



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Psicologia

**A Competência Parental Percebida e a Adaptação
Psicossocial de Adolescentes em Risco de
Abandono Escolar**

Diana Matos Costa

*Faro, Gambelas,
Outubro de 2012*



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Psicologia

A Competência Parental Percebida e a Adaptação Psicossocial de Adolescentes em Risco de Abandono Escolar

Diana Matos Costa

Dissertação apresentada à Universidade do Algarve para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde sob a orientação da Professora Doutora Cristina Nunes

*Faro, Gambelas,
Outubro de 2012*

A Competência Parental Percebida e a Adaptação Psicossocial de Adolescentes em Risco de Abandono Escolar

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

A handwritten signature in black ink, reading "Diana Matos Costa", is written over a horizontal line.

(Diana Matos Costa)

Copyright. A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Aos meus pais...

Todos os dias inspiram-me a ser o melhor que há em mim.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de realçar que a realização deste trabalho de investigação só foi possível através da disponibilidade e contribuição de instituições como a Associação “Uma Porta Amiga” em Tavira, as Escolas Básicas 2, 3 Dr. José de Jesus Neves Júnior de Faro e D. Paio Peres Correia de Tavira, os Agrupamentos de Escolas Dr.^a Laura Ayres de Quarteira, Prof. Paula Nogueira de Olhão e D. José I de Vila Real Santo António e, por último, a Escola Integrada de Salir. A todas as instituições mencionadas e profissionais direta ou indiretamente envolvidos, os meus melhores agradecimentos.

A todos os adolescentes e mães que aceitaram participar, um agradecimento especial por todo o tempo que despenderam e pela coragem de partilhar uma parte das suas vidas.

À Prof.^a Doutora Cristina Nunes, pela orientação cuidada e atenciosa, pelas preciosas sugestões e correções que me ajudaram na realização deste trabalho, e pelo enorme apoio e segurança ao longo desta infundável etapa.

Ao Javier Pérez e Bárbara Lorence pela formação sobre a aplicação, cotação e lançamento dos instrumentos no âmbito do projeto de investigação envolvendo famílias em situação de risco psicossocial.

Às colegas de mestrado, Lara Nunes e Carmen Macedo, cujo companheirismo e apoio foram fundamentais ao longo deste percurso.

Aos meus pais, por caminharem comigo de mãos dadas, em cada pequeno passo. Um eterno e profundo Obrigada pelo vosso amor incondicional!

À Joanne, minha querida irmã, com carinho. Não há palavras para expressar todo o meu amor e gratidão.

Ao Filipe, meu “Ninininho”, por todas as nossas pequenas conquistas, os nossos pequenos desafios, os nossos pequenos passos em conjunto, que têm feito um grande amor.

À Bárbara Ramos e M^a João Monteiro, que numa matemática afetiva temos dividido a vida, subtraído angústias e multiplicado alegrias. Companheiras de uma longa viagem, agradeço carinhosamente a vossa amizade, compreensão, disponibilidade e apoio dedicado, sobretudo nos momentos mais difíceis.

Aos amigos em geral, sobretudo ao Vasco Otelo, Teresa Guerreiro, Iryna Krut e Pedro Torrinhas por todos os momentos que comigo partilharam, e fizeram a minha vida melhor, repleta de aventuras e gargalhadas.

A todos os meus familiares, em especial ao meu tio Eugénio que infelizmente já partiu mas estará sempre no meu coração.

E às minhas companhias favoritas, Silvestre e Kika.

Resumo

Em Portugal, todos os anos há adolescentes que saem do ensino sem concluir o ensino obrigatório e entram precocemente no mundo de trabalho sem qualificações. Em 1999, surgiu o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) como uma medida de exceção reservada a todos os menores que se encontram em situação de abandono escolar e/ou de trabalho infantil e tem como objetivo principal garantir a conclusão do ensino obrigatório legalmente instituído.

O presente estudo pretendeu descrever e analisar o perfil sociodemográfico e familiar, e a adaptação psicossocial de adolescentes que frequentam as turmas PIEF, como ainda, as percepções das respetivas mães sobre a sua parentalidade e a forma como estas dimensões se relacionam entre si e com as diversas características sociodemográficas e familiares.

Neste estudo participaram 65 estudantes (44 rapazes e 21 raparigas), com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos ($M = 15,49$; $DP = 1,12$), a frequentarem as turmas PIEF em escolas do distrito de Faro, como também, as suas respetivas mães ($N = 40$). Para avaliar as dimensões em estudo foram utilizados os seguintes instrumentos: um questionário de dados sociodemográficos e familiares; *Youth Self-Report* (Achenbach, 1991; Nunes & Lemos, 2010b); e, *Parenting Sense of Competence Scale* (Johnston & Mash, 1989; Nunes & Lemos, 2010a).

Os resultados sugerem que os alunos de turmas PIEF constituem um grupo especialmente vulnerável atendendo aos índices clínicos de problemas de adaptação psicossocial e de comportamentos de alto risco e às circunstâncias do meio envolvente (e.g., pais com baixo níveis educativos, desempregados ou com trabalhos precários ou desqualificados, famílias numerosas e alargadas). Os rapazes apresentam mais problemas de externalização e comportamentos de alto risco. Na adolescência tardia existem mais problemas de internalização. Os adolescentes com mães empregadas reportam mais problemas de comportamento geral, de externalização, comportamentos de alto risco e problemas sociais. As mães dos adolescentes percecionam uma competência e eficácia parental relativamente elevada, porém uma satisfação com o papel parental ligeiramente baixa. A eficácia parental apresenta associações negativas com os problemas de internalização, nomeadamente, a ansiedade, depressão, isolamento, como ainda, com os problemas de externalização.

Palavras-Chave: Adolescência, Abandono Escolar, Adaptação Psicossocial, Problemas de Internalização e de Externalização, Competência Parental Percebida, Eficácia e Satisfação Parental.

Abstract

In Portugal, every year there are adolescents who leave school without completing the compulsory education and enter the working world earlier without qualifications. In 1999, emerged the Integrated Program for Education and Training (PIEF) as an exceptional measure reserved for all minors who are at risk of leaving school and/or child labour, and its main purpose is to ensure completion of the legally instituted compulsory education.

The present investigation intended to describe and analyse socio-demographic and family characteristics, and psychosocial adjustment among adolescents who attend PIEF, as well as, their mothers' perceptions of parenting, and the relationship between these constructs and socio-demographic and family variables.

This study involved 65 students (44 boys and 21 girls), aged between 13 and 18 years ($M = 15.49$, $SD = 1.12$), attending PIEF in schools of the district of Faro, and also, their mothers ($N = 40$). The following instruments were used to assess the constructs: a socio-demographic and family questionnaire; Youth Self-Report (Achenbach, 1991; Nunes & Lemos, 2010b); and, Parenting Sense of Competence Scale (Johnston & Mash, 1989; Lemos & Nunes, 2010a).

The results suggest that PIEF students are a particularly vulnerable group given the clinical levels of psychosocial adjustment problems and high-risk behaviours, and environment circumstances (e.g., parents' low educational levels, unemployment, precarious or disqualified jobs, large and extended families). Boys have more externalizing problems and high-risk behaviours. Late adolescents reveal more internalizing problems. Adolescents with employed mothers report more general behaviour problems, externalizing problems, high-risk behaviours, and social problems. Mothers of adolescents perceive relatively high parental competence and efficacy, but slightly low satisfaction with the parenting role. Parental efficacy has significant negative correlations with internalizing problems, including anxiety, depression, isolation, and also with externalizing problems.

Keywords: Adolescence, School Dropout, Psychosocial Adjustment, Internalizing and Externalizing Problems, Parental Sense of Competence, Parental Efficacy, and Satisfaction.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
CAPÍTULO 1 – A Problemática do Abandono Escolar	5
1.1. Abandono Escolar: Conceptualização.....	5
1.2. Causas do Abandono Escolar.....	6
1.2.1. Fatores Individuais	7
1.2.2. Fatores Familiares.....	8
1.2.3. Fatores Sociais.....	10
1.2.4. Fatores Escolares.....	11
1.3. Adolescentes em Risco de Abandono Escolar.....	13
1.4. O Fenómeno de Abandono Escolar: A Realidade Portuguesa	15
1.4.1. A Educação em Portugal.....	15
1.4.1.1. <i>Indicadores de Escolaridade da População Portuguesa</i>	16
1.4.1.2. <i>Taxas de Abandono Escolar em Portugal</i>	16
1.4.2. A Medida PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação.....	17
1.4.2.1. <i>Em torno da Conceptualização PIEF</i>	17
1.4.2.2. <i>O Perfil do Aluno PIEF</i>	20
CAPÍTULO 2 – A Adaptação Psicossocial na Adolescência.....	22
2.1. Desenvolvimento e Adaptação Psicossocial durante a Adolescência.....	22
2.2. Problemas de Adaptação Psicossocial em Adolescentes	23
2.2.1. Problemas de Internalização e de Externalização	24
2.2.2. Características Individuais.....	25
2.2.2.1. <i>Diferenças entre Rapazes e Raparigas</i>	25
2.2.2.2. <i>Diferenças entre a Adolescência Inicial, Intermédia e Tardia</i>	27
2.2.3. Características Contextuais.....	30
2.2.3.1. <i>A Influência da Família</i>	30
2.2.3.2. <i>O Nível Sociodemográfico</i>	32
2.2.3.3. <i>A Influência dos Pares</i>	34
2.3. Problemas de Adaptação Psicossocial e o Abandono Escolar	34

CAPÍTULO 3 – O Papel Parental na Adolescência: Percepções Parentais	39
3.1. A Competência Parental Percebida	39
3.1.1. Conceptualização	39
3.1.1.1. <i>Eficácia Parental</i>	40
3.1.1.2. <i>Satisfação Parental</i>	41
3.1.2. Relações entre as Percepções Parentais de Competência, Eficácia e Satisfação.....	42
3.1.3. Determinantes das Percepções Parentais	43
3.1.3.1. <i>Características Individuais e Familiares</i>	43
3.1.3.2. <i>Influência do Nível Socioeconómico</i>	45
3.2. Parentalidade e Competência Parental Percebida.....	47
3.3. Desempenho Académico e Competência Parental Percebida	50
3.4. Problemas de Adaptação Psicossocial e Competência Parental Percebida	52
 PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	 57
 CAPÍTULO 4 – Objetivos	 58
 CAPÍTULO 5 – Método	 59
5.1. Amostra.....	59
5.2. Instrumentos	59
5.2.1. Questionário de Dados Sociodemográficos e Familiares	59
5.2.1.1. <i>Versão para Adolescentes</i>	60
5.2.1.2. <i>Versão para Mães</i>	60
5.2.2. <i>Youth Self-Report (YSR)</i>	61
5.2.3. <i>Parenting Sense of Competence Scale (PSOC)</i>	63
5.3. Procedimentos	64
5.3.1. Recolha de Dados	64
5.3.2. Análise de Dados	65
 CAPÍTULO 6 – Apresentação dos Resultados	 66
6.1. Dados Sociodemográficos e Familiares	66
6.1.1. <i>Caracterização das Mães</i>	66
6.1.2. <i>Caracterização dos Adolescentes</i>	69
6.1.3. <i>Caracterização Familiar</i>	74
6.2. Níveis de Adaptação Psicossocial dos Adolescentes	76

6.3. Níveis de Competência Parental Percebida das Mães	79
6.4. Relação entre as Variáveis Sociodemográficas, a Adaptação Psicossocial e a Competência Parental Percebida	80
6.5. Diferenças nos níveis de Adaptação Psicossocial segundo as Características Sociodemográficas e Familiares dos Adolescentes	88
6.6. Diferenças nos níveis de Competência Parental Percebida segundo as Características Sociodemográficas e Familiares das Mães.....	97
CAPÍTULO 7 – Discussão dos Resultados.....	101
7.1. Perfil Sociodemográfico e Familiar dos Adolescentes.....	101
7.2. Níveis de Adaptação Psicossocial dos Adolescentes em função das Características Sociodemográficas e Familiares	102
7.3. Níveis de Competência Parental Percebida das Mães em função das Características Sociodemográficas e Familiares	110
7.4. Relações entre as Variáveis Sociodemográficas e Familiares, a Adaptação Psicossocial e a Competência Parental Percebida	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
ANEXOS.....	136

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Estrutura Fatorial do instrumento <i>Youth Self-Report</i> (YSR).....	62
Tabela 2. Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos dos anos de relação com o companheiro atual e o número de filhos das mães entrevistadas.....	68
Tabela 3. Sexo dos Adolescentes	69
Tabela 4. Idade dos Adolescentes	70
Tabela 5. Número de Retenções Escolares	71
Tabela 6. Nível Educativo dos Progenitores dos Adolescentes.....	72
Tabela 7. Situação Laboral dos Progenitores dos Adolescentes.....	72
Tabela 8. Número de Irmãos	73
Tabela 9. Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos da composição do agregado familiar.....	74
Tabela 10. Descritivos do <i>Youth Self-Report</i> (YSR) e as respectivas subescalas e fatores	76
Tabela 11. Correlações entre o <i>Youth Self-Report</i> (YSR), as respectivas síndromes, fatores e subescalas (N = 65).....	78
Tabela 12. Descritivos da Competência Parental Percebida (PSOC) e as respectivas subescalas.....	79
Tabela 13. Pontuações ponderadas da Competência Parental Percebida (PSOC) e as respectivas subescalas	79
Tabela 14. Correlações entre a Competência Parental Percebida (PSOC) e as respectivas subescalas (N = 40).....	80
Tabela 15. Correlações entre as variáveis sociodemográficas dos participantes (N = 65).....	81
Tabela 16. Correlações entre o <i>Youth Self-Report</i> (YSR), os respectivos fatores e subescalas, e as variáveis sociodemográficas (N = 65)	84
Tabela 17. Correlações entre a Competência Parental Percebida (PSOC), as respectivas subescalas e as variáveis sociodemográficas (N = 40)	86
Tabela 18. Correlações entre o <i>Youth Self-Report</i> (YSR), a Competência Parental Percebida (PSOC) e as respectivas subescalas e fatores (N = 37)	87
Tabela 19. Comparação das médias, desvios-padrão nos fatores e subescalas do <i>Youth Self-Report</i> segundo o sexo dos adolescentes, teste <i>Mann-Whitney</i> , significância e efeito	89

Tabela 20. Comparação das médias, desvios-padrão nos fatores e subescalas do <i>Youth Self-Report</i> em função dos dois grupos etários, teste <i>Mann-Whitney</i> , significância e efeito.....	90
Tabela 21. Comparação das médias, desvios-padrão nos fatores e subescalas do <i>Youth Self-Report</i> em função da situação laboral da mãe biológica, teste <i>Mann-Whitney</i> , significância e efeito.....	91
Tabela 22. Comparação das médias, desvios-padrão nos fatores e subescalas do <i>Youth Self-Report</i> em função da situação laboral do pai biológico, teste <i>Mann-Whitney</i> , significância e efeito.....	92
Tabela 23. Comparação das médias, desvios-padrão nos fatores e subescalas do <i>Youth Self-Report</i> segundo o tipo de família, teste <i>Mann-Whitney</i> , significância e efeito	93
Tabela 24. Comparação das médias, desvios-padrão nos fatores e subescalas do <i>Youth Self-Report</i> em função do tipo de família extensa, teste <i>Mann-Whitney</i> , significância e efeito.....	94
Tabela 25. Comparação das médias, desvios-padrão nos fatores e subescalas do <i>Youth Self-Report</i> segundo a estabilidade familiar, teste <i>Mann-Whitney</i> , significância e efeito	95
Tabela 26. Comparação das médias, desvios-padrão nos fatores e subescalas do <i>Youth Self-Report</i> segundo a proveniência dos rendimentos familiares, teste <i>Mann-Whitney</i> , significância e efeito.....	96
Tabela 27. Comparação das médias, desvios-padrão na dimensão Competência Parental Percebida em função da situação laboral da mãe, teste <i>Mann-Whitney</i> , significância e efeito.....	97
Tabela 28. Comparação das médias, desvios-padrão na dimensão Competência Parental Percebida em função do tipo de família, teste <i>Mann-Whitney</i> , significância e efeito	98
Tabela 29. Comparação das médias, desvios-padrão na dimensão Competência Parental Percebida segundo a proveniência dos rendimentos familiares, teste <i>Mann-Whitney</i> , significância e efeito.....	98
Tabela 30. Comparação das médias, desvios-padrão na dimensão Competência Parental Percebida segundo o sexo, a idade e o tipo de PIEF do menor, teste <i>Mann-Whitney</i> , significância e efeito.....	99
Tabela 31. Comparação das médias, desvios-padrão do <i>Youth Self-Report</i> (YSR) entre amostras normativa e clínica americana e a amostra portuguesa, em função do sexo.....	178

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Nível Educativo das Mães.....	67
Figura 2. Situação Laboral das Mães.....	67
Figura 3. Situação Marital das Mães.....	68
Figura 4. Número de Filhos das Mães Entrevistadas.....	69
Figura 5. Distribuição dos Adolescentes em dois Grupos Etários.....	70
Figura 6. Sexo por Tipo de PIEF.....	71
Figura 7. Grupos Etários por Tipo de PIEF.....	71
Figura 8. Situação de Convivência dos Progenitores.....	73
Figura 9. Estabilidade Familiar.....	74
Figura 10. Tipo de Família.....	74
Figura 11. Rendimentos Familiares.....	75
Figura 12. Proveniência dos Rendimentos Familiares.....	75

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Legislação referente ao Programa Integrado de Educação e Formação [PIEF]

Despacho Conjunto nº 948/2003

Despacho Conjunto nº 171/2006

Anexo B – Questionário de Dados Sociodemográficos e Familiares – Versão Adolescentes

Anexo C – Questionário de Dados Sociodemográficos e Familiares – Versão Mães

Anexo D – *Youth Self-Report* [YSR]

Anexo E – *Parenting Sense of Competence Scale* [PSOC]

Anexo F – Consentimento Informado

Anexo G – Protocolo de Autorização para a Investigação

Anexo H – Valores Médios Portugueses e Americanos do *Youth Self-Report*

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

- CEF – Cursos de Educação e Formação
- CMF – Câmara Municipal de Faro
- DC – Despacho Conjunto
- EB 2,3 – Escola do Ensino Básico do 2º e 3º Ciclo
- EMM – Equipa Móvel Multidisciplinar
- GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
- IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional
- INE – Instituto Nacional de Estatística
- IRS – Instituto de Reinserção Social
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- ME – Ministério da Educação
- MTS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade (1999 – 2002)
- MSST – Ministério da Segurança Social e do Trabalho (2002 – 2004)
- MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2005 – 2011)
- MSSS – Ministério da Solidariedade e Segurança Social (2011 – presente)
- NUTS – Nomenclatura Comum das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos
- OEFP – Observatório do Emprego e Formação Profissional
- OIT – Organização Internacional do Trabalho
- PCA – Percursos Curriculares Alternativos
- PEETI – Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil
- PEF – Plano de Educação e Formação
- PETI – Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil
- PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação
- PNAPAE – Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar
- PSOC – *Parenting Sense of Competence* [Competência Parental Percebida]
- RSI – Rendimento Social de Inserção
- SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*
- UE – União Europeia
- YSR – *Youth-Self Report* [Inventário de Problemas do Comportamento para Adolescentes]

INTRODUÇÃO

O fenómeno do abandono escolar constitui uma problemática visivelmente preocupante, tanto pela sua extensão como pelas repercussões negativas que terá não só para o próprio jovem como também para todos os envolventes, afetando a sociedade e o desenvolvimento de um país. Torna-se, portanto, nos dias de hoje, imprescindível a sua análise, prevenção e intervenção.

Estes jovens que abandonam o ensino vivem um fenómeno de “desclassificação” social, já que não são alunos nem trabalhadores, não são crianças nem são adultos (Benavente, Campiche, Seabra & Sebastião, 1994), sem garantias de um futuro estável, seguro e próspero.

No presente trabalho, o abandono escolar entende-se como qualquer saída do sistema educativo de um aluno que o esteja a frequentar, seja ao longo do ano letivo ou no final, sem que tenha completado a escolaridade obrigatória ou atingido a idade legal para terminar a sua escolarização.

As causas subjacentes ao fenómeno abandono escolar, qualquer que seja a sociedade em que ocorre, são múltiplas. Os estudos são unânimes quanto à existência de uma rede complexa de fatores de risco que se entrecruzam e que contemplam desde variáveis de ordem social e económica até outras de cariz mais pessoal e familiar (e.g., Azevedo, 1999; Projeto “Integrar para Educar”, 2006; Rumberger, 1995, 2004).

Em Portugal, só em 1986 se elaborou e aprovou a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), e só então se tornou obrigatória a escolaridade mínima de 9 anos. Um processo demasiado lento que, salienta Benavente (2004), deixa as suas marcas na taxa de analfabetismo, de escolarização e de abandono escolar da população portuguesa. Além disso, é importante salientar que apenas em 2009 a obrigatoriedade escolar se estendeu até ao ensino secundário.

No entanto, Portugal apresenta um atraso educacional comparativamente aos restantes países da Europa, já que os indicadores de escolaridade da população portuguesa revelam que há um longo caminho a percorrer para se igualar às médias europeias, apesar de a situação ter progredido nas últimas décadas (Benavente, 2004; Caetano, 2005).

Segundo dados divulgados pela Comissão Europeia, Portugal regista a terceira maior taxa de abandono escolar precoce na União Europeia (UE, 2011). De acordo com números relativos a 2011, a taxa de abandono escolar precoce em Portugal é de 23,2%, sendo apenas ultrapassado por Malta (33,5%) e Espanha (26,5%), enquanto a média europeia situa-se nos 13,5%. Em Portugal Continental, o Algarve é a região que registava piores resultados, com uma taxa igual a 26,09%.

Atendendo aos indicadores de escolaridade e às taxas de insucesso e incumprimento da obrigatoriedade legalmente instituída, todos os anos, em Portugal, há alunos, com menos de 18 anos, sem o ensino secundário completo e até mesmo sem o ensino básico concluído, que abandonam o

ensino e entram no mundo de trabalho sem qualificações nem competências escolares e profissionais básicas.

No artigo 74.º, a Constituição Portuguesa, revista em 2004, refere que, citado por Oliveira (2009) “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”. Contudo, a realidade portuguesa releva que o ensino não tem conseguido criar condições para que cada um dos alunos possa alcançar um nível adequado de sucesso escolar.

Deste modo, em 1999, foi criado o Programa Integrado de Educação e Formação, usualmente referido como PIEF, a fim de dar resposta aos casos de abandono escolar e/ou de trabalho infantil. Trata-se de uma medida de exceção que integra um conjunto diversificado de medidas e ações prioritárias orientadas para a reinserção escolar, através da integração em percurso escolar regular ou da construção de percursos alternativos, de educação ou formação. Assim, este programa integra-se numa tentativa articulada entre várias entidades para permitir o regresso à escola de menores sem a escolaridade obrigatória.

Os adolescentes sinalizados, geralmente, provêm de famílias numerosas, carenciadas, desestruturadas, negligentes e sem bases de apoio social e económico. Os pais dos menores apresentam um baixo nível de escolaridade, não têm trabalho ou este é precário (D’Almeida, 2009; Malta, 2008; Pereira, 2007).

Além de ser um fenómeno universal, a conceptualização do abandono escolar é extremamente complexo devido às múltiplas causas e consequências, o que dificulta a sua análise e intervenção. Apesar da atenção empírica mínima dedicada a esta área em Portugal (e.g., Benavente et al., 1994, Ferrão & Honório, 2001; Oliveira, 2009; Pereira, 2007), entende-se que ainda existe a necessidade de aprofundar melhor a problemática do abandono escolar.

Atendendo a esta temática, o presente trabalho tem como objetivos principais descrever e analisar as características sociodemográficas e familiares dos adolescentes reinseridos no ensino através da medida PIEF, como ainda, estudar a adaptação psicossocial dos mesmos e as perceções de competência, eficácia e satisfação com o papel parental das respetivas mães.

A presente dissertação desenvolve-se em duas partes, sendo constituída, no total, por sete capítulos: os primeiros três capítulos compõem a primeira parte reservada ao enquadramento teórico e os últimos quatro capítulos compõem a segunda parte referente ao estudo empírico.

Deste modo, o primeiro capítulo providencia uma visão sumarizada sobre a problemática de abandono escolar, apresentando, inicialmente, a sua conceptualização, os principais fatores individuais e contextuais subjacentes e uma breve descrição dos adolescentes que estão em risco de abandonar o ensino. Realça-se, ainda, a realidade portuguesa relativamente aos indicadores de escolaridade, às taxas de abandono escolar e à medida educativa PIEF – Programa Integrado de Educação e

Formação. O segundo capítulo centra-se na adaptação psicossocial durante a adolescência, procurando abordar os problemas específicos de adaptação, nomeadamente os problemas de internalização e os problemas de externalização, em função das características individuais e contextuais dos adolescentes e a sua relação com o abandono escolar. O terceiro capítulo dedica-se ao papel parental na adolescência, nomeadamente, as percepções parentais de competência, eficácia e satisfação, procurando, inicialmente, definir estas dimensões e explorar as relações existentes e os determinantes associados. Apresenta-se, ainda, a influência das percepções de competência, eficácia e satisfação na parentalidade dos pais e na adaptação psicossocial e escolar dos adolescentes.

A segunda parte, referente ao estudo propriamente dito, é constituída por quatro capítulos. Deste modo, o primeiro, representando o capítulo quatro da presente dissertação, refere-se aos principais objetivos delineados no presente estudo, enquanto o quinto capítulo debruça-se sobre a metodologia do mesmo, descrevendo a amostra, os instrumentos utilizados e os procedimentos recorridos. O sexto capítulo, por sua vez, reserva-se à apresentação dos resultados, nomeadamente, as características sociodemográficas e familiares dos adolescentes e as respetivas mães entrevistadas, os níveis de adaptação psicossocial e das percepções parentais dos participantes e as relações entre estas dimensões avaliadas e as variáveis sociodemográficas e familiares. No último capítulo da dissertação, procura-se discutir os principais resultados obtidos de acordo com outros estudos encontrados na revisão da literatura.

O presente trabalho termina com breves considerações finais que retomam temas abordados ao longo dos capítulos, referindo os resultados mais relevantes que foram evidenciados no estudo, bem como, as limitações existentes e algumas propostas para futuras investigações.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – A Problemática do Abandono Escolar

O presente capítulo foca-se na problemática do abandono escolar. Em primeiro, apresenta-se uma breve conceptualização do fenómeno. Em segundo, procura-se abordar os fatores individuais, familiares, sociais e escolares que, frequentemente, estão associados ao insucesso e abandono escolar, como também, descrever os adolescentes que estão em risco de abandonar o ensino. Posteriormente, realça-se a realidade portuguesa relativamente à educação existente, bem como, os indicadores de escolaridade e as taxas de abandono escolar. Por último, apresenta-se a medida PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação, e o perfil psicossocial dos adolescentes que frequentam as turmas PIEF.

1.1. Abandono Escolar: Conceptualização

Relativamente ao fenómeno do abandono escolar existem diferentes abordagens e perspetivas, nas quais se encontram diversas definições, não existindo consenso entre os autores.

A título de exemplo, Rosa (2004, p. 201, cit. por Oliveira, 2009) defende que o abandono escolar é um conceito “aplicável aos jovens que, por imperativo legal, deveriam estar na escola mas não estão”. Azevedo (1999), por sua vez, explica que qualquer abandono escolar está sempre inscrito num clima de rutura que ocorre em terreno escolar e envolve, assim, professores, alunos e escolas.

Segundo Ferrão (1995), o abandono e a desistência escolares são conceitos distintos: o abandono escolar acontece no final do ano letivo enquanto a desistência surge a qualquer altura do ano. O mesmo autor refere ainda que a desistência é um fenómeno que está associado às situações de transferência de escola, enquanto o abandono escolar representa uma rutura com o sistema de ensino.

No entanto, de acordo com Benavente e colaboradores (1994, p.26) não existe distinção entre o abandono e a desistência escolar, assumindo que:

“(…) abandono ou desistência significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência de escola ou... a morte. Saber se se trata de abandono (no final do ano lectivo) ou desistência (durante o ano) pode ser relevante para a compreensão dos motivos e das situações, mas não altera o fundamental.”

Os mesmos autores referem ainda que o abandono do ensino revela-se, também, como um fenómeno de exclusão que “constitui a face visível duma situação mais vasta que atinge crianças e jovens em ruptura declarada ou silenciosa com uma escolaridade obrigatória que não é direito mas tão só dever” (Benavente et al., 1994, p. 11).

Para Oliveira (2009, p. 66), o abandono escolar é “o fracasso da não conclusão de escolaridade obrigatória, é o insucesso da sociedade em que está inserido o aluno que opta por abandonar, por desistir de concluir um percurso académico – a escolaridade obrigatória ou a obtenção de mais habilitações – que lhe permita integrar-se plenamente na sociedade em que vive”.

Outros autores defendem que o abandono escolar precoce ou prematuro, em Portugal, constitui na saída antecipada do sistema educativo, ou seja, sem concluir o 9º ano de escolaridade, instituído desde 1986 como a escolaridade mínima obrigatória e/ou atingido a idade legal (i.e., 15 anos) para o fazer, por razões que não sejam a transferência de escola ou o falecimento (Benavente et al., 1994; Mendes, 2006).

No entanto, na União Europeia (UE), o conceito de abandono escolar precoce refere-se aos jovens que abandonam o sistema educativo com uma qualificação que não ultrapassa o ensino básico e que não frequentam nenhum programa de ensino ou de formação profissional. Assim, os jovens que abandonam a escola precocemente são aqueles que apenas concluíram os níveis de educação pré-escolar, ensino básico ou um curso técnico-profissional com duração inferior a 2 anos sem acesso ao ensino superior, incluindo aqueles que têm apenas uma formação pré-profissional ou profissional não conducente a um diploma do ensino secundário.

De acordo com o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE, 2004, p. 50) o conceito de abandono escolar define-se como o “total de indivíduos, no momento censitário, com 10-15 anos que não concluíram o 3º ciclo do Ensino Básico e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário”.

Atualmente, segundo a lei nº 85/2009¹, em Portugal consideram-se em idade escolar as crianças e adolescentes com idades entre os 6 e os 18 anos, cessando a escolaridade obrigatória com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário da educação ou, no momento do ano escolar em que o aluno tenha 18 anos.

No presente trabalho, opta-se por utilizar o termo abandono escolar e este entende-se como qualquer saída do sistema educativo de um aluno que o esteja a frequentar, seja ao longo do ano letivo ou no final, sem que tenha completado a escolaridade obrigatória ou atingido a idade legal para terminar a sua escolarização (i.e., 18 anos de idade).

1.2. Causas do Abandono Escolar

As causas subjacentes ao fenómeno abandono escolar, qualquer que seja a sociedade em que ocorre, são múltiplas. Os estudos são unânimes quanto à existência de uma rede complexa de fatores

¹ Lei publicada no *Diário da República*, 1.ª série, n.º 166, de 27 de Agosto de 2009.

de risco que se entrecruzam e que contemplam desde variáveis de ordem social e económica até outras de cariz mais pessoal e familiar (e.g., Azevedo, 1999; Projeto “Integrar para Educar”, 2006; Rumberger, 1995, 2004).

O processo que afeta o abandono escolar é cumulativo, o que torna difícil a sua análise. No entanto, de seguida serão apresentadas os fatores de risco que, frequentemente, se apresentam associados ao abandono escolar.

1.2.1. Fatores Individuais

Múltiplos fatores individuais estão relacionados com o insucesso e o abandono escolar. De acordo com Jorge (2007), as características cognitivas, emocionais e comportamentais constituem o maior peso nas taxas de abandono escolar.

Alguns estudos indicam que os alunos que abandonam a escola exibem características cognitivas similares: têm baixo rendimento escolar, demonstram fraca capacidade de comunicação oral e escrita e apresentam dificuldades de aprendizagem (Goldschmidt & Wang, 1999; Jorge, 2007; Projeto “Integrar Para Educar”, 2006; Rumberger, 1995, 2004).

No âmbito emocional, os estudantes em risco apresentam uma falta de interesse pelas atividades escolares e não valorizam o sucesso académico, nem a escola (Alexander, Entwisle & Horsey, 1997; Jorge, 2007). Um baixo interesse pelas atividades escolares e uma baixa participação nas atividades escolares estão relacionados com uma maior probabilidade de insucesso e abandono escolar (Eccles & Barber, 1999; Goldschmidt & Wang, 1999; Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 2000; Perkins & Borden, 2003; Rumberger, 2004).

Além disso, os adolescentes que valorizam menos a escola, apresentam uma atitude negativa sobre a mesma e poucas aspirações educativas, sendo maior a probabilidade de fracassar ou abandonar o ensino, comparativamente aos adolescentes que valorizam a escola e possuem uma atitude positiva face à mesma (Goldschmidt & Wang, 1999; Perkins & Borden, 2003; Rumberger, 2004).

Os alunos em risco de abandono escolar apresentam ainda comportamentos desajustados, nomeadamente, a procura de conflitualidade, a irritabilidade excessiva, a indisciplina e a desobediência (Benavente et al., 1994). A adaptação psicossocial destes alunos será tema do segundo capítulo do presente trabalho, onde será exposto, detalhadamente, os problemas de comportamentos e a relação entre os mesmos e o insucesso e abandono escolar.

No entanto, importa referir que os menores que tendem a abandonar o ensino, exibem, por um lado, comportamentos externalizantes (e.g., hiperatividade, impulsividade, oposição, agressividade e comportamentos desviantes) e, por outro, comportamentos internalizantes (e.g., ansiedade, medo,

isolamento, sintomatologia depressiva) (e.g., Fortin, Marcotte, Potvin, Royer & Joly, 2006; Herrenkohl, Maguin, Hill, Hawkins, Abbott & Catalano, 2000; Janosz et al., 2000; Jimerson, 1999; Jimerson, Egeland, Sroufe & Carlson, 2000; Perkins & Borden, 2003; Projeto “Integrar Para Educar”, 2006).

Relativamente às características demográficas, vários estudos demonstraram que os adolescentes mais velhos (i.e., com idades superiores comparativamente aos seus colegas de turma) estão mais propensos ao fracasso e/ou ao abandono escolar (Jimerson, 1999; Perkins & Borden, 2003; Rumberger, 2004).

Quanto ao sexo, o insucesso escolar e consequente abandono parecem ter maior incidência em rapazes do que em raparigas (e.g., Caetano, 2005; Janosz et al., 2000; Lagana, 2004). A diferença entre rapazes e raparigas no sucesso académico é notória em todas as classes sociais, apesar de ser mais evidente em contextos socioeconómicos mais desfavorecidos (Alves, Ortigão & Franco, 2007; Ferrão & Honório, 2001). As raparigas percebem o sucesso académico como a forma de obterem uma vida profissional estável e satisfatória, enquanto os rapazes nem sempre se interessam por permanecer na escola, adotando o percurso mais tradicional: a entrada precoce no mundo do trabalho (Ferrão & Honório, 2001).

1.2.2. Fatores Familiares

A família desempenha um papel fundamental na educação e formação dos jovens. Cabe a ela, sobretudo às figuras parentais, a responsabilidade de proporcionar à criança as condições necessárias que favoreçam o seu percurso escolar.

Existe um amplo consenso sobre a influência das características familiares (e.g., o nível educacional dos pais, o número de filhos, a situação profissional dos pais, o envolvimento parental na escola e na vida do aluno e a própria estrutura familiar) no sucesso académico dos adolescentes (e.g., Detry & Cardoso, 1996; Jorge, 2007; Lopes & Goulart, 2005; Monteiro, 2009; Projeto “Integrar Para Educar”, 2006; Rumberger, 1995).

Assim, no âmbito das características familiares, alguns estudos têm demonstrado que o nível de escolaridade dos pais tem um grande impacto na vida escolar dos seus filhos (Alves et al., 2007; Detry & Cardoso, 1996; Janosz et al., 2000; Jorge, 2007; Lopes & Goulart, 2005; Monteiro, 2009).

Segundo Wilson e Wilson (1992, cit. por Projeto “Integrar Para Educar”, 2006), os pais que possuem um maior nível educativo têm expectativas mais elevadas para os seus filhos, acabando assim por valorizar o processo educativo dos mesmos e promover atitudes e sentimentos positivos pela aprendizagem escolar. Estes pais tenderão, não só, a valorizar mais a escolaridade dos filhos, como também a dedicar-lhe uma maior atenção, nomeadamente, no apoio escolar em casa relativamente

aos estudos e aos trabalhos de casa (Lopes & Goulart, 2005). Os dados empíricos mostram que quando há um maior envolvimento parental, os alunos investem mais nos trabalhos de casa e obtêm melhores resultados escolares (Lopes & Goulart, 2005; PNAPAE, 2004; Projeto “Integrar Para Educar”, 2006).

Por outro lado, os pais que não valorizam o ensino (e.g., os professores, o conteúdo das disciplinas) e mostram pouco interesse pelo alargamento dos seus conhecimentos e pela vida escolar dos seus filhos (e.g., trabalhos de casa, notas e tarefas escolares) acabam por condicionar o entusiasmo dos adolescentes pela aprendizagem. Tal desvalorização e desinteresse podem despoletar, em grande parte, a desmotivação do adolescente e o seu afastamento gradual do ensino e das atividades escolares (Alexander et al., 1997; Ferrão & Honório, 2001; Rumberger, 1995).

De acordo com Monteiro (2009), o posicionamento de cada família face ao papel da escola é decisivo no empenhamento dos seus membros, quer no que respeita à valorização que lhe atribui, quer nos benefícios que os conhecimentos facultados pela escola irão proporcionar futuramente.

Deste modo, o apoio, o interesse e o envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos são fatores determinantes no rendimento escolar dos menores (Alves et al., 2007; Brody, Flor & Gibson, 1999; Chechia & Andrade, 2005; Ferrão & Honório, 2001; Fortin et al., 2006; Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997; Lopes & Goulart, 2005; Oliva, Parra & Sánchez-Queija, 2002; PNAPAE, 2004; Projeto “Integrar Para Educar”, 2006; Rumberger, 1995; Størksen, Røysamb, Holmen & Tambs, 2006).

Além disso, as figuras parentais representam modelos para as escolhas educacionais e ocupacionais dos seus filhos. Geralmente, o percurso escolar dos pais com baixos níveis de escolaridade foi também marcado por experiências de insucesso e, até mesmo, de abandono escolar (Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2005), podendo, assim, condicionar as decisões e opções educacionais dos mesmos.

Outro fator de risco no abandono escolar é o nível socioeconómico da família. Lagana (2004) salienta que um baixo nível socioeconómico familiar, potencia a falta de experiência e de apoio, indispensáveis ao ótimo desenvolvimento de aptidões linguísticas e cognitivas em crianças e adolescentes, sobretudo em famílias monoparentais. Além disso, estas famílias, devido aos recursos financeiros limitados, não proporcionam os meios e materiais necessários para um percurso escolar com sucesso. Por outro lado, as famílias mais carenciadas economicamente, além de necessitarem do trabalho de todos os seus elementos, transferem para os seus filhos, a ideia que na escola não se aprende nada que tenha utilidade imediata, nada que vá privilegiar o aluno (Monteiro, 2009).

Relativamente às estruturas familiares, os menores que vivem com os progenitores biológicos (i.e., famílias biparentais nucleares) apresentam, em média, um melhor desempenho escolar (Detry & Cardoso, 1996; Jacobson & Crockett, 2000; Størksen et al., 2006), como também, têm uma menor

probabilidade de abandonar o ensino (Detry & Cardoso, 1996; Goldschmidt & Wang, 1999; Rumberger, 1995) do que aqueles que provêm de famílias reconstituídas ou monoparentais.

Diversos estudos têm-se centrado na importância da figura paterna ao longo do desenvolvimento, defendendo que a ausência deste pode funcionar como um fator de risco (Alexander et al., 1997; Brooks-Gunn, Guo & Furstenberg, 1993; Ferrão & Honório, 2001; Janosz et al., 2000; PNAPAE, 2004). Por exemplo, se o pai não está presente, é mais provável que a mãe esteja empregada e, assim, menos disponível para supervisionar os filhos. De acordo com Størksen e colaboradores (2006), a ausência de um dos progenitores gera uma menor ou inadequada supervisão parental, podendo, assim, ter repercussões ao nível da adaptação psicossocial (e.g., delinquência e os comportamentos desviantes) e do percurso escolar dos adolescentes.

No que diz respeito à dimensão familiar, Lopes e Goulart (2005) verificaram que, em circunstâncias socioeconómicas e culturais iguais, um número elevado de filhos diminui a capacidade de atenção e acompanhamento por parte das figuras parentais. Outros estudos têm relevado que um elevado número de irmãos (i.e., famílias numerosas) aumenta o risco de insucesso escolar (e.g., retenções escolares) e de abandono escolar (Alexander et al., 1997; Alves et al., 2007; Detry & Cardoso, 1996; Ferrão & Honório, 2001; Janosz et al., 2000).

Além disso, a sobrelotação surge como uma consequência da elevada dimensão familiar, acompanhada por um inadequado tamanho/espço das casas (Detry & Cardoso, 1996). Nogueira e colaboradores (2000, cit. por Monteiro, 2009) afirmam que os alunos que vivem em casas superlotadas não dispõem de condições favoráveis para realizarem os trabalhos de casa e estudarem e estão, conseqüentemente, mais suscetíveis ao insucesso e abandono escolar. Na opinião dos autores, uma das diferenças face ao aproveitamento escolar reside no facto de alguns alunos possuírem um clima favorável ao estudo enquanto outros que não possuem esse mesmo clima. Outro aspeto a ter em conta é que estas famílias numerosas são, geralmente, extensas ou alargadas, sendo outra característica que afeta negativamente o sucesso escolar e a permanência no ensino (Detry & Cardoso, 1996).

1.2.3. Fatores Sociais

As famílias são influenciadas pelas características do meio onde residem. Deste modo, para além dos fatores familiares, alguns estudos têm demonstrado a influência das características do meio envolvente, nomeadamente, dos fatores sociais (e.g., pares, redes de suporte social, entre outros) e das características contextuais (e.g., viver em bairros, sociedade, comunidade, entre outros) no sucesso académico, na conclusão da escolaridade obrigatória, bem como no alcance de níveis educacionais superiores (e.g., Detry & Cardoso, 1996; Feitosa et al., 2005; Rumberger, 1995).

Os pares, sobretudo os amigos mais próximos, exercem influência no comportamento e atitudes do aluno, designadamente, no tempo que dedicam aos estudos, no modo como se comportam dentro da escola e no modo como é valorizado o rendimento escolar (Steinberg & Brown, 1989, cit. por Projeto “Integrar Para Educar”, 2006). Na opinião de Aloise-Young e Chavez (2002) existem jovens que abandonaram precocemente o ensino porque os seus amigos também o fizeram anteriormente.

De acordo com Monteiro (2009), a origem social é determinada pelo nível cultural e económico da família, e sendo indissociáveis têm um papel determinante no aproveitamento escolar dos alunos. O autor verificou que os alunos com mais dificuldades escolares pertencem, geralmente, a grupos sociais mais desfavorecidos.

Na opinião de Jadue, Galindo e Navarro (2005, cit. por Melo, 2008), a pobreza, devido à falta de recursos, é o preditor mais consistente de problemas no desenvolvimento e no desempenho escolar das crianças e jovens. Alguns estudos referem que as condições de vida precárias geram mecanismos de exclusão social, trajetórias de insucesso no sistema de ensino e conseqüente abandono escolar (Benavente et al., 1994; Detry & Cardoso, 1996; Ferrão & Honório, 2001).

Além disso, as crianças que vivem em meios socioeconómicos desfavorecidos são alvo de maior pressão por parte dos seus pares para abandonar a escola e seguir outro tipo de atividades (Nettles, 1990, cit. por Projeto “Integrar Para Educar”, 2006). Ao contrário, Feitosa e colegas (2005) verificaram que os pares constituíam uma forte rede de apoio social que poderia potenciar a permanência no ensino, sobretudo em crianças e adolescentes oriundas de famílias socioeconómica e culturalmente desfavorecidas.

Em suma, vários estudos demonstraram uma associação negativa entre o meio socioeconómico e cultural dos alunos e as taxas de insucesso e abandono escolar (Alexander et al., 1997; Alves et al., 2007; Detry & Cardoso, 1996; Janosz et al., 2000; Jimerson et al., 2000; Oliveira, 2009; Rumberger, 1995).

1.2.4. Fatores Escolares

Tal como a família, a escola desempenha, também, um papel decisivo na educação e formação dos alunos. Na opinião de Benavente e colaboradores (1994, p.25) a escola é a principal causa que leva ao abandono escolar:

“(…) uma dessas causas é muito frequente: os alunos que abandonam têm problemas com a escola e foram já por ela abandonados, em muitos casos. Só ocasionalmente se encontra um bom aluno, entusiasmado, com projetos escolares, que renuncia à escola.”

Na opinião de Amado e Freire (2002, cit. por Melo, 2008) esta realidade verifica-se frequentemente em alunos que provêm de meios socioeconomicamente desfavorecidos. O ambiente escolar nem sempre atende às necessidades dos seus alunos, sobretudo em crianças e adolescentes provenientes de meios socioeconómicos inferiores, uma vez que estes nem sempre se adaptam às condições e desafios das escolas que frequentam. Este desencontro entre os alunos, as suas necessidades, a escola e as suas exigências, condiciona a motivação e o desempenho escolar dos adolescentes (Chiapetti, 2003).

Assim, o modo como a escola influencia as crianças e as suas famílias é uma questão importante. De acordo com Alexander e Entwisle (1989, cit. por Projeto “Integrar Para Educar”, 2006), existem três possibilidades: as escolas podem (a) compensar fragilidades iniciais que os alunos apresentam; (b) reforçar diferenças iniciais, e aumentar assimetrias durante a vida académica dos alunos; e, por último, (c) ser neutras e, neste aspeto, preservam mas não amplificam fragilidades iniciais.

Além disso, o ambiente escolar pode ser determinante na qualidade da experiência escolar das crianças e dos adolescentes. A título de exemplo Hoffmann e Dufur (2008) verificaram que a elevada qualidade do ambiente escolar pode compensar a falta do envolvimento parental na vida académica dos menores, sobretudo naqueles com baixo rendimento escolar ou que possuem fracos valores escolares. Algumas das causas que estão, geralmente, por detrás do abandono, associam-se ao modo como os alunos percebem a sua relação com a escola, com os pais, com os professores e às suas expectativas de sucesso (Ferrão & Honório, 2001; Janosz et al., 2000; Rumberger, 1995). Muitos adolescentes sentem que a escola não vai ao encontro das suas motivações e interesses, o que os leva a não valorizar a aprendizagem escolar e conseqüentemente, a abandonar o ensino. Na opinião de Benavente e colaboradores (1994, p. 27) “não vale a pena querer manter os jovens cada vez mais tempo na escola se nela não ocorrem transformações que a tornem estimulante para quem nela vive.”

Outra questão importante é a relação entre a retenção escolar e o abandono do ensino. A literatura tem sugerido uma forte associação entre o número de retenções e o abandono escolar (e.g., Alexander et al., 1997; Benavente et al., 1994; Brooks-Gunn et al., 1993; Detry & Cardoso, 1996; Janosz et al., 2000; Oliveira, 2009; PNAPAE, 2004; Rumberger, 1995). Por exemplo, num estudo longitudinal sobre os fatores associados ao abandono escolar, verificou-se que os alunos com retenções escolares têm maior probabilidade de abandonar a escola, comparativamente a grupos com níveis iguais de baixo rendimento escolar (Jimerson, 1999).

De modo semelhante, outros estudos têm demonstrado que a variável “número de retenções escolares” é um forte preditor de um futuro abandono escolar (Goldschmidt & Wang, 1999; Jimerson, Anderson & Whipple, 2002; PNAPAE, 2004; Projeto “Integrar Para Educar”, 2006; Rumberger, 1995).

Mesmo quando são controlados outros fatores de risco (e.g., a estrutura familiar, o envolvimento parental, a idade, o desempenho escolar anterior e o absentismo), as retenções escolares continuam a emergir como um forte fator de risco (Alexander et al., 1997) que pode culminar em abandono escolar (Brooks-Gunn et al., 1993).

De acordo com o PNAPAE (2004), as taxas mais elevadas de retenção escolar registam-se no 2º, 4º e 7º ano de escolaridade. No entanto, este plano verificou que o abandono escolar está mais relacionado com a idade do aluno do que com o ano de escolaridade, onde as taxas de abandono escolar se intensificam a partir dos 13 anos, sobretudo em alunos com percursos de retenção (ou insucesso) repetida.

Como foi referido anteriormente, os alunos mais velhos apresentam maior risco de vir a abandonar a escola. Contudo, o efeito da variável “idade” é, habitualmente, uma consequência do número de anos que o aluno reprovou (Projeto “Integrar para Educar”, 2006).

1.3. Adolescentes em Risco de Abandono Escolar

Diversos estudos têm procurado analisar, não só, o perfil de características dos jovens que saem precocemente do sistema escolar, como também, identificar os alunos que estão em risco de abandono escolar, a fim de obter uma melhor compreensão sobre os preditores deste fenómeno para poder intervir precocemente no percurso escolar de cada criança, garantindo, assim, o seu sucesso académico (e.g., Benavente et al., 1994; Detry & Cardoso, 1996; Ferrão & Honório, 2001; Melo, 2008; PNAPAE, 2004; Projeto “Integrar Para Educar”, 2006).

Relativamente à caracterização dos alunos que estão em risco de sair precocemente do ensino, Benavente e colaboradores (1994) verificaram que a situação portuguesa tem pontos em comum com outros estudos realizados em diversos países.

Assim, os autores verificaram que as periferias urbanas e as zonas rurais são as mais atingidas pelo abandono escolar e referem que são os filhos de trabalhadores agrícolas, de operários, de artesãos, de emigrantes e os pertencentes a minorias étnicas que mais frequentemente abandonam a escola sem completarem a escolaridade mínima obrigatória (Benavente et al., 1994).

A escola entendida como uma instituição pública que possibilita a todos, durante a escolaridade obrigatória, o acesso gratuito a atividades educativas integradas no Sistema de Educação, tem sido um agente de exclusão social: “em vez de promover a igualdade de oportunidades, o sistema de ensino contribui para a sua seriação, deixando para trás aqueles que estão mais desprotegidos” (Amélia Bastos, 1999, p. 88, cit. por Mendes, 2006). A mesma autora refere ainda que

estas crianças “pobres” irão ter, no seu futuro, uma preparação escolar insuficiente e incompleta, como também, dificuldades para sair do ciclo de pobreza.

Na opinião de Benavente e colaboradores (1994) e de Azevedo (1999), as situações de abandono escolar ocorrem, frequentemente, no quadro de assimetrias e desigualdades sociais, onde os conteúdos e práticas da instituição escolar não se ajustam à diversidade social dos alunos.

Assim, nos principais grupos em risco de abandono escolar encontram-se os jovens provenientes de famílias com baixos rendimentos económicos, baixas qualificações, que não valorizam a escola e estão inseridas em ambientes sociais desfavorecidos (i.e., pobreza, marginalização, minorias sociais, mercado de emprego desqualificado) (Mendes, 2006). O autor refere que estes contextos, isolados ou em conjunto, conduzem a más experiências escolares e podem ainda ser agravados com a distância à escola e/ou dificuldade em aceder a transportes.

Alguns estudos constataram que os alunos em risco de abandonar o ensino provinham, frequentemente, de famílias com recursos financeiros limitados, que dependiam dos apoios sociais² ou onde os pais experienciam instabilidade laboral, enquanto nos menores cujos pais tinham empregos e rendimentos estáveis, o risco de abandono foi consideravelmente menor (Lagana, 2004; Orthner & Randolph, 1999).

Segundo Dubet (2003), a escola é mecanismo de reprodução e consolidação das desigualdades sociais, intensificando a exclusão escolar. Assim, a origem social do aluno determina, *a priori*, a sua entrada (ou não), o tempo de permanência e a sua saída do sistema de ensino (Nunes, 2000, cit. por Melo, 2008). Trata-se de “um sistema de ensino aberto a todos mas que é, de facto, só para alguns” (Benavente et al., 1994, p.25).

De acordo com Benavente e colaboradores (1994), existem outros indicadores que permitem a identificação destes casos de abandono escolar, nomeadamente, a falta de apoio dos professores, a falta de encorajamento, a falta de confiança dos alunos em relação aos docentes, a ausência de empatia e de real interesse recíproco.

De um modo geral, os autores referem que o perfil do aluno em risco de abandono caracteriza-se por apresentar: (a) um atraso escolar importante; (b) ausência de ambições escolares; (c) falta de interesse pela escola, pelos conteúdos curriculares e pelas aulas; (d) atração pelo mercado de trabalho; (e) idade superior comparativamente aos colegas do mesmo grau de ensino; (f) falta de apoio familiar; (g) viver em zonas desfavorecidas num meio familiar com pouco diálogo; e, por último, (h) um rendimento escolar insuficiente (Benavente et al., 1994).

Detry e Cardoso (1996), por sua vez, verificaram que os jovens que abandonam a escola inserem-se em famílias onde se acentuam determinadas características relacionadas com o

² Equivalente ao rendimento social de inserção português.

empobrecimento, nomeadamente, a elevada dimensão familiar, a sobreocupação residencial, os baixos níveis educativos dos pais e os trabalhos precários.

Por outro lado, Ferrão e Honório (2001) verificaram que as crianças que abandonam a escola são semelhantes às outras que permanecem na escola mas com sinais particulares. Os autores, com base na opinião dos entrevistados (i.e., alunos, professores e pais), apontaram como principais sinais de risco: o sentimento de insegurança (i.e., a criança diz ter medo de ir à escola); o insucesso repetido; a desmotivação; a baixa assiduidade (às aulas, não necessariamente à escola); e, a indisciplina.

1.4. O Fenómeno de Abandono Escolar: A Realidade Portuguesa

1.4.1. A Educação em Portugal

Só em 1986 se elaborou e aprovou a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), e só então se tornou obrigatória a escolaridade mínima de 9 anos. Um processo demasiado lento que, salienta Benavente (2004), deixa as suas marcas na taxa de analfabetismo, de escolarização e de abandono escolar da população portuguesa. Além disso, é importante salientar que apenas em 2009, através da Lei nº 85/2009³, a obrigatoriedade escolar estendeu-se até ao ensino secundário.

No artigo 74.º, a Constituição Portuguesa, revista em 2004, refere que, citado por Oliveira (2009) “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”. No entanto, a realidade portuguesa releva que o ensino não tem conseguido criar condições para que cada um dos alunos possa alcançar um nível adequado de sucesso escolar.

Vários autores defendem que existe uma repartição desigual tanto no acesso à escola como no sucesso escolar segundo os diferentes meios sociais (Almeida, 2005; Benavente et al., 1994; Dubet, 2003; Lopes & Goulart, 2005; Melo, 2008; Oliveira, 2009). De acordo com Oliveira (2009), as escolas, em Portugal, acolhem sem qualquer distinção, todos os portugueses, encontrando-se assim a heterogeneidade e as desigualdades sociais da sociedade portuguesa. O autor realça que nas escolas portuguesas se reproduzem as desigualdades sociais.

Em Portugal têm sido realizadas várias investigações (e.g., Benavente, 2004; Benavente et al., 1994; PNAPAE, 2004) que levaram a mudanças legislativas e à diversificação de ofertas de cursos no sistema educativo português para dar resposta a estas situações de desigualdades sociais e possibilitar o sucesso académico de cada aluno. No entanto, na opinião de Oliveira (2009), Portugal parece não respeitar os seguintes princípios fundamentais instituídos na LBSE: a universalidade de acesso e do sucesso na educação básica; os padrões de sequencialidade progressiva entre níveis de ensino; o cumprimento da escolaridade obrigatória; e, a igualdade de oportunidades educativas.

³ Lei publicada no *Diário da República*, 1.ª série, n.º 166, de 27 de Agosto de 2009.

O sistema de ensino português apresenta claras dificuldades em proporcionar percursos escolares de sucesso a todos os alunos. Estas dificuldades podem ser observadas pelos indicadores de escolaridade em Portugal.

1.4.1.1. Indicadores de Escolaridade da População Portuguesa

O nível de escolaridade atingido pela população portuguesa progrediu de forma muito expressiva na última década. Nos resultados provisórios dos Censos 2011 (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2011) pode-se observar um retrocesso da população com níveis educativos mais reduzidos, designadamente até ao 2º ciclo do ensino básico, e um aumento dos níveis de qualificação superiores, comparativamente aos Censos 2001 (INE, 2001).

Assim, os níveis de instrução correspondentes ao 2º e 3º ciclo atingem cerca de 13% e 16% da população portuguesa, respetivamente. No entanto, é notório que o nível de ensino mais elevado e concluído por 25% da população corresponde apenas ao 1º ciclo do ensino básico e, ainda, 19% dos portugueses não tem qualquer nível de ensino (INE, 2011).

Observa-se, ainda, que Portugal apresenta um atraso educacional comparativamente aos restantes países da Europa, já que os indicadores de escolaridade da população portuguesa revelam que há um longo caminho a percorrer para se igualar às médias europeias, apesar de a situação ter progredido nas últimas décadas (Benavente, 2004; Caetano, 2005).

Nos dados recolhidos pelos Censos 2001 referentes à Região do Algarve (INE, 2001) observa-se que do total da população censitária (N = 58051): 11,83% não detinham qualquer nível de escolaridade; 22,77% dos sujeitos possuíam apenas o 1º ciclo do ensino básico; e, 9,51% inquiridos concluiu o 2º ciclo, o que perfaz um total de 29670 habitantes sem a escolaridade mínima obrigatória, aproximadamente 51% da população algarvia. Assim, apenas 49% (i.e., 28381 residentes) da população censitária possuíam a escolaridade mínima obrigatória completa, com qualificações entre o 3º ciclo e níveis de educação superiores.

Estes resultados encontrados relativamente ao nível de escolaridade alcançado pela população portuguesa relevam que o abandono escolar continua elevado.

1.4.1.2. Taxas de Abandono Escolar em Portugal

A partir do momento que foi implementado, em Portugal, a escolaridade obrigatória, como também, a igualdade de acesso à educação, como um direito de todos e para todos, surgiu uma massificação do ensino que fez expandir quantitativamente o insucesso e o abandono escolar.

Segundo dados divulgados pela Comissão Europeia, Portugal regista a terceira maior taxa de abandono escolar precoce na União Europeia (UE, 2011). De acordo com números relativos a 2011, a taxa de abandono escolar precoce em Portugal é de 23,2%, sendo apenas ultrapassado por Malta (33,5%) e Espanha (26,5%), enquanto a média europeia situa-se nos 13,5%.

A taxa de abandono escolar precoce, estipulado pela União Europeia, refere-se à proporção da população portuguesa com idade compreendida entre os 18 e 24 anos cujo nível de ensino alcançado era, no máximo, o 3º ciclo do ensino básico e que não se encontrava em quaisquer ações de educação nem formação.

Além disso, esta problemática é mais acentuada junto da população masculina (28,2%), uma diferença cerca de 10 pontos percentuais comparativamente às mulheres (18,1%). Em Portugal Continental, o Algarve é a região NUTS II⁴ que registava piores resultados, com uma taxa de abandono escolar precoce igual a 26,09%.

Apesar deste indicador tão elevado, Portugal fez progressos, uma vez que, em 2000, a taxa correspondia a 43,6%. Assim, desde 2000, o índice de abandono escolar precoce em Portugal desceu por volta de 20 pontos percentuais, sendo a redução mais acentuada em toda a União Europeia.

Relativamente à distribuição do abandono escolar no Ensino Básico, os dados estatísticos, referentes ao ano letivo 2010/2011, são baseados em taxas de retenção e desistência⁵, recolhidos em 2012 pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE, 2012). Deste modo, os valores apontados são 4,3% no 1º ciclo, 9,6% no 2º ciclo e 15,1% no 3º ciclo. Deste modo, a taxa mais elevada situava-se no 3º ciclo, incidência que não deve estar alheia ao facto de outros estudos referirem que o intervalo de idades entre os 13 e os 15 anos é onde se regista mais situações de abandono escolar (e.g., D’Almeida, 2009; Felício, 2007; Pereira, 2007; PNAPAE, 2004).

Apesar da obrigatoriedade da frequência escolar até ao 12º ano de escolaridade ou até aos 18 anos de idade, todos os anos há alunos, com menos de 18 anos, sem o ensino secundário completo e até mesmo sem o ensino básico concluído, que abandonam a escola.

1.4.2. A Medida PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

1.4.2.1. Em torno da Conceptualização PIEF

Para dar resposta aos casos de abandono escolar potenciados pela exploração do trabalho infantil, em 1998 é, então, criado o Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

⁴ Refere-se ao segundo nível da Nomenclatura Comum das Unidades Territoriais Estatísticas. De acordo com as Unidades Territoriais Estatísticas de Portugal, as sub-regiões estatísticas de Portugal Continental referentes ao NUTS II são Norte, Centro, Lisboa, Alentejo e Algarve.

⁵ Referente à não conclusão do respetivo ano de escolaridade atendendo ao número de alunos inscritos no início do ano letivo 2010/2011. Deste modo, engloba as retenções escolares, as desistências e os casos de abandono escolar.

(PEETI). Atualmente, é conhecido como o Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI).

De acordo com o PNAPAE (2004), o PETI apresenta como objetivos prioritários a remediação de situações de trabalho infantil, incluindo formas de exploração de menores, a remediação do abandono escolar e da inserção precoce no mundo do trabalho.

O Programa Integrado de Educação e Formação, usualmente referido como PIEF, foi criado no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI) pelos Ministérios da Educação (ME) e da Segurança Social e do Trabalho (MSST) através do Despacho Conjunto n.º 882/99, de 28 de Setembro⁶. Após três anos de experiência, o PIEF foi revisto e reformulado pelos dois ministérios atrás referidos através do Despacho Conjunto n.º 948/2003, de 25 de Agosto⁷ dada a necessidade:

“(…) de alargar e flexibilizar a resposta aos casos de abandono escolar motivados pela exploração do trabalho infantil ou por outras formas de exploração de menores nomeadamente nas formas consideradas intoleráveis pela Convenção n.º 182 da OIT⁸, privilegiando e reforçando o papel da escola dado ser nesta que convergem as intervenções de todas as estruturas que integram o sistema educativo e ser aí que essas intervenções se transformam em serviços educativos” (p. 14618).

Destinado aos jovens que estão nestas situações de trabalho infantil que o PETI vai atuar e, através da medida PIEF, prevenir e remediar este fenómeno, facultando aos jovens a criação de um projeto de vida.

O projeto PIEF constitui uma ótima oportunidade dar resposta aos casos de abandono potenciados pela exploração do trabalho infantil, uma vez que compreende, na sua dinâmica, tal como é reforçado no Despacho Conjunto n.º 948/2003 de 20 de Março dos Ministérios da Educação (ME) e da Segurança Social e do Trabalho (MSST), duas vertentes fundamentais:

“(…) a vertente educativa e/ou formativa, centrada no reingresso escolar e na definição de percursos alternativos de educação e formação, visando a escolaridade ou a dupla certificação escolar e profissional, e a vertente de integração, orientada para a despistagem de situações e para a disponibilização de respostas de ordem social e económica, para a inserção em actividades de formação não escolar, de ocupação e desenvolvimento vocacional, de orientação e de desporto escolar” (p. 14618).

⁶ Despacho publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 241, de 15 de Outubro de 1999.

⁷ Despacho publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 223, de 26 de Setembro de 2003 (ver Anexo A).

⁸ Organização Internacional do Trabalho.

Assim, o PIEF apresenta dois objetivos prioritários: (a) favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a certificação escolar e profissional de menores a partir dos 15 anos, que se encontram em situação de exploração de trabalho infantil; (b) promover a conclusão da escolaridade obrigatória associada a uma qualificação profissional relativamente a jovens com idade igual ou superior a 16 anos que possuem contratos de trabalho (DC n.º 948/2003).

O PIEF, criado em 1999 e revisto em 2003, integra um conjunto diversificado de medidas e ações prioritárias orientadas para a reinserção escolar, através da integração em percurso escolar regular ou da construção de percursos alternativos, de educação ou formação. Assim, este programa integra-se numa tentativa articulada entre várias entidades para permitir o regresso à escola de menores sem a escolaridade obrigatória.

Em qualquer dos casos, o PIEF é reconhecido como uma medida de exceção reservada a todos os menores que se encontrem em situação de trabalho infantil (das formas ainda socialmente consentidas às formas intoleráveis), ou em situação de abandono escolar, com forte “risco de trabalho infantil”⁹ e que recusam ou simplesmente não reúnam as condições de regresso/ingresso no sistema de ensino (regular ou recorrente) e, também, para os que se encontram em situação de integração num percurso educativo-formativo profissional ou profissionalizante que ainda não está disponível (D’Almeida, 2009; Pereira, 2007).

De acordo com Santos (2008, p. 75) trata-se de “uma medida de exceção que se apresenta como remediação quando tudo o mais falhou” e tem a adesão não só dos jovens como também das famílias. A decisão de inserir um jovem num PIEF surge, normalmente, quando todas as outras medidas educativas (e.g., Cursos de Educação e Formação [CEF], Percursos Curriculares Alternativos [PCA]) não resultaram. Para muitos jovens, depois de terem frequentado o ensino regular e/ou outros programas educativos que não corresponderam às suas aspirações, o PIEF representa, assim, a sua última oportunidade, o “fim da linha”.

Além disso, o PIEF torna-se distinto de todas as outras medidas educativas (e.g., CEF, PCA), já que procura adaptar-se às necessidades de cada jovem sinalizado (Cadete, 2008; Roldão, 2008), através da elaboração de um plano único e individual, denominado Plano Educação e Formação (PEF). Assim, a metodologia de intervenção do PIEF baseia-se num acompanhamento e regulação próximos através de equipas móveis multidisciplinares (EMM), compostas por professores, técnicos de serviço social e psicólogos, que procuram garantir o acompanhamento do processo desde o momento que é sinalizado até estar concluído (Cadete, 2008; Roldão, 2008).

⁹ O Risco de Trabalho Infantil refere-se à situação de abandono escolar que, associado a outros fatores (e.g., socioeconómicos, familiares ou locais) e à história pessoal do menor, pode conduzir a experiências precoces de trabalho (D’Almeida, 2009; Pereira, 2007).

Deste modo, a medida PIEF encontra-se subordinada em alguns princípios fundamentais, a saber (DC n.º 948/2003): (a) **Individualização**, já que tem em conta, além dos dados pessoais, os interesses e as necessidades de inserção escolar e social do menor, baseados no diagnóstico inicial; (b) **Acessibilidade**, uma vez que possibilita a intervenção e a integração do jovem em qualquer altura do ano letivo; (c) **Flexibilidade**, já que proporciona ao menor a sua integração em percursos de educação e formação, ou de educação extraescolar, suscetíveis de certificação ou de creditação; (d) **Continuidade**, pois procura garantir uma intervenção permanente e integrada através da frequência em atividades de desenvolvimento de competências, nomeadamente de carácter vocacional; (e) **Faseamento da execução** já que possibilita o desenvolvimento da intervenção por etapas estruturantes do percurso educativo e formativo do menor; (f) **Celeridade**, pois proporciona a obtenção de certificados escolares num período de tempo mais curto, já que permite concluir o 2º ciclo num ano e o 3º ciclo em dois; e, por último, (g) **Atualização**, já que faculta a revisão e modificação do plano, em função das alterações de situação e de necessidades do menor, onde disponibiliza-lhe apoio psicopedagógico e favorece-lhe a frequência em atividades de orientação escolar e profissional.

Por último, importa destacar que existem dois tipos: o PIEF 2 que corresponde ao 2º Ciclo do Ensino Básico (i.e., 5º e 6º ano de escolaridade) e o PIEF 3 que permite aos estudantes concluírem o 3º Ciclo (i.e., 7º, 8º e 9º ano de escolaridade).

1.4.2.2. O Perfil do Aluno PIEF

As sinalizações que chegam ao PETI baseiam-se, de acordo com Pereira (2007) em abandono escolar e em trabalho infantil domiciliário ou esporádico. Geralmente, as famílias, a que pertencem estes menores, são numerosas, carenciadas, desestruturadas, negligentes e sem bases de apoio social e económico.

Os pais dos menores apresentam um baixo nível de escolaridade, não têm trabalho ou este é precário (D'Almeida, 2009; Malta, 2008; Pereira, 2007), por isso necessitam que os filhos contribuam financeiramente para o lar, embora não consigam e não saibam dar a esse dinheiro do trabalho dos filhos o encaminhamento mais apropriado (Pereira, 2007). Segundo a autora os problemas agravam-se quando se tratam de famílias monoparentais ou de famílias de toxicodependentes ou de alcoólicos. Além disso, D'Almeida (2009) refere que a maioria das famílias com jovens que frequentam as turmas PIEF encontra-se a receber o Rendimento Social de Inserção (RSI).

A maioria dos menores integrados em PIEF têm uma má relação com o pai e/ou padrasto e que, apesar de a mãe funcionar como a figura de referência, nem sempre toma em atenção os

problemas do menor “deixando-o sem qualquer orientação e com poucas manifestações de afecto, a que se acrescenta baixa expectativa escolar” (Pereira, 2007, p. 68).

Além disso, Malta (2008) alude que existe uma fraca participação dos pais na escolarização dos alunos de PIEF, percebida através da ausência nas reuniões escolares e do fraco apoio escolar em casa. Pereira (2007), por sua vez, refere que os alunos que frequentam as turmas PIEF provêm, geralmente, de meios familiares nos quais a violência doméstica acontece com frequência.

Os menores que integram as turmas PIEF têm entre o 4º e o 8º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos (D’Almeida, 2009; Felício, 2007; Pereira, 2007). Segundo Pereira (2007) trata-se de um período crítico, marcado pela puberdade, onde os desafios da adolescência agravam ainda mais os problemas destes alunos, sobretudo ao nível da agressividade e da instabilidade emocional.

Assim, Pereira (2007, p. 68) sugere que estes menores apresentam uma atitude desafiadora, resistindo e opondo-se à autoridade de qualquer adulto: “Estes jovens querem ser autónomos, fazer as coisas à sua maneira, não aceitando as indicações que lhes são dadas. Resistem de forma agressiva às solicitações que lhes são efectuadas”.

Além disso, a autora realça que estes jovens integrados em PIEF “trazem o estigma de que dentro da sala de aula dificilmente aceitam as imposições e o papel de aluno”, revelando-se hiperativos e incapazes de manter níveis adequados de atenção e concentração e de cumprir as regras, como também, raramente terminam as tarefas que lhes são propostas (Pereira, 2007, p. 68).

Por sua vez, D’Almeida (2009) realça que estes jovens apresentam comportamentos que não são aceitáveis no contexto escolar, nomeadamente, indisciplina dentro e fora das aulas, provocação e envolvimento em brigas com os colegas, desrespeito pelas regras relativas ao funcionamento das aulas e agressividade física e verbal.

CAPÍTULO 2 – A Adaptação Psicossocial na Adolescência

No presente capítulo serão descritas as conceptualizações da adolescência, nomeadamente, o desenvolvimento e a adaptação psicossocial durante esta etapa vital. Posteriormente, serão abordados os principais problemas de adaptação durante adolescência, subdivididos em duas categorias – os problemas de internalização e os problemas de externalização, de acordo com as características individuais, familiares e sociais dos adolescentes. Por último, procurar-se-á explorar os problemas de comportamento dos adolescentes em risco de abandono escolar.

2.1. Desenvolvimento e Adaptação Psicossocial durante a Adolescência

A adolescência é um período do ciclo vital humano marcada por inúmeras mudanças biopsicossociais. De acordo com Sprinthall e Collins (1999), o desenvolvimento durante a adolescência engloba uma ação combinada entre as nítidas modificações biológicas, sociais, cognitivas e emocionais e os contextos ou domínios, nos quais os adolescentes experienciam as exigências e as oportunidades que afetam o seu desenvolvimento psicossocial.

Assim, tanto as modificações individuais, como as condições e oportunidades contextuais que rodeiam os adolescentes, influenciam as experiências da adolescência e as possibilidades de desenvolvimento futuro. Trata-se de um período crucial, onde se adquirem as competências, atitudes, valores e conexões sociais necessárias que ajudarão a transitar com sucesso para a vida adulta.

Os recursos que o adolescente dispõe para resolver as tarefas típicas da adolescência (e.g., autonomia psicossocial, relações interpessoais bem-sucedidas, maturação sexual, formação académica, entre outros) vão depender significativamente de toda a sua história de vida prévia, das resoluções de tarefas relevantes durante a infância e do apoio dos pais e dos pares. Segundo Predebon e Wagner (2005), só vão apresentar graves problemas os adolescentes que não dispõem de capacidades, competências, apoios e recursos necessários para enfrentar as mudanças e dificuldades típicas desta etapa.

Atualmente existe algum consenso entre os profissionais em não considerar a adolescência como um período de grande tensão e de conflito, mas sim como uma etapa difícil e de transição para a vida adulta, onde são colocados desafios sérios que preparam o adolescente a tornar-se um indivíduo autónomo (Cicchetti & Rogosch, 2002; Oliva & Parra, 2004). Segundo Parra, Oliva e Antolín (2009), a adolescência deve ser entendida como um recurso a desenvolver, não um problema a ser resolvido.

Em geral, quase todos os jovens experienciam desafios na transição para a adolescência e ao longo desta etapa desenvolvimental. Assim, os adolescentes podem, por um lado, passar por

mudanças dramáticas no comportamento e sofrer efeitos potencialmente prejudiciais ao experienciar desafios simultâneos e cumulativos, ou, alternativamente, essas mudanças podem ser constantes e contínuas durante o processo de desenvolvimento.

De qualquer maneira, o processo de desenvolvimento deve progredir de tal forma que todos os adolescentes possam ter os recursos necessários e apropriados para a adaptação, como também, para manterem padrões de comportamento adaptativos (Graber, 2004).

2.2. Problemas de Adaptação Psicossocial em Adolescentes

Dada à complexidade do processo de adaptação, alguns adolescentes podem apresentar um desenvolvimento positivo e saudável, enquanto outros podem apresentar problemas de comportamento (Predebon & Wagner, 2005).

Têm sido propostas distintas descrições e definições de anormalidade em crianças e adolescentes atendendo às diferentes componentes cognitivas, afetivas, fisiológicas e comportamentais na expressão de psicopatologia (e.g., Achenbach, 1991; Achenbach & Rescorla, 2001; Steinberg, 1999). No entanto, um argumento central na conceptualização de perturbações na infância e na adolescência é o fracasso de adaptação ou a desadaptação em um ou mais dos componentes referidos, ou nos modos como estes elementos são integrados e organizados (Cicchetti, 2006; Cicchetti & Rogosch, 2002; Mash & Wolfe, 2003).

Na opinião de Loeber (1991, cit. por Mash & Wolfe, 2003), o fracasso de adaptação ou a desadaptação pode envolver um desvio das normas adequadas à idade, um aumento ou diminuição de expressões de desenvolvimento normal, uma interferência no progresso do desenvolvimento normal, um fracasso em dominar ou controlar as tarefas desenvolvimentais características à idade, uma incapacidade em desenvolver uma função específica ou mecanismo de regulação, ou qualquer combinação entre estes.

O conceito de trajetórias de desenvolvimento é crucial para compreender as continuidades e descontinuidades em psicopatologia. Ainda de acordo com Loeber (1991, cit. por Mash & Wolfe, 2003), trajetórias diferentes podem levar a perturbações semelhantes (i.e., equifinalidade), e percursos iniciais semelhantes podem resultar em distúrbios diferentes (i.e., multifinalidade), dependendo da organização do sistema mais alargado em que elas ocorrem. Assim, certas trajetórias podem potenciar uma inadaptação às tarefas de desenvolvimento relativas à fase etária e, essa falha, por sua vez, aumenta a probabilidade de problemas posteriores, perante determinadas situações do meio.

De acordo com Steinberg (1999), a adaptação psicossocial pode ser entendida como a ausência de problemas psicossociais. Alguns autores têm sugerido que os problemas de adaptação

mais predominantes nos adolescentes são os problemas de comportamento, sendo estas condutas e pensamentos não habituais ou tipos de comportamentos socialmente inaceitáveis pelos adultos (Achenbach, 1991; Achenbach & Rescorla, 2001; Cicchetti, 2006; Cicchetti & Rogosch, 2002; Farrington, 2004; Mash & Wolfe, 2003; Serafica & Vargas, 2006; Steinberg, 1999).

2.2.1. Problemas de Internalização e de Externalização

Nas últimas décadas, para fins empíricos, tem-se consolidado a tendência em agrupar os problemas de comportamento (i.e., problemas de adaptação) em duas categorias distintas: os problemas de internalização e os problemas de externalização (Achenbach, 1991; Achenbach & Rescorla, 2001; Steinberg, 1999).

Os problemas de adaptação interna ou de internalização referem-se aos comportamentos direcionados internamente e manifestos através de perturbações emocionais e cognitivas (e.g., ansiedade, depressão, isolamento, queixas somáticas), os quais funcionam de modo inadaptado ao produzir dano ou mal-estar a si próprio (Abad, Forns, Amador & Martorell, 2000; Achenbach, 1991; Farrington, 2004; Graber, 2004; Steinberg, 1999).

Os problemas de adaptação externa ou de externalização, por sua vez, são entendidos como comportamentos direcionados para o exterior e evidenciados por perturbações de comportamento (e.g., agressividade, delinquência), os quais manifestam uma má adaptação à sociedade, causando danos ou mal-estar aos outros (Abad et al., 2000; Achenbach, 1991; Graber, 2004; Steinberg, 1999).

De um modo geral, os problemas de externalização envolvem comportamentos mais observáveis e direcionados a outras pessoas e ao meio envolvente, enquanto os problemas de internalização são menos visíveis e estão direcionados ao próprio indivíduo.

Além disso, vários estudos têm demonstrado que os adolescentes que apresentam mais problemas de internalização são os que igualmente relevam mais problemas de externalização, e vice-versa (e.g., Achenbach, 1991; Lemos, Fidalgo, Calvo & Menéndez, 1992a, 1992b; Sandoval, Lemos & Vallejo, 2006), verificando, assim uma correlação positiva entre eles.

São múltiplos os fatores e as características individuais, familiares e sociais que interagem e afetam o desenvolvimento adaptativo do adolescente. Deste modo, analisar o modo como as variáveis individuais (e.g., sexo, idade, características cognitivas) interagem com variáveis contextuais (e.g., influência dos pares, características familiares, meio socioeconómico e cultural), torna-se essencial na compreensão dos problemas de adaptação psicossocial durante a adolescência.

De seguida, serão apresentados os fatores frequentemente associados aos problemas de comportamento, tanto de externalização como de internalização.

2.2.2. Características Individuais

2.2.2.1. Diferenças entre Rapazes e Raparigas

O sexo é, geralmente, considerado como uma variável relevante no estudo do desenvolvimento em adolescentes, dada a sua notável influência nos problemas de adaptação psicossocial. No entanto, os dados empíricos não são totalmente conclusivos. Por um lado, alguns estudos mostram que as raparigas são as que apresentam mais problemas de adaptação psicossocial (Achenbach & Rescorla, 2001; Fonseca & Monteiro, 1999; Lemos et al., 1992b; Lemos, Vallejo & Sandoval, 2002; Ormel et al., 2005; Predebon & Wagner, 2005; Sandoval et al., 2006; Zubeidat, Fernández-Parra, Ortega, Vallejo & Sierra, 2009), enquanto outros apontam que são os adolescentes do sexo masculino (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette & Del Prette, 2006). Por outro lado, os investigadores não observam diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas quanto aos problemas de comportamento geral (Abad et al., 2000; Lambert, Lyubansky & Achenbach, 1998; Lemos, Fidalgo, Calvo & Menéndez, 1992c).

No entanto, têm-se evidenciado, consistentemente, diferenças significativas entre ambos quanto ao tipo de problemas de comportamento, mais especificamente, entre os problemas de adaptação interna e externa.

Assim, os problemas de externalização, durante a adolescência, são mais comuns em rapazes do que em raparigas (Achenbach, 1991; Bandeira et al., 2006; Benbassat & Priel, 2011; Conger, Conger & Scaramella, 1997; Cova & Maganto, 2005; Deković, 1999; Deković, Buist & Reitz, 2004; Fonseca & Monteiro, 1999; Gerard & Buehler, 1999; Hofstra, van der Ende & Verhulst, 2001; Kim, Hetherington & Reiss, 1999; Lambert et al., 1998; Lemos et al., 1992a, 1992b; Lemos et al., 2002; Ormel et al., 2005; Scaramella, Conger & Simons, 1999).

Além disso, alguns estudos têm demonstrado a existência de diferenças entre rapazes e raparigas quanto à prevalência e incidência da maioria dos comportamentos antissociais e delinquentes. Por exemplo, vários autores defendem que os rapazes têm, consideravelmente, mais comportamentos delinquentes do que as raparigas (Barnow, Lucht & Freyberger, 2005; Bynum & Kotchick, 2006; Lambert et al., 1998; Lozano & García, 2000; Sandoval et al., 2006; Soenens, Vansteenkiste, Luyckx & Goossens, 2006; Zubeidat et al., 2009) e esta diferença é, ainda, mais acentuada nos crimes graves e violentos; enquanto as raparigas, comparativamente aos rapazes, estão mais propensas em envolverem-se em delitos menores (e.g., fugir de casa) (Negreiros, 2001).

Relativamente aos comportamentos agressivos, a adolescência traz, geralmente, um aumento deste tipo de conduta, sendo claramente mais acentuado no caso dos rapazes (Zubeidat et al., 2009). Além disso, os problemas de consumo de álcool e de substâncias tóxicas (exceto o consumo de

tabaco), e o desajuste escolar são, igualmente, mais frequentes nos rapazes do que nas raparigas, durante a adolescência (Martínez, Fuertes, Ramos & Hernández, 2003; Soenens et al., 2006).

No entanto, existem outros estudos que não verificaram diferenças significativas entre rapazes e raparigas relativamente aos problemas de externalização (Lorence, 2008; Rubin, Dwyer, Booth-LaForce, Kim, Burgess & Rose-Krasnor, 2004; Sandoval et al., 2006; Sweeten, Bushway & Paternoster, 2009). Sánchez-Queija (2007, cit. por Lorence, 2008) realça a existência de uma tendência atual nas raparigas para serem iguais aos rapazes a todos os níveis.

No que concerne aos problemas de adaptação interna, contrariamente aos problemas de comportamento externalizado, existe uma maior prevalência nas raparigas do que nos rapazes (Achenbach, 1991; Achenbach & Rescorla, 2001; Benbassat & Priel, 2011; Cova & Maganto, 2005; Deković, 1999; Deković et al., 2004; Fonseca & Monteiro, 1999; Gerard & Buehler, 1999; Hofstra et al., 2001; Lambert et al., 1998; Lemos et al., 1992a, 1992b; Lemos et al., 2002; Lorence, 2008; Lozano & García, 2000; Ormel et al., 2005; Predebon & Wagner, 2005; Sandoval et al., 2006; Scaramella et al., 1999). Em geral, as raparigas apresentam índices mais elevados de depressão e ansiedade, comparativamente aos rapazes (Bynum & Kotchick, 2006; Conger et al., 1997; Crisóstomo & Matos, 2008; Galambos & Costigan, 2003; Lozano & García, 2000; Størksen et al., 2006; Zubeidat et al., 2009). Todavia, outras investigações não encontraram diferenças significativas nos problemas de internalização quanto ao sexo dos adolescentes (Rubin et al., 2004).

No estudo conduzido por Predebon e Wagner (2005), as raparigas pontuaram valores significativamente superiores em quase todas as dimensões que compõem a escala de Problemas de Comportamento Geral¹⁰, nomeadamente, nas queixas somáticas, na ansiedade/depressão, no comportamento agressivo e nos problemas de pensamento, apresentando, assim, um índice de problemas de comportamento geral mais elevado. As raparigas apresentaram, igualmente, valores superiores aos dos rapazes quanto aos problemas de externalização e aos problemas de internalização, porém apenas nos últimos as diferenças foram significativas.

De modo semelhante, Fonseca e Monteiro (1999), numa amostra com adolescentes portugueses, observaram que as raparigas têm índices superiores de ansiedade/depressão, queixas somáticas, isolamento e problemas de pensamento do que os rapazes.

Outras investigações, utilizando o mesmo instrumento para avaliar os problemas de comportamento geral, verificaram que os rapazes tinham pontuações significativamente mais elevadas do que as raparigas nos problemas de atenção e nos comportamentos delinquentes; enquanto as

¹⁰ Referente ao *Youth Self-Report* de Achenbach (1991). A escala de Problemas de Comportamento Geral é composta por oito fatores: Ansiedade/depressão, Isolamento, Queixas Somáticas, Comportamento Agressivo, Comportamento Delinvente, Problemas de Atenção, Problemas de Pensamento e Problemas Sociais. Os três primeiros correspondem aos problemas de internalização e dois seguintes representam os problemas de externalização.

raparigas apresentaram valores significativamente superiores do que os rapazes nas queixas somáticas e na ansiedade/depressão (Lambert et al., 1998), como também nos comportamentos agressivos, problemas sociais e de pensamento (Lozano & García, 2000). Por sua vez, Zubeidat e colaboradores (2009) verificaram que as raparigas apresentaram índices mais elevados de ansiedade e depressão, de queixas somáticas e de problemas de atenção do que os rapazes; enquanto estes últimos relataram mais comportamentos agressivos e delinquentes.

Em geral, diversos estudos sugerem que, durante a adolescência, as raparigas apresentam mais problemas de adaptação interna (i.e., ansiedade, depressão, queixas somáticas, isolamento), enquanto os rapazes apresentam mais problemas de externalização (i.e., comportamentos delinquentes e agressivos) (Abad, Forns & Gómez, 2002; Benbassat & Priel, 2011; Cova & Maganto, 2005; Deković, 1999; Deković et al., 2004; Fonseca & Monteiro, 1999; Gerard & Buehler, 1999; Hofstra et al., 2001; Lambert et al., 1998; Lemos et al., 1992a, 1992b; Lemos et al., 2002; Ormel et al., 2005; Scaramella et al., 1999; Zubeidat et al., 2009).

2.2.2.2. Diferenças entre a Adolescência Inicial, Intermédia e Tardia

A idade é outra variável importante no estudo da adaptação psicossocial, uma vez que os adolescentes apresentam diferentes necessidades e preocupações consoante a etapa em que se encontram. A maioria dos autores subdivide a adolescência em três momentos distintos: inicial, intermédia e tardia; embora as idades que delimitam estes períodos não estejam totalmente esclarecidas (García, 2004; Lorence, 2008).

Relativamente às particularidades de cada momento referenciado, Musitu, Buelga, Lila e Cava (2001, cit. por García, 2004) referem que a adolescência inicial é quando ocorrem as maiores alterações físicas e biológicas, enquanto a adolescência intermédia é caracterizada por grandes e frequentes oscilações do estado de ânimo. Por último, os autores mencionam que é na adolescência tardia que aumenta o risco de problemas de comportamento, como, por exemplo, o consumo de drogas, a agressividade e comportamentos sexuais de risco.

De modo geral, os problemas de adaptação geral, tanto os internalizados como os externalizados, aumentam no início da adolescência (Seráfica & Vargas, 2006). Alguns autores observaram um aumento progressivo na manifestação de problemas de comportamento ao longo desta etapa e que estes não estabilizam até a idade adulta (Abad et al., 2002; Achenbach, 1991; Lemos et al., 1992b, 1992c; Sandoval et al., 2006). No entanto, evidências recentes apontam uma certa diminuição entre a adolescência intermédia e tardia (Steinberg & Morris, 2001), enquanto outros estudos revelam que os problemas de comportamento são significativamente superiores na

adolescência tardia comparativamente à adolescência intermédia (Sandoval et al., 2006; Zubeidat et al., 2009).

Relativamente ao tipo de problemas de adaptação, vários estudos indicam que os problemas de adaptação externa são os que tendem a aumentar na fase inicial da adolescência, tanto nos rapazes como nas raparigas (Abad et al., 2002; Cova & Maganto, 2005; Sandoval et al., 2006; Serafica & Vargas, 2006).

Durante adolescência inicial e intermédia a prevalência de variedade de comportamentos de risco é maior, nomeadamente, as condutas criminosas, o consumo de substâncias tóxicas ou condutas sexuais de risco. Neste sentido, diferentes estudos evidenciaram que neste período aumenta o consumo de tabaco, álcool (Martínez et al., 2003) e outras drogas (Galambos, Barker & Almeida, 2003; Martínez et al., 2003; Parra & Oliva, 2006); enquanto ao mesmo tempo há um incremento dos comportamentos criminosos, da agressividade verbal e dos comportamentos antissociais (Galambos et al., 2003; Sandoval et al., 2006).

A evidência sugere que os adolescentes mais novos relatam menos comportamentos delinquentes do que os mais velhos (Barnow et al., 2005; Bynum & Kotchick, 2006). No entanto, outro estudo, conduzido por Hofstra e colegas (2001), mostrou que os adolescentes mais velhos (rapazes e raparigas) apresentam menos índices de comportamentos antissociais, e apenas os rapazes mais velhos têm menos níveis de problemas de externalização e de comportamentos delinquentes.

Por um lado, Steinberg e Morris (2001) referem que a trajetória dos problemas de externalização assemelha-se a uma curva em forma de U invertido, com picos máximos das taxas de prevalência na adolescência intermédia. Scaramella e colegas (1999), por sua vez, verificaram que os problemas de externalização, para ambos os sexos, tende a aumentar entre a adolescência intermédia até a adolescência tardia. Contudo, outros estudos mais recentes não evidenciaram diferenças significativas entre a adolescência inicial e intermédia (Lorence, 2008) e entre a adolescência intermédia e tardia (Parra & Oliva, 2006; Predebon & Wagner, 2005; Sandoval et al., 2006).

Relativamente aos problemas de adaptação interna durante a adolescência, os rapazes e as raparigas tendem a ser emocionalmente mais instáveis e, conseqüentemente, com estados de humor mais extremos e mudanças mais abruptas (Lila, Buelga & Musitu, 2006, cit. por Lorence, 2008).

Assim, existe um aumento significativo dos problemas de internalização no início da adolescência (Serafica & Vargas, 2006; Steinberg & Morris, 2001), enquanto na adolescência intermédia e tardia, os problemas de internalização aparecem relativamente estáveis (Deković, 1999; Predebon & Wagner, 2005; Wight, Botticello & Aneshensel, 2006), exceto para as raparigas, onde continuam a aumentar (Abad et al., 2002; Bynum & Kotchick, 2006; Crisóstomo & Matos, 2008; Parra & Oliva, 2006; Sandoval et al., 2006; Scaramella et al., 1999; Tick, van der Ende & Verhulst, 2008). No

entanto, outros autores (Deković, 1999; Deković et al., 2004; Galambos et al., 2003; Lorence, 2008) relevam que não há diferenças significativas entre a adolescência inicial e intermédia quanto aos problemas de internalização, sugerindo que estes permanecem relativamente estáveis.

Segundo Steinberg e Morris (2001), a trajetória dos problemas de internalização é diferente da curva em forma de U invertido, característica dos problemas de externalização. Os autores referem que, por exemplo, a prevalência de depressão aumenta no início da adolescência inicial e continua a crescer ao longo desta etapa desenvolvimental, embora de forma menos dramática. Contudo, no estudo de Crisóstomo e Matos (2008), envolvendo adolescentes portugueses, verificou-se que estes têm índices mais elevados de depressão e ansiedade na fase intermédia, evidenciando-se, assim, uma curva em forma de U invertido idêntica à dos problemas de adaptação externa.

Na opinião de Serafica e Vargas (2006), os índices de problemas de externalização e de internalização são elevados no início da adolescência; porém, ao longo desta etapa desenvolvimental, os valores para os problemas de adaptação externa tendem a diminuir enquanto os problemas de adaptação interna aumentam significativamente.

Relativamente aos problemas específicos de comportamento, no estudo conduzido por Fonseca e Monteiro (1999), observou-se que os adolescentes portugueses mais velhos reportam índices superiores de ansiedade, depressão, isolamento, comportamentos antissociais, problemas de atenção e de pensamento, em comparação com os adolescentes mais novos. Além disso, os autores verificaram que somente nas queixas somáticas é que os adolescentes mais novos reportam níveis mais elevados do que os adolescentes mais velhos.

De modo semelhante, Zubeidat e colaboradores (2009) evidenciaram que, na adolescência tardia, os jovens reportam mais problemas de internalização (e.g., queixas somáticas), bem como, mais problemas de externalização (e.g., comportamento agressivo e delinquente) e mais problemas de atenção, problemas sociais e de pensamento do que os adolescentes na fase intermédia.

Além disso, a literatura realça a existência de diferenças entre os sexos na distribuição dos comportamentos desadaptativos em diferentes grupos etários. Assim, os problemas de adaptação nas raparigas tendem a aumentar durante a adolescência, existindo uma maior prevalência entre a adolescência intermédia até a idade adulta (Scaramella et al., 1999), enquanto nos rapazes o predomínio de problemas de comportamento é entre a adolescência inicial e intermédia (Bynum & Kotchick, 2006).

Num estudo longitudinal entre 1993 e 2003, envolvendo adolescentes com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos, Tick e colaboradores (2008) verificaram que os problemas de externalização nos rapazes desceram ligeiramente, enquanto os problemas de internalização nas raparigas aumentou intensivamente.

2.2.3. Características Contextuais

Distintos contextos de vida influenciam o desenvolvimento psicossocial dos adolescentes. Assim, é fundamental reconhecer-se que as características dos contextos humanos e socioculturais, a qualidade das experiências que tais contextos proporcionam e o tipo de interações são fatores potenciadores ou inibidores da adaptação psicossocial dos adolescentes.

2.2.3.1. A Influência da Família

A entrada na adolescência é um momento de transição não só para a criança como também para a família, marcado por mudanças e desequilíbrios. Esta etapa desenvolvimental põe em prova a capacidade de adaptação da família face às mudanças vivenciadas pelos adolescentes e exige um reajuste das funções dos membros familiares e das relações que mantêm entre eles, de modo a que a transição seja bem-sucedida.

Relativamente ao tipo de problemas de comportamento, diversas pesquisas têm demonstrado a associação entre diferentes características familiares e a presença ou o desenvolvimento de problemas de externalização; porém, os estudos relativos aos problemas de internalização são mais escassos.

No que diz respeito à estrutura familiar (i.e., se a família é constituída por um ou dois progenitores), Gerard e Buehler (1999) verificaram que os adolescentes de famílias monoparentais estão mais propensos a desenvolver problemas de externalização, comparativamente aos que vivem em famílias biparentais. No entanto, quando os autores tiveram em conta o nível socioeconómico, verificaram que, os adolescentes de famílias biparentais desfavorecidas apresentam níveis mais elevados de problemas de externalização do que os adolescentes de famílias monoparentais desfavorecidas.

Outras pesquisas têm evidenciado uma associação entre a estrutura familiar e os comportamentos antissociais e delinquência (Farrington, 2004; Fergusson & Woodward, 2000; Kim et al., 1999). De acordo com os autores, os adolescentes que vivem em famílias monoparentais (i.e., famílias apenas com figura materna) e reconstituídas são mais suscetíveis à pressão negativa de pares e a um maior envolvimento em comportamentos antissociais e delinquentes, comparativamente aos adolescentes, da mesma idade, que vivem em famílias biparentais (i.e., com pais biológicos). É de salientar que os dados relativos às famílias monoparentais apenas com a figura paterna são praticamente nulos. Por outro lado, segundo Simons, Lin, Gordon, Conger e Lorenz (1999), a separação e/ou divórcio dos pais potencia os problemas de externalização devido à diminuição do envolvimento da figura paterna na educação dos filhos e ao aumento da depressão materna.

Além disso, alguns estudos têm estabelecido uma relação positiva entre o número de pessoas na composição familiar e os problemas de externalização. Assim, os adolescentes de famílias numerosas exibem mais comportamentos delinquentes (Farrington, 2004) e comportamentos antissociais (Farrington, 2005). Aliás, Newson, Newson e Adams (1993, cit. por Farrington, 2004) concluíram que o número elevado de membros na composição familiar é um dos preditores mais importantes da delinquência em adolescentes. Na opinião de Brownfield e Sorenson (1994, cit. por Farrington, 2004), a elevada prevalência de comportamentos delinquentes nos adolescentes que provêm de famílias numerosas deve-se à fraca e inconsistente supervisão parental, aos rendimentos familiares insuficientes (atendendo ao elevado número de membros familiares) e ao stresse parental.

Pacheco e Hutz (2009), por sua vez, analisaram as variáveis familiares relacionadas com os comportamentos antissociais em adolescentes e verificaram que o número de irmãos é um forte preditor. De acordo com os autores, as práticas parentais em famílias numerosas são coercitivas ou negligentes e o afeto e a atenção parental são inferiores. Além disso, os autores referem que os rendimentos familiares são mais reduzidos e, conseqüentemente dificulta ainda mais a satisfação das necessidades básicas da família e do próprio adolescente.

A literatura tem demonstrado que outros fatores familiares também estão relacionados com os problemas de externalização. Por exemplo, a elevada presença de comportamentos antissociais e delinquentes durante a adolescência tem sido associada a uma baixa coesão familiar, um elevado conflito familiar (Ary, Duncan, Biglan, Metzler, Noell & Smolkowski, 1999; Formoso, Gonzales & Aiken, 2000; Herrenkohl et al., 2000), um controlo parental inexistente ou excessivo (Ary et al., 1999; Barber, Olsen & Shagle, 1994; Benbassat & Priel, 2011; Conger et al., 1997; Cova & Maganto, 2005; Farrington, 2005; Finkenauer, Engels & Baumier, 2005; Formoso et al., 2000; Galambos et al., 2003; Herrenkohl et al., 2000; Kim et al., 1999; Oliva, Parra, Sánchez-Queija & López, 2007; Parra & Oliva, 2006; Pettit, Laird, Dodge, Bates & Criss, 2001; Soenens et al., 2006), conflitos conjugais (Cova & Maganto, 2005; Farrington, 2005; Feinberg, Kan & Hetherington, 2007; Fergusson & Woodward, 2000), práticas parentais negligentes e inconstantes (e.g., Cova & Maganto, 2005; Farrington, 2005; Gerard & Buehler, 1999; Herrenkohl et al., 2000; Lorber & Egeland, 2009), e falta de envolvimento e apoio parental (e.g., comunicação, afeto, responsividade) (Barnow et al., 2005; Benbassat & Priel, 2011; Deković et al., 2004; Hartos & Power, 2000; Herrenkohl et al., 2000; Oliva et al., 2007; Reitz, Deković & Meijer, 2006; Rubin et al., 2004; Scaramella et al., 1999; Soenens et al., 2006).

Relativamente ao impacto da estrutura familiar nos problemas de internalização, Barber e Lyons (1994) verificaram que os adolescentes em famílias biparentais reconstituídas reportam mais depressão do que os adolescentes que vivem em famílias biparentais nucleares. Na opinião de Simons e colaboradores (1999), os problemas de internalização surgem em adolescentes com pais divorciados

através do impacto da depressão maternal na qualidade da parentalidade. Assim, em famílias monoparentais, apenas quando a depressão das mães afeta negativamente a sua capacidade para cuidar dos filhos é que leva aos problemas de internalização nos mesmos.

De modo semelhante, Størksen e colaboradores (2006) verificaram que os jovens com pais divorciados apresentam níveis mais elevados de problemas de adaptação interna comparativamente aos menores com os progenitores juntos. Os autores verificaram que, mesmo ao fim de 8 anos, os adolescentes, sobretudo as raparigas, apresentam mais sintomas de ansiedade e depressão e mais problemas relacionados com a escola do que os jovens com progenitores casados. No entanto, outros estudos verificaram que a estrutura familiar não tem um impacto significativo na delinquência ou depressão dos adolescentes (Jacobson & Crockett, 2000).

Além disso, os problemas de internalização, nomeadamente, a depressão e ansiedade, têm sido também associados aos conflitos familiares (Barber & Lyons, 1994), a um maior controlo psicológico (Barber et al., 1994; Conger et al., 1997; Finkenauer et al., 2005; Galambos et al., 2003; Oliva et al., 2007; Parra & Oliva, 2006; Pettit et al., 2001) práticas parentais inadequadas e inconsistentes (Conger et al., 1997), menor envolvimento parental (Benbassat & Priel, 2011; Reitz et al., 2006) e menos suporte e apoio parental (e.g., afeto, comunicação) (Deković, 1999; Deković et al., 2004; Hartos & Power, 2000; Oliva et al., 2007; Rubin et al., 2004; Scaramella et al., 1999).

2.2.3.2. O Nível Sociodemográfico

O nível socioeconómico é outro fator importante no processo de adaptação psicossocial em adolescentes. Além do baixo rendimento familiar, o nível socioeconómico é, frequentemente, acompanhado pela fraca escolaridade parental, baixo nível laboral, desemprego, monoparentalidade e limitados recursos sociais e materiais.

De acordo com Huisman, Araya, Lawlor, Ormel, Verhulst e Oldehinkel (2010), um baixo nível socioeconómico é um importante fator de risco, uma vez que reflete uma exposição a ambientes sociais desvantajosos ao longo das fases desenvolvimentais do curso de vida. Estes ambientes desfavorecidos são, frequentemente, caracterizados pelas dificuldades económicas, intensos níveis de stresse, fracas práticas parentais e condições precárias de habitação.

Vários estudos indicam que o baixo nível socioeconómico, os rendimentos familiares precários e o fraco nível de escolaridade parental são preditores de problemas de adaptação em crianças e adolescentes (Bandeira et al., 2006; Huisman et al., 2010; Projeto “Integrar para Educar”, 2006).

Relativamente ao tipo de problemas de comportamento, diversas investigações sugerem que os adolescentes que provêm de meios socioeconómicos mais baixos têm níveis mais elevados de

comportamentos externalizados, nomeadamente comportamentos antissociais e delinquentes (Amone-P'Olak, Bruger, Ormel, Huisman, Verhulst & Oldehinkel, 2009; Bandeira et al., 2006; Farrington, 2004, 2005; Formoso et al., 2000; Huisman et al., 2010; Keiley, Bates, Dodge & Pettit, 2000; Lambert et al., 1998; Lorence, 2008; Projeto “Integrar Para Educar”, 2006), enquanto outros estudos não encontraram quaisquer associações significativas (Bynum & Kotchick, 2006).

Além disso, os adolescentes que vivem em zonas desfavorecidas (e.g., bairros com elevados índices de criminalidade, pobreza e más condições de vida) apresentam mais problemas de comportamento, nomeadamente comportamentos antissociais e delinquentes (Cicchetti & Rogosch, 2002; Farrington, 2005; Herrenkohl et al., 2000).

No entanto, Wight e colaboradores (2006) verificaram que os menores que vivem em meios socioeconómicos mais baixos têm menos índices de comportamentos delinquentes. Farrington (2004, 2005), por sua vez, refere que o nível socioeconómico é um preditor menos consistente apenas nos comportamentos delinquentes. Porém, o mesmo autor refere que a combinação entre os baixos rendimentos familiares e a sobrelotação potencia os comportamentos delinquentes durante a adolescência.

O baixo nível socioeconómico está ainda associado, em geral, aos problemas de internalização (Amone-P'Olak et al., 2009; Ashford, Smit, van Lier, Cuijpers & Koot, 2008; Graber, 2004; Huisman et al., 2010; Lambert et al., 1998); e, em particular, à depressão (Amone-P'Olak et al., 2009; Bynum & Kotchick, 2006; Formoso et al., 2000; Goodman, 1999; Wight et al., 2006), à ansiedade (Amone-P'Olak et al., 2009; Crisóstomo & Matos, 2008; Graber, 2004), ao isolamento e às queixas somáticas (Amone-P'Olak et al., 2009; Projeto “Integrar Para Educar”, 2006) durante a adolescência.

No estudo realizado por Gerard e Buehler (1999) verificou-se que o baixo nível socioeconómico era um forte fator de risco apenas para os problemas de internalização e não para os problemas de externalização. Por outro lado, Lorence (2008) verificou que os adolescentes de famílias desfavorecidas apresentam índices elevados de externalização mas não de internalização.

Por sua vez, Tick e colegas (2008) evidenciaram que os adolescentes cujos pais têm baixos níveis de escolaridade e de ocupação laboral apresentam mais problemas de externalização e de internalização. Outros estudos demonstraram que o elevado nível de escolaridade dos pais-homens estava associado a mais problemas de internalização em adolescentes (Benbassat & Priel, 2011), enquanto o nível educativo das mães está relacionado com mais problemas de externalização (Fergusson & Woodward, 2000; Huisman et al., 2010).

No entanto, Predebon e Wagner (2005) não observaram diferenças significativas entre os problemas de comportamento e o nível de escolaridade e o tipo de trabalho de ambos os pais. De

modo semelhante, Jiménez, Deković e Hidalgo (2009) verificaram que o nível socioeconômico familiar não estava significativamente relacionado com os problemas de internalização e de externalização.

2.2.3.3. A Influência dos Pares

Segundo Steinberg e Morris (2001), os pares podem ter diferentes modos de influência. Em primeiro lugar, esta influência pode ser tanto positiva como negativa, uma vez que os pares potenciam tanto os comportamentos positivos (e.g., desempenho acadêmico), como os comportamentos de risco (e.g., abuso de substâncias). Por outro lado, os adolescentes têm semelhanças com os seus pares, não somente porque se influenciam mutuamente, mas também porque escolhem jovens com comportamentos e valores semelhantes aos seus (Aloise-Young & Chavez, 2002).

Em geral, os adolescentes que recebem mais apoio dos pares e dos pais apresentam menos problemas de comportamento, tanto externalizados como internalizados (Deković, 1999; Oliva et al., 2002; Rubin et al., 2004). Por outro lado, diversos autores defendem que, para muitos adolescentes, o envolvimento com pares com condutas desviantes tem um impacto crítico no seu próprio comportamento delinvente (Farrington, 2005; Feitosa et al., 2005; Herrenkohl et al., 2000; Soenens et al., 2006; Sweeten et al., 2009) e, frequentemente apresentam mais problemas de externalização (Ary et al., 1999; Barnow et al., 2005; Deković, 1999; Galambos et al., 2003; Herrenkohl et al., 2000; Kim et al., 1999) e de internalização (Deković, 1999).

De acordo com Bandeira e colaboradores (2006), as crianças com défices nas relações interpessoais, ao alcançarem a adolescência, têm uma maior probabilidade de se envolverem com grupos desviantes e, conseqüentemente manifestarem mais comportamentos delinquentes. No entanto, Hofstra e colegas (2001) verificaram que, durante a adolescência, elevados índices de problemas sociais nos rapazes é protetor face à ansiedade e depressão, enquanto nas raparigas funcionam como proteção face ao comportamento delinvente. Deković e colegas (2004), por sua vez, evidenciaram que os adolescentes que experienciam a falta de comunicação, intimidade e confiança nas relações interpessoais reportam mais depressão.

2.3. Problemas de Adaptação Psicossocial e o Abandono Escolar

Como foi mencionado no capítulo anterior, os adolescentes que abandonam o ensino ou estão em risco de fazê-lo apresentam determinadas características individuais, familiares e escolares que afetam o seu desenvolvimento e delimitam a sua adaptação psicossocial.

Segundo Brito (1992, cit. por Oliveira, 2009), cabe à escola proporcionar ao aluno um desenvolvimento, global e equilibrado, dos aspetos intelectual, socioeducativo, psicomotor e cultural,

permitindo, assim, uma plena integração na comunidade. Além disso, a trajetória desenvolvimental do indivíduo e a sua história precoce, incluindo as suas experiências escolares, vão influenciar o seu desenvolvimento psicossocial.

De acordo com Stevanato, Loureiro, Linhares e Marturano (2003), quando os alunos atribuem o seu fracasso escolar à incompetência pessoal, geralmente, manifestam sentimentos de vergonha, dúvidas sobre si próprio, baixa autoestima e desinteresse pela aprendizagem, desencadeando, assim, problemas emocionais e comportamentais.

Por outro lado, quando estes atribuem o seu fracasso escolar à escola apresentam sentimentos de raiva e desinteresse pela escola, expressando hostilidade face aos outros (Stevanato et al., 2003). Em consequência, estes sentimentos associados ao insucesso escolar podem, facilmente, levar o aluno a sair precocemente da escola. Assim, para estes alunos, o abandono escolar surge como o caminho mais fácil (Amado & Freire, 2002, cit. por Melo, 2008).

No estudo conduzido por Bandeira e colegas (2006), os dados mostraram que os alunos que apresentam um maior sucesso escolar têm menos problemas de comportamento, enquanto os adolescentes que manifestam mais problemas de comportamento têm um mau desempenho académico.

De acordo com Marturano e Loureiro (2003, cit. por Bandeira et al., 2006), os problemas de comportamento levam aos problemas de aprendizagem em crianças, devido aos défices na atenção, memória e humor. Nesta situação, os jovens tenderão a manifestar problemas de internalização. Por outro lado, quando os problemas de aprendizagem contribuem para a ocorrência de problemas de comportamento, as crianças tenderão a apresentar problemas de externalização.

A evidência indica que os problemas de atenção estão correlacionados positivamente com os problemas de comportamento (Bandeira et al., 2006; D'Abreu & Marturano, 2010). Além disso, outros estudos mostram que os problemas de atenção influenciam diretamente o desempenho académico durante a adolescência (D'Abreu & Marturano, 2010; Hofstra et al., 2001; Projeto "Integrar Para Educar", 2006). Os autores verificaram que os problemas de atenção, na ausência de problemas de comportamento, estão associados a um maior risco de fracasso escolar, constituindo-se assim um forte preditor.

Os problemas de comportamento só potenciam o fracasso escolar, e consequente abandono escolar, quando estão associados aos problemas de atenção (D'Abreu & Marturano, 2010). Assim, na opinião dos autores, os problemas de comportamento não têm influência direta no desempenho académico dos adolescentes.

No que diz respeito aos problemas de externalização, alguns estudos sugerem que os adolescentes que apresentam comportamentos antissociais, delinquência e uso frequente e/ou abuso

de álcool e drogas, têm uma maior probabilidade de insucesso ou abandono escolar (Aloise-Young & Chavez, 2002; Perkins & Borden, 2003; Sweeten et al., 2009). Por outro lado, outros estudos mostraram que o insucesso e o abandono escolar pode levar à ocorrência de problemas de externalização, nomeadamente, os comportamentos antissociais, a delinquência e o uso e/ou abuso de álcool e drogas na adolescência (Herrenkohl et al., 2000; Jimerson, 1999; Perkins & Borden, 2003).

Relativamente aos problemas de internalização, nomeadamente, o isolamento, os adolescentes que abandonam o ensino sentem-se mais isolados do seu ambiente escolar, dos seus pares e dos seus professores, acabando por relacionarem-se, preferencialmente, com outros jovens de perfil similar e onde apresentam, no geral, dificuldades de integração na rede social escolar (Lagana, 2004). Outros estudos mostraram que os adolescentes com baixos rendimentos académicos reportam mais depressão (Deković, 1999).

Outra investigação, com adolescentes portugueses, revelou associações significativas entre a ansiedade e depressão e os rendimentos escolares (Crisóstomo & Matos, 2008). Segundo os autores, os adolescentes com melhores notas e maior facilidade de aprendizagem, sobretudo as raparigas, apresentam níveis elevados de ansiedade e depressão.

Além disso, o fracasso escolar persistente associado a outros fatores de risco presentes no meio familiar e social pode ter um impacto negativo no desenvolvimento do menor e na sua adaptação às fases subsequentes. Como foi referido no primeiro capítulo, algumas características familiares, nomeadamente, a estrutura familiar, o envolvimento e apoio parental na vida escolar dos filhos e o nível socioeconómico, podem influenciar o desempenho e o percurso escolar dos adolescentes.

No que diz respeito à estrutura familiar, Størksen e colegas (2006) verificaram que os problemas escolares são mais acentuados em adolescentes com pais divorciados, cujo apoio parental nas tarefas escolares é extremamente menor. Assim, o baixo rendimento escolar e os problemas de comportamento, nomeadamente, a delinquência e os comportamentos desviantes, têm sido constantemente associados à ausência da figura paterna no meio familiar (Simons et al., 1999).

Além disso, a falta de envolvimento parental nas tarefas escolares, como ajudar nos trabalhos de casa e participar em atividades escolares, tem sido associada aos problemas de comportamento (Gerard & Buehler, 1999). Segundo os autores um fraco envolvimento parental pode incentivar o mau comportamento na sala de aula e contribuir para a ausência de relações entre pais e professores, acabando por potenciar os problemas de comportamento.

No entanto, Hoffmann e Dufur (2008) verificaram que a qualidade do ambiente escolar pode compensar a falta de envolvimento parental nas tarefas escolares, sobretudo em menores que têm um menor rendimento académico ou uma menor valorização escolar, como também, atenuar o progresso de comportamentos delinquentes dos mesmos.

As famílias com baixos níveis socioeconômicos apresentam, frequentemente, um menor envolvimento e apoio parental nas atividades escolares dos filhos. Por exemplo, Ferreira e Marturano (2002) verificaram que os menores que provêm de meios socioeconômicos mais baixos apresentam mais problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, dada à menor exposição a fatores promotores de um desenvolvimento psicossocial saudável, destacando, como exemplos, o envolvimento e suporte parental. Segundo Feitosa e colaboradores (2005), estes jovens têm piores oportunidades de desenvolvimento físico, emocional e intelectual devido a piores condições físicas e sociais na estimulação das suas capacidades.

Para além da falta de envolvimento e de apoio parental nas tarefas escolares, Feitosa e colegas (2005) referem que as crianças de meios socioeconômicos desfavorecidos estão sujeitas a outras condições ambientais ainda mais restritas para o sucesso académico, nomeadamente, a falta de espaço e a ausência de rotinas que possibilitam o estudo e a realização dos trabalhos de casa.

Na opinião de Fonseca (1995, cit. por Feitosa et al., 2005), a prevalência de problemas de aprendizagem e de insucesso escolar em crianças provenientes de meios socioeconômicos desfavorecidos gera um ciclo vicioso entre as dificuldades de aprendizagem e a inadaptação à escola, acabando por levar à ocorrência de problemas de adaptação durante a adolescência. Assim, os adolescentes de famílias desfavorecidas têm menos recursos que possibilitam um percurso académico bem-sucedido e, conseqüentemente, as dificuldades económicas associadas ao fracasso escolar levam aos problemas de comportamento (Gerard & Buehler, 1999).

Num estudo com adolescentes portugueses, realizado por Feitosa e colaboradores (2005), o sucesso académico e o desempenho social destes jovens estavam relacionados com as condições socio-emocionais (i.e., suporte social) e materiais (i.e., nível socioeconómico), como também apresentavam correlações negativas com as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento. Por outras palavras, as carências no suporte social associadas à pobreza socioeconómica afetam não só o desempenho académico e social do menor, como ainda, potenciam os problemas de adaptação psicossocial.

Assim, o impacto do nível socioeconómico familiar no sucesso académico, nos percursos escolares e nos problemas de comportamento dos adolescentes, é evidente. Em geral, estudos têm demonstrado que os adolescentes de meios socioeconômicos inferiores apresentam um maior insucesso escolar e, conseqüentemente, mais problemas de comportamento (D'Abreu & Marturano, 2010; Feitosa et al., 2005; Fergusson & Woodward, 2000; Ferreira & Marturano, 2002; Gerard & Buehler, 1999).

Além disso, o nível socioeconómico, como também, os problemas de comportamento e o envolvimento parental, são preditores do abandono escolar em adolescentes (Jimerson et al., 2000).

Aliás, os autores verificaram que os problemas de comportamento, no 6º ano de escolaridade, foi o melhor preditor de abandono escolar.

De modo semelhante, Fergusson e Woodward (2000), num estudo longitudinal, evidenciaram que as raparigas que apresentavam problemas de comportamento aos 13 anos, posteriormente, na adolescência tardia (i.e., aos 18 anos), tinham um menor rendimento académico, comparativamente às raparigas sem problemas de comportamento. Segundo os autores, a maioria provinha de meios caracterizados por múltiplas desvantagens sociais, familiares e individuais, sendo estes os fatores que estão associados aos problemas de comportamento. Além disso, os investigadores evidenciaram que a maioria, aos 18 anos, tinha abandonado a escola.

Segundo Sweeten e colaboradores (2009), os adolescentes que abandonam o ensino estão mais propensos a envolverem-se em comportamentos delinquentes e criminais. Os adolescentes que abandonaram a escola têm uma longa história de dificuldades escolares e de comportamento antissocial. No entanto, os autores verificaram que os rapazes que abandonaram o ensino por razões económicas, com a expectativa de arranjar um emprego e assegurar uma maior autonomia, apresentam menos comportamentos delinquentes e criminais.

No entanto, Santos (2011), numa amostra com alunos de turmas PIEF, verificou que as retenções escolares (indicador de insucesso escolar) não estavam associadas aos problemas de externalização nem de internalização. Além disso, a autora constatou que os índices de problemas de comportamento geral, como também, os de adaptação interna e externa, eram relativamente semelhantes aos da população geral.

De modo geral, os problemas de adaptação geral têm sido frequentemente associados ao insucesso e abandono escolar. Relativamente aos problemas de externalização, estudos transversais e longitudinais têm demonstrado que os comportamentos antissociais e delinquentes na adolescência estão positivamente associados ao mau desempenho escolar (Farrington, 2005; Herrenkohl et al., 2000), ao insucesso escolar, como a retenção ou o abandono escolar (Farrington, 2004; Herrenkohl et al., 2000; Jimerson, 1999; Perkins & Borden, 2003; Projeto “Integrar Para Educar”, 2006; Sweeten et al., 2009), às baixas expectativas e aspirações educacionais (Herrenkohl et al., 2000; Perkins & Borden, 2003) e à inadaptação escolar (Jiménez et al., 2009).

No que diz respeito aos problemas de internalização, estudos têm demonstrado que o rendimento escolar está relacionado com a depressão (Crisóstomo & Matos, 2008; Graber, 2004), o isolamento (Lagana, 2004) e a ansiedade (Crisóstomo & Matos, 2008).

CAPÍTULO 3 – O Papel Parental na Adolescência: Percepções Parentais

Ao longo do presente capítulo procura-se abordar a influência das percepções parentais na parentalidade dos pais e na adaptação psicossocial e escolar dos adolescentes.

Assim, inicialmente expõem-se os principais conceitos avaliados no presente estudo: a satisfação e a eficácia parental que traduzem a competência parental percebida pela figura parental. Em seguida, exploram-se as relações existentes entre as percepções parentais de competência, eficácia e satisfação, e as distintas temáticas deste trabalho, nomeadamente, as práticas parentais, os problemas de adaptação psicossocial e o desempenho académico dos adolescentes.

3.1. A Competência Parental Percebida

3.1.1. Conceptualização

A competência parental percebida é conceptualizada como a autoavaliação dos pais sobre a sua capacidade para executar um leque amplo de comportamentos aceitáveis e valorizados relacionados com o desenvolvimento ótimo em adolescentes (Gibaud-Wallston & Wandersman, 1978, cit. por Bogenschneider, Small & Tsay, 1997).

Na opinião de Montigny e Lacharité (2005), a competência parental percebida pode ser entendida como as percepções que os pais possuem sobre as capacidades necessárias para cuidar dos seus próprios filhos.

Deste modo, um sentido de competência maternal refere-se a uma crença da mãe sobre a sua capacidade em gerir, efetivamente, as tarefas parentais (Deković, Asscher, Hermanns, Reitz, Prinzie & van den Akker, 2010).

A evidência sugere que os pais que se percebem como mais competentes exibem, de facto, mais competência no seu papel parental. Por exemplo, no estudo conduzido por Coleman e Karraker (2003) a competência parental percebida estava associada positivamente à competência parental observada (e.g., afeto, sensibilidade, compromisso).

Segundo Johnston e Mash (1989), um sentido de competência parental envolve tanto a eficácia percebida enquanto figura parental, como a satisfação derivada da sua parentalidade. Deste modo, a satisfação parental indica uma dimensão afetiva da parentalidade, refletindo o grau de frustração, ansiedade e motivação ligadas ao papel parental. A eficácia parental, por sua vez, indica uma dimensão instrumental da parentalidade, refletindo o grau de eficiência, capacidade de resolução dos problemas e familiarização com a parentalidade. Em suma, a competência parental percebida, na opinião dos autores, envolve duas dimensões: a eficácia percebida (i.e., o grau em que um pai se sente

confiante para lidar com problemas dos filhos) e a satisfação com o papel parental (i.e., a qualidade do afeto associado à parentalidade).

O constructo “competência parental percebida” utilizado neste trabalho está de acordo com esta conceptualização de Johnston e Mash (1989) e na secção seguinte procura-se aprofundar as suas dimensões: a eficácia e a satisfação parental.

3.1.1.1. Eficácia Parental

O conceito “eficácia parental percebida” está enraizado na teoria de autoeficácia geral de Bandura (1982, 1989). De acordo com este modelo teórico, a autoeficácia, como um constructo cognitivo geral, é entendida como um conjunto de crenças relativas à capacidade individual para realizar e executar de forma eficaz uma tarefa, um comportamento ou num determinado ambiente (Bandura, 1982, 1989; Raikes & Thompson, 2005; Teti & Gelfand, 1991).

A autoeficácia, como concebida por Bandura (1982, 1989), não representa um traço de personalidade global e fixo, em vez disso é conceptualizado como uma componente integral de um sistema dinâmico sujeito a modificações em resposta às novas exigências de uma tarefa, aos determinantes situacionais e aos processos individuais de desenvolvimento. Assim, o nível de autoeficácia aumenta ou diminui consoante as experiências de sucesso ou de fracasso, respetivamente.

Bandura (1982, 1989) identificou as crenças de autoeficácia como fundamentais para a compreensão das interações do indivíduo com o seu meio envolvente e como um constructo principal que medeia as relações entre o conhecimento e o comportamento.

Deste modo, algumas investigações têm seguido esta linha de raciocínio, procurando analisar o papel que as crenças de autoeficácia têm no direcionamento do comportamento parental e o impacto do desempenho dos indivíduos nas suas crenças de autoeficácia (e.g., Raikes & Thompson, 2005; Teti & Gelfand, 1991).

A eficácia parental percebida, por sua vez, pode ser definida como as crenças ou juízos que um pai tem sobre as suas capacidades para organizar e executar um conjunto amplo de tarefas relacionadas com a parentalidade (Montigny & Lachatité, 2005).

De acordo com os princípios básicos da teoria de autoeficácia, Coleman e Karraker (1998) defendem que as crenças de eficácia parental devem incorporar tanto o nível de conhecimentos específicos relativos aos comportamentos envolvidos na educação dos filhos, como também, o grau de confiança na própria capacidade para desempenhar as funções parentais.

Na opinião de Teti e Gefland (1991), a eficácia parental percebida refere-se às expectativas dos pais sobre o grau em que estes são capazes de desempenhar os seus papéis parentais de forma competente e eficaz. Jones e Prinz (2005) seguem a mesma linha de conceptualização e acrescentam que a eficácia parental é um importante constructo cognitivo que está relacionado com o funcionamento da criança e da família.

Além disso, eficácia parental pode ser ainda definida como as percepções dos pais sobre as suas capacidades para influenciar positivamente o comportamento e o desenvolvimento dos filhos (Coleman & Karraker, 1998, 2000, 2003). Na opinião de Ardel e Eccles (2001), a autoeficácia parental refere-se, igualmente, às crenças que os pais têm sobre a sua capacidade de influenciar os filhos, como também, o ambiente que os rodeia, de modo a potenciar não só o desenvolvimento dos menores, como ainda o sucesso dos mesmos.

No entanto, torna-se importante destacar que os conceitos “eficácia parental” e “competência parental” têm sido frequentemente utilizados indistintamente, tornando-se confusa a sua conceptualização. Por exemplo, Coleman e Karraker (2003) definem a autoeficácia parental como a competência sentida no papel parental.

No âmbito do presente trabalho, entende-se que a eficácia parental percebida deve ser diferenciada da percepção de competência parental, tratando-se, assim, de dois constructos distintos mas interligados, como se pode observar mais adiante neste capítulo.

3.1.1.2. Satisfação Parental

No âmbito do presente estudo, como referido anteriormente, recorre-se à conceptualização de satisfação parental utilizada por Johnston e Mash (1989), sendo esta uma dimensão afetiva de competência parental, que reflete a frustração, a motivação e a ansiedade na parentalidade. Segundo os autores, a satisfação parental pode ser definida como a qualidade de afeto associado à parentalidade ou como o grau de satisfação derivado do papel parental.

Na opinião de Cruz (2005), o sentimento global de satisfação parental surge como reação a uma percepção positiva que os indivíduos têm sobre a sua eficácia enquanto figuras parentais. Assim, uma baixa satisfação parental (ou insatisfação) deve-se à percepção de ineficácia por parte dos pais relativamente ao seu papel parental.

Ohan, Leung e Johnston (2000), por sua vez, definem a satisfação parental como o prazer que um progenitor sente relativamente ao seu papel como figura parental. Assim, para os autores, a satisfação parental enquanto sentimento de prazer e gratificação obtida a partir do papel parental

exercido, inclui a satisfação de realizar tarefas parentais, de conhecer e aceitar o filho e de atender às expectativas sobre o papel enquanto figura parental.

De um modo geral, pode afirmar-se que este conceito refere-se aos sentimentos de contentamento ou de gratificação que os pais sentem relativamente à sua parentalidade.

3.1.2. Relações entre as Percepções Parentais de Competência, Eficácia e Satisfação

Como já mencionado acima, a competência parental percebida, segundo Johnston e Mash (1989), é composta por duas dimensões: a eficácia parental percebida e a satisfação derivada do papel parental. A seguir serão destacadas as evidências no âmbito das relações existentes entre estes conceitos.

No que concerne à relação entre a competência parental e a eficácia parental, a literatura tem demonstrado uma forte associação positiva entre ambas (Coleman & Karraker, 2000; Johnston & Mash, 1989; Ohan et al., 2000; Teti & Gelfand, 1991). Contudo, outros estudos mostram que a eficácia parental não apresenta correlações significativas com a competência parental (Brody et al., 1999; Coleman & Karraker, 2003).

Em estudos só com mães, os dados mostram associações moderadas e positivas entre a competência maternal e a eficácia maternal (Coleman & Karraker, 2000; Teti & Gelfand, 1991).

O trabalho de Teti e Gelfand (1991) é notável, uma vez que, mesmo após o controlo de todos os outros preditores do estudo (e.g., depressão maternal e os suportes social e marital), a eficácia maternal percebida apresentava, igualmente, correlações significativas com a competência maternal. Além disso, os autores verificaram que quando a eficácia maternal estava controlada, os outros fatores analisados não apresentavam correlações significativas com a competência maternal, sugerindo que a eficácia parental é um forte preditor da competência parental. No entanto, outro estudo verificou que a eficácia parental não foi um preditor significativo da competência parental (Coleman & Karraker, 2003).

Relativamente à relação entre a competência parental e a satisfação com o papel parental, várias investigações têm demonstrado associações positivas entre ambas (Bornstein, Hendricks, Hahn, Haynes, Painter & Tamis-LeMonda, 2003; Johnston & Mash, 1989; Ohan et al., 2000).

No que diz respeito às relações entre as duas dimensões constituintes da competência parental percebida, a evidência tem demonstrado correlações positivas entre a eficácia parental e a satisfação parental, sendo a maioria moderada e forte (Coleman & Karraker, 2000, 2003; Gilmore & Cuskelly, 2008, 2012; Johnston & Mash, 1989; Ohan et al., 2000; Rogers & Matthews, 2004), enquanto outros estudos verificam associações fracas (Erdwins, Buffardi, Casper & O'Brien, 2001; Gilmore &

Cuskelly, 2008). Por outro lado, Baharudin e Lai Mun (1998) verificaram que os pais que estão satisfeitos com a relação que mantêm com filhos percebem mais eficácia parental.

Embora exista um consenso entre os investigadores relativamente à associação entre a satisfação dos pais e a sua eficácia parental, a direccionalidade do efeito é pouca clara. Alguns autores referem que a eficácia parental tem um impacto direto na satisfação com o papel parental (Coleman & Karraker, 1998, 2000, 2003; Johnston & Mash, 1989), onde uma baixa eficácia parental percebida diminui a satisfação com o papel parental. Contudo, outras pesquisas sugerem que é a elevada satisfação parental que potencia um aumento na eficácia percebida (Binda & Crippa, 2000, cit. por Jones & Prinz, 2005).

Além disso, segundo Coleman e Karraker (1998), a literatura tem revelado que as crenças de eficácia, específicas ao domínio da parentalidade, representam uma variável potente que explica uma parte significativa da variação observada na satisfação e nas competências parentais.

3.1.3. Determinantes das Percepções Parentais

3.1.3.1. Características Individuais e Familiares

Distintos fatores individuais e familiares influenciam as percepções dos pais relativamente à sua competência, eficácia e satisfação na parentalidade. Contudo, estes fatores têm diferentes impactos nas percepções parentais, onde as características individuais dos pais têm sido destacadas como as mais influenciadoras (Bogenschneider et al., 1997).

Assim, no que diz respeito às características individuais, nomeadamente, à idade dos progenitores, por um lado, Gilmore e Cuskelly (2008) verificaram que os pais-homens mais novos percebem uma maior competência parental do que os mais velhos, porém, nas mães não encontraram dados significativos; por outro, Bor e Sanders (2004) observaram que a idade das mães está negativamente associada à percepção de competência maternal. No entanto, a grande maioria dos estudos não evidenciaram associações significativas entre a idade dos pais e a competência parental (Bogenschneider et al., 1997; Bornstein et al., 2003; de Haan, Prinzie & Deković, 2009; Knoche, Givens & Sheridan, 2007; Teti & Gelfand, 1991).

Relativamente aos componentes da competência parental percebida, alguns estudos indicam que a idade dos pais apresenta correlações negativas com a eficácia parental (Coleman & Karraker, 2003; Shumow & Lomax, 2002), enquanto outros estudos não encontraram dados significativos (Bondy & Mash, 1999; Coleman & Karraker, 2000; de Haan et al., 2009). Na satisfação com o papel parental, Bornstein e colaboradores (2003) observaram relações positivas entre a mesma e a idade das mães.

No que concerne ao sexo do progenitor, Johnston e Mash (1989) verificaram que os pais, comparativamente às mães, apresentam pontuações mais elevadas na competência parental percebida, enquanto outros estudos não encontraram diferenças significativas entre ambos (de Haan et al., 2009; Shumow & Lomax, 2002).

Relativamente à eficácia parental percebida, Gilmore e Cuskelly (2008) evidenciaram que as mães apresentam valores significativamente superiores aos dos pais; porém, outros estudos apontaram para a não existência de diferenças significativas entre ambos (Johnston & Mash, 1989; Ohan et al., 2000; Rogers & Matthews, 2004; Shumow & Lomax, 2002).

No que diz respeito à satisfação parental percebida, a literatura tem demonstrado diferenças significativas entre pais e mães. Por exemplo, Rogers e White (1998) constataram que os pais, comparativamente às mães, reportam índices significativamente mais baixos de satisfação parental, enquanto outras pesquisas verificaram que os pais estão mais satisfeitos com o seu papel parental do que as mães (Gilmore & Cuskelly, 2008; Johnston & Mash, 1989; Rogers & Matthews, 2004). No entanto, outros estudos não verificaram diferenças significativas entre pais e mães (Ohan et al., 2000).

As características dos menores podem ter, igualmente, um impacto sobre a competência parental dos pais e os sentimentos de eficácia parental e de satisfação com o papel parental. A título de exemplo, a evidência existente mostra que a idade dos menores apresenta associações positivas com a competência parental percebida (Teti & Gelfand, 1991) e com a eficácia parental (Weaver, Shaw, Dishion & Wilson, 2008). Assim, os pais percebem mais competência e eficácia parental à medida que os filhos crescem. Contudo, Shumow e Lomax (2002) verificaram que os pais de adolescentes mais novos apresentaram índices mais elevados de eficácia parental do que pais de adolescentes mais velhos. Por sua vez, Jiménez e colaboradores (2009) demonstraram que as mães de crianças percebem mais satisfação parental do que as mães de adolescentes; porém, não encontram diferenças significativas na eficácia parental quanto à idade do menor.

Além disso, importa realçar que a grande maioria dos estudos não demonstrou relações significativas entre todas as percepções parentais (i.e., competência, eficácia e satisfação parental) e a idade dos menores (Bornstein et al., 2003; Coleman & Karraker, 2000; Gilmore & Cuskelly, 2008; Johnston & Mash, 1989; Knoche et al., 2007; Ohan et al., 2000; Rogers & Matthews, 2004; Rogers & White, 1998).

Quanto ao sexo do menor, Bogenschneider e colaboradores (1997) verificaram que os pais de adolescentes do sexo masculino apresentam uma maior competência parental do que os pais de raparigas. Contudo, a investigação conduzida por Ohan e colegas (2000) demonstrou que os pais de raparigas apresentam valores significativamente superiores de eficácia parental do que os pais de rapazes. Os autores explicam que as raparigas possivelmente fornecem aos pais mais *feedback*

positivo sobre as competências parentais dos mesmos do que os rapazes. Além disso, o comportamento dos rapazes, comparativamente às raparigas, pode ser um desafio para as capacidades parentais. Na mesma linha, Rogers e White (1998) verificaram que a satisfação com o papel parental é inferior no caso de menores do sexo masculino.

No entanto, a maioria dos estudos indica que, quanto ao sexo do menor, não há diferenças significativas a nível da competência parental (Bor & Sanders, 2004; Bornstein et al., 2003; Jacquez, Cole & Searle, 2004; Johnston & Mash, 1989; Teti & Gelfand, 1991), da eficácia parental (Bondy & Mash, 1999; Coleman & Karraker, 2003; Gondoli & Silverberg, 1997; Jiménez et al., 2009; Johnston & Mash, 1989; Rogers & Matthews, 2004; Shumow & Lomax, 2002) e da satisfação com o papel parental (Bornstein et al., 2003; Coleman & Karraker, 2000; Jiménez et al., 2009; Johnston & Mash, 1989; Ohan et al., 2000; Rogers & Matthews, 2004).

Relativamente às características familiares, o número de filhos na composição familiar pode modificar as crenças ou percepções parentais. A literatura sugere que um maior número de filhos pode levar a menos práticas parentais eficazes (Baharudin & Lai Mun, 1998) e, conseqüentemente, os pais podem percecioniar uma menor competência parental. Contudo, vários estudos revelam que o número de filhos não tem associações significativas com a competência parental (Bor & Sanders, 2004; Ohan et al., 2000), com a eficácia parental percebida (Baharudin & Lai Mun, 1998; Bondy & Mash, 1999; Coleman & Karraker, 2000, 2003), nem com a satisfação parental (Rogers & White, 1998).

Relativamente à estrutura familiar, Teti e Gelfand (1991) verificaram que as mães casadas ou em situação marital apresentam índices superiores de competência parental do que as mães que não têm companheiro. No entanto, Bogenschneider e colegas (1997) verificaram que as mães em famílias biparentais (i.e., biológicas ou adotivas) percecionavam uma menor competência parental do que as restantes (i.e., famílias monoparentais e reconstituídas). Rogers e White (1998), apesar de verificarem que não existem diferenças significativas na satisfação parental entre pais biológicos e pais não biológicos, os autores evidenciaram que a satisfação com o papel parental é, significativamente, inferior em famílias monoparentais. Além disso, outros estudos não verificaram diferenças significativas na competência parental (Bor & Sanders, 2004; Jacquez et al., 2004) ou na eficácia parental (Bondy & Mash, 1999; Coleman & Karraker, 2000, 2003) entre famílias biparentais e monoparentais.

3.1.3.2. Influência do Nível Socioeconómico

O estatuto socioeconómico, nomeadamente, o nível de escolaridade, a situação laboral, os rendimentos familiares e o meio socioeconómico envolvente, podem ser cruciais nas percepções dos pais sobre a sua competência, eficácia e satisfação no papel parental.

Em primeiro, o nível educacional dos pais apresenta associações positivas com a competência parental percebida (Teti & Gelfand, 1991), com a eficácia parental (Shumow & Lomax, 2002) e com a satisfação parental (Coleman & Karraker, 2000; Gilmore & Cuskelly, 2008). Assim, pais com níveis educativos superiores percebem uma maior competência e eficácia parental, como ainda uma elevada satisfação com o papel parental. No entanto, outros estudos verificaram que a escolaridade não tem correlações significativas com a competência parental (Bogenschneider et al., 1997; Bor & Sanders, 2004; de Haan et al., 2009; Jacquez et al., 2004) e com a eficácia parental (Baharudin & Lai Mun, 1998; Bondy & Mash, 1999; Brody et al., 1999; Coleman & Karraker, 2000, 2003; Jackson, Choi & Bentler, 2009).

Relativamente à situação laboral, os dados indicam que esta não desempenha um papel significativo na competência parental (Jacquez et al., 2004), na eficácia maternal (Coleman & Karraker, 2000, 2003; Jackson et al., 2009) ou na satisfação derivada do papel parental (Rogers & White, 1998).

Além disso, Bornstein e colaboradores (2003) verificaram que as mães que trabalham menos horas têm uma maior competência parental percebida e um maior investimento na educação dos filhos. Do mesmo modo, os autores verificaram que mais horas de trabalho previa uma menor percepção de competência e menos investimento parental. Relativamente à satisfação parental, os autores não encontraram dados significativos.

A evidência tem revelado que os pais com rendimentos mais elevados percebem uma maior competência parental (Teti & Gelfand, 1991) e mais eficácia no papel parental (Baharudin & Lai Mun, 1998; Brody et al., 1999; Jackson et al., 2009). Na opinião de Brody e colaboradores (1999), quando as mães percebem os seus recursos financeiros como adequados, tendem a acreditar que a sua parentalidade será eficaz. No entanto, Coleman e Karraker (2000, 2003) não verificaram uma relação significativa entre os rendimentos familiares e a eficácia parental percebida.

Por outro lado, alguns estudos têm demonstrado que as dificuldades económicas reduzem o sentido de eficácia parental (Elder, Eccles, Ardelt & Lord, 1995; Raikes & Thompson, 2005). Os baixos rendimentos familiares geram um maior nível de stresse nos pais e mais dificuldade na gestão de tempo, energia e recursos que são indispensáveis numa parentalidade eficaz (Eccles & Harold, 1996, cit. por Bornstein et al., 2003). Contudo, no estudo dirigido por Bor e Sanders (2004), as dificuldades económicas não tiveram um impacto significativo na percepção de competência maternal.

Além disso, as crenças de competências parentais parecem ser particularmente relevantes em condições ecológicas desfavorecidas. Alguns estudos sugerem que, em comunidades desfavorecidas, um elevado sentimento de competência pessoal pode ser um atenuador crucial face à adversidade, permitindo aos pais otimizar e promover o bem-estar de seus filhos (Ardelt & Eccles, 2001; Elder et al., 1995). Assim, os pais que se sentem competentes e eficazes nas diversas tarefas parentais, esforçam-

se arduamente para combater os riscos e proporcionar experiências positivas aos seus filhos, mesmo perante circunstâncias de vida adversas.

Elder (1995, cit. por Coleman & Karraker, 1998), por sua vez, ilustrou que o risco psicossocial em meios economicamente desfavorecidas pode ser profundamente reduzido quando os pais são capazes de manter um sentido de competência e eficácia pessoal no seu papel parental.

Por último, no estudo realizado por Shumow e Lomax (2002), o nível socioeconómico, por si só, não foi preditor da eficácia parental, apesar de os autores verificarem uma forte relação entre ambos. No entanto, os investigadores evidenciaram que o nível socioeconómico, juntamente com a vizinhança e a idade dos adolescentes, contribuíam para a percepção de eficácia parental. Além disso, outros estudos mostraram que as mães que estão mais satisfeitas com o seu papel parental apresentam um maior nível socioeconómico (Bornstein et al., 2003; Coleman & Karraker, 2000).

3.2. Parentalidade e Competência Parental Percebida

A literatura tem realçado a importância das percepções parentais de competência, eficácia e satisfação na parentalidade dos pais. A parentalidade é, na opinião de Cruz (2005, p. 13), “conjunto de acções encetadas pelas figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos seus filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento da forma mais plena possível, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade”.

Segundo Bornstein e colegas (2003), existem quatro atributos essenciais para o sucesso parental: a competência, a satisfação, o investimento e o equilíbrio dos diversos papéis vitais (e.g., pai, cônjuge e trabalhador). Deste modo, a parentalidade positiva envolve o sentido de competência no papel de cuidador, a satisfação obtida pela prestação de cuidados, o investimento proporcionado e a capacidade em equilibrar o papel parental com outras funções sociais.

As percepções dos pais sobre as suas capacidades parentais são fundamentais na compreensão da parentalidade, já que estas motivam e moldam as condutas parentais e proporcionam organização e coerência nas tarefas parentais (Coleman & Karraker, 1998; Shumow & Lomax, 2002).

Os estudos têm demonstrado que uma elevada competência e eficácia parental percebida, numa perspetiva funcional, traduzem-se em estratégias, comportamentos e práticas parentais positivas e eficazes (Bogensneider et al., 1997; Brody et al., 1999; Coleman & Karraker, 1998, 2000; Gondoli & Silverberg, 1997; Hill & Bush, 2001; Johnston & Mash, 1989; Raikes & Thompson, 2005; Teti & Gelfand, 1991), enquanto uma baixa competência e eficácia parental percebida têm sido associadas a práticas e estratégias desajustadas e inadequadas (Bor & Sanders, 2004; de Haan et al., 2009; Hill & Bush, 2001; Sanders & Woolley, 2005).

Deste modo, a elevada competência parental pode influenciar positivamente os menores através de práticas parentais adequadas, nomeadamente, uma maior responsividade, monitorização e estimulação (Bogenschneider et al., 1997; Coleman & Karraker, 2000; Gondoli & Silverberg, 1997), menos disciplina punitiva (Coleman & Karraker, 2000; Sanders & Woolley, 2005), atenção aos sinais infantis, aceitação parental (Coleman & Karraker, 1998, 2000; Gondoli & Silverberg, 1997) e interações parentais mais ativas e diretas (Coleman & Karraker, 1998). Desta forma, a percepção de competência parental torna-se central para a parentalidade positiva.

Além disso, a percepção de eficácia parental tem sido estabelecida como um forte preditor de condutas parentais (Elder et al., 1995; Teti & Gelfand, 1991), enquanto outros estudos não verificam efeitos significativos (Sanders & Woolley, 2005). Por exemplo, Elder e colaboradores (1995) evidenciaram que a eficácia parental era um indicador de quanto os pais se envolvem em estratégias de promoção e de prevenção. As estratégias de promoção envolveram os esforços para criar experiências positivas nas crianças e ajudar os filhos a desenvolver competências e interesses, enquanto as estratégias preventivas estavam direcionadas para a redução do risco e adversidades. Assim, é possível afirmar que a elevada eficácia parental está fortemente relacionada com a capacidade parental em proporcionar e promover um ambiente saudável, estimulante e carinhoso aos filhos.

Noutros estudos, a eficácia parental percebida tem surgido como um mediador poderoso entre os efeitos de algumas variáveis psicossociais (e.g., dificuldades económicas, temperamento das crianças, suporte social e conjugal, stresse situacional, depressão parental) e a competência e a satisfação parental (Coleman & Karraker, 2000, 2003; Elder et al., 1995; Gondoli & Silverberg, 1997; Knoche et al., 2007; Teti & Gelfand, 1991).

A evidência de que diferentes variáveis psicossociais não prejudicam diretamente o funcionamento parental, mas sim através da sua capacidade de enfraquecer as percepções parentais, fornece uma clarificação importante sobre um dos meios através dos quais determinados fatores parentais, familiares e contextuais influenciam a parentalidade.

Por outro lado, os mecanismos através dos quais as crenças de competência e eficácia parental afetam o comportamento dos pais não parecem representar um processo simples. Em vez disso, estas crenças influenciam, potencialmente, as respostas parentais através de uma complexa interação das vias afetivas, motivacionais, cognitivas e comportamentais (Coleman & Karraker, 1998).

No que diz respeito à esfera afetiva, a crença na própria capacidade parental é suscetível de afetar o nível de stresse e/ou depressão experienciada em situações parentais exigentes (Bandura, 1989). Por exemplo, no estudo conduzido por Knoche e colegas (2007), com mães adolescentes,

verificaram que quando estas têm elevados níveis de depressão, a elevada competência parental percebida funcionava como atenuador e protetor dos efeitos da depressão maternal nas crianças.

Além disso, os pais que exibem fracas crenças sobre a sua competência parental são incapazes de pôr em prática os seus conhecimentos sobre as tarefas parentais e mostram pouco esforço e persistência quando confrontados com obstáculos, devido às suas expectativas de fracasso (Coleman & Karraker, 1998). Esta caracterização é consistente com a teoria de autoeficácia geral elaborada por Bandura (1982, 1989), que sublinha que as crenças de ineficácia enfraquecem a motivação e o desempenho.

De acordo com esta conceptualização, os indivíduos com um baixo sentido de autoeficácia visualizam cenários de insucesso, acabando por desistir facilmente perante as dificuldades, confirmando, assim, as suas crenças de incapacidade. Além disso, Bandura (1982, 1989) realça que quando o insucesso ocorre, estes sujeitos perdem rapidamente a confiança em si mesmos, atenuando, assim, as suas crenças de eficácia; porém, uma parentalidade eficaz tende a reforçar o sentimento de eficácia pessoal como figura parental (Bandura, 1997, cit. por Coleman & Karraker, 1998).

Este modelo conceptual também destaca que as pessoas que têm um elevado sentido de eficácia visualizam cenários de sucesso que fornecem orientações positivas para o desempenho e estes indivíduos ensaiam cognitivamente boas soluções para potenciais problemas (Bandura, 1982, 1989). Além disso, o autor refere que a baixa eficácia pode não só suprimir o desempenho das habilidades existentes mas também pode impedir a aquisição de novas competências.

Em geral, a baixa competência e eficácia parental têm implicações negativas para os pais e os seus filhos, já que esta tem sido relacionada com a depressão parental (Bor & Sanders, 2004; Knoche et al., 2007; Jackson et al., 2009; Teti e Gelfand, 1991), o elevado stresse parental (Ardelt & Eccles, 2001; Elder et al., 1995), as condutas parentais controladoras e agressivas (Sanders & Woolley, 2005), os problemas comportamentais em menores (e.g., Elder et al., 1995; Johnston & Mash, 1989; Lovejoy, Verda & Hays, 1997; Ohan et al., 2000), as percepções de dificuldades em crianças (Coleman & Karraker, 2003; Johnston & Mash, 1989; Lovejoy et al., 1997) e os métodos disciplinares punitivos e severos (Coleman & Karraker, 2000; Elder et al., 1995; Sanders & Woolley, 2005).

Importa ainda referir que em circunstâncias de vida stressantes, as percepções parentais, nomeadamente, a competência e eficácia parental, podem exercer um grande impacto sobre a qualidade parental (Coleman & Karraker, 1998). Assim, os pais com elevada percepção de eficácia parental, em meios economicamente desfavorecidos, estão mais determinados em ultrapassar as barreiras que impedem o sucesso (Ardelt & Eccles, 2001; Elder et al., 1995).

Em meios socioeconómicos desfavorecidos, a eficácia parental pode ser um recurso parental indispensável que ajuda a atenuar o impacto do distress emocional dos pais, conseqüente das

dificuldades económicas, nas estratégias educacionais dos pais (Ardelt & Eccles, 2001; Elder et al., 1995).

Como foi já mencionado anteriormente, as percepções de eficácia também exercem a sua influência sobre a satisfação parental. Atendendo que a satisfação procede, frequentemente, do cumprimento de metas valorizadas, os pais que possuem um sentido de ineficácia na sua própria capacidade parental têm menos prazer com suas experiências parentais do que pais que percecionam uma maior eficácia (Coleman & Karraker, 1998). Assim, a eficácia parental tem um impacto direto, não só na qualidade parental prestada, como ainda no grau de prazer derivado da experiência parental.

Além disso, quando os pais estão satisfeitos com a sua parentalidade podem atender os seus filhos de um modo mais positivo, reforçando, assim, as suas crenças de competência e eficácia parental (Ohan et al., 2000). No entanto, uma menor satisfação com o papel parental está associada a maior disciplina severa (Mammen, Kolko & Pilkonis, 2003), podendo, então, afetar negativamente o desenvolvimento dos seus filhos.

Em suma, as percepções parentais têm emergido tanto como preditores de específicas práticas parentais positivas, como ainda mediadores dos efeitos de determinadas variáveis psicossociais (e.g., depressão parental, temperamento infantil, stresse parental) na qualidade parental. Além disso, as percepções pessoais dos pais permitem uma melhor compreensão da parentalidade e estas cognições refletem aspetos importantes sobre a experiência parental e desempenham um papel fundamental no desenvolvimento dos filhos. Deste modo, nas seções seguintes procura-se explorar a influência das percepções parentais na adaptação escolar e psicossocial dos menores.

3.3. Desempenho Académico e Competência Parental Percebida

A literatura tem realçado a importância das percepções dos pais sobre a sua competência, eficácia e satisfação no desempenho académico dos seus filhos. Por exemplo, Bogenschneider e colaboradores (1997) verificaram que as crianças de mães que percecionam uma maior competência parental têm melhores notas, ou seja, um melhor rendimento escolar, enquanto nos cuidadores do sexo masculino, a elevada competência parental estava apenas associada ao melhor desempenho académico em adolescentes do sexo masculino. De modo semelhante, Jiménez e colaboradores (2009), observaram que as mães de adolescentes que demonstram adaptação escolar percecionam mais competência parental, em comparação às mães cujos filhos revelam inadaptação escolar.

Por outro lado, outros estudos revelaram que um baixo sentido de eficácia parental compromete o desempenho escolar (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001; Elder et al., 1995; Grolnick et al., 1997).

A evidência tem sugerido que as percepções parentais têm um impacto indireto na adaptação escolar dos filhos, através de práticas parentais adequadas que potenciam o sucesso acadêmico em crianças e adolescentes. Por exemplo, Brody e colegas (1999) verificaram que o apoio e o envolvimento parental na educação dos filhos têm uma profunda influência sobre os desfechos acadêmicos dos mesmos. Quando há um maior apoio e envolvimento parental na vida acadêmica dos filhos, estes últimos investem mais tempo e energia nas suas tarefas e atividades escolares, acabando por, então, obter um maior sucesso acadêmico. Em contraste, nos adolescentes em risco de abandono escolar é visível a falta de suporte e envolvimento parental nas tarefas escolares, a fraca comunicação pai-filho (Fortin et al., 2006; Rumberger, 1995). Deste modo, a qualidade da parentalidade prestada é um forte preditor no desempenho acadêmico ou no abandono escolar.

Na opinião de Ardel e Eccles (2001), os pais que sentem elevada eficácia parental apresentam melhores estratégias parentais que potenciam o sucesso nos domínios acadêmico, social e psicológico dos seus filhos, mesmo em meios economicamente desfavorecidos. Além disso, os autores verificaram que a percepção de eficácia parental está indiretamente relacionada com o desempenho acadêmico dos menores (sendo mediada pela autoeficácia dos filhos).

Outros estudos verificaram que os pais com elevada eficácia parental percebida envolvem-se em práticas parentais que promovem a valorização e envolvimento dos próprios filhos nas atividades escolares (Bandura et al., 2001; Grolnick et al., 1997).

Shumow e Lomax (2002), por sua vez, procuraram analisar o efeito preditor da eficácia parental em três condutas parentais que, com base em estudos prévios, estão relacionadas com o desempenho acadêmico dos adolescentes: envolvimento parental, monitorização parental e comunicação entre pais e filhos. Os autores verificaram que a eficácia parental foi preditor da monitorização e envolvimento parental.

Deste modo, a percepção de eficácia parental potencia o sucesso acadêmico dos filhos através da criação de uma atmosfera onde os pais possam supervisionar a vida escolar dos menores e fornecer um maior apoio e envolvimento escolar.

Outro estudo demonstrou que os sintomas depressivos e a eficácia parental das mães podem mediar as relações entre os rendimentos familiares e posterior ajustamento académico e psicossocial das crianças (Jackson et al., 2009). Além disso, os autores verificaram que a eficácia funciona como um mediador na relação entre os sintomas depressivos das mães e posterior ajustamento académico das crianças.

É importante destacar que não foram encontradas evidências no âmbito da influência das percepções parentais no processo do abandono escolar ou estudos que avaliassem a competência, eficácia e satisfação parental sentida pelos pais de adolescentes em risco de abandono escolar.

3.4. Problemas de Adaptação Psicossocial e Competência Parental Percebida

Considerando que a percepção de competência reflete uma importante dimensão parental torna-se, então, relevante compreender o papel que este pode desempenhar na adaptação psicossocial de crianças e adolescentes.

O modo como os pais avaliam a sua parentalidade influencia indiretamente o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Por exemplo, alguns estudos mostram que a competência parental (Coleman & Karraker, 2003) ou a eficácia parental (Shumow & Lomax, 2002) têm um impacto indireto na adaptação das crianças e dos adolescentes, funcionando como mediadores entre as práticas parentais e o desenvolvimento dos mesmos.

Deste modo, a percepção de eficácia motiva os pais a envolverem-se em tarefas parentais que são mais benéficas para o desenvolvimento dos filhos (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan & Mac Iver, 1993; Teti & Gelfand, 1991). Além disso, os pais que percebem mais eficácia parental são os que mais se empenham em estratégias de promoção utilizando, assim, medidas protetoras e preventivas que potenciam o sucesso dos seus filhos, tanto a nível académico como psicossocial (Ardelt & Eccles, 2001; Teti & Gelfand, 1991). Por outro lado, os pais com índices baixos de eficácia percebida estão convencidos que os seus esforços parentais são inúteis e, geralmente, não procuram promover o desenvolvimento dos filhos ou melhorar o meio envolvente dos mesmos.

No que diz respeito aos comportamentos problemáticos, Donovan e colaboradores (1990, cit. por Coleman & Karraker, 1998), propuseram que os pais com elevada eficácia parental provavelmente interpretam as dificuldades das crianças como um desafio, necessitando de maior esforço e aplicando as suas habilidades de forma criativa, enquanto os pais com baixa autoeficácia entendem os problemas da criança como uma ameaça que excede a sua capacidade parental.

Segundo Ardel e Eccles (2001), a eficácia parental percebida não mede o que os pais fazem na realidade, mas sim o que os pais acreditam que são capazes de fazer. Assim, os pais com baixa eficácia parental percebida acreditam que não têm qualquer controlo sobre o desenvolvimento do seu filho, acabando por atribuir o fracasso e/ou os problemas ao meio envolvente ou às características do próprio filho.

Além disso, os pais de crianças com problemas de adaptação podem ter dificuldades em manter um sentido de eficácia parental quando confrontados com a realidade situacional dos seus filhos, enquanto um desenvolvimento positivo e saudável dos menores fortalece as crenças parentais de eficácia e o uso das suas estratégias promotoras (Ardelt & Eccles, 2001).

Assim, a relação entre a competência parental percebida e os problemas de comportamento pode ser bidirecional: por um lado, ao lidar com crianças que apresentam comportamentos

problemáticos pode levar os pais a sentirem-se menos eficazes e competentes no seu papel parental e, por outro lado, menos eficácia e competência parental pode também gerar mais comportamentos problemáticos. Por outras palavras, as evidências sugerem que as fracas percepções parentais podem levar ao aumento dos problemas de comportamento ou estes últimos podem inibir a competência, eficácia e satisfação percebida pelos pais.

Além disso, as percepções parentais podem ainda ser essenciais na compreensão do processo que afeta a continuidade ou descontinuidade dos problemas de comportamento em crianças e adolescentes. Em particular, conviver com um menor com problemas comportamentais, emocionais ou físicos pode diminuir as percepções de controlo dos pais. Assim, estes pais podem lidar menos eficazmente com futuras situações problemáticas, contribuindo, assim, para a manutenção ou agravamento dos problemas em crianças ao longo da vida (Lovejoy et al., 1997).

De acordo com Ohan e colegas (2000), os problemas de comportamento, além do seu impacto negativo na competência e eficácia parental percebida, podem, igualmente, enfraquecer a satisfação parental. Assim, a satisfação dos pais sobre o seu papel parental diminui, consoante o filho apresenta mais problemas de comportamento.

Hill e Rose (2009, cit. por Gilmore & Cuskelly, 2012), por sua vez, mostram que a satisfação com o papel parental é uma característica central da competência parental percebida, mediando a relação entre o comportamento adaptativo dos menores e o stresse parental.

Além disso, Gilmore e Cuskelly (2012) verificaram que as mães que se sentem mais satisfeitas e eficazes na sua função parental podem educar de uma maneira mais positiva e autoritária, instruindo comportamentos positivos nos filhos e lidando eficazmente com os problemas de comportamento dos mesmos.

Em suma, diversos estudos têm demonstrado que os problemas de comportamento estão negativamente associados à competência parental (Jackson et al., 2009; Johnston & Mash, 1989; Ohan et al., 2000; Pereira, 2012; Teti & Gelfand, 1991), à eficácia parental (Bogenschneider et al., 1997; Bor & Sanders, 2004; Gilmore & Cuskelly, 2012; Jackson et al., 2009; Lovejoy et al., 1997; O'Connor, Rodriguez, Cappella, Morris & McClowry, 2012; Sanders & Woolley, 2005; Weaver et al., 2008) e à satisfação com o papel parental (Gilmore & Cuskelly, 2012; Johnston & Mash, 1989; Kurdek, 1998; Ohan et al., 2000; Pereira, 2012; Rogers & Matthews, 2004).

Relativamente aos problemas específicos de comportamento (i.e., problemas de internalização e de externalização), Johnston e Mash (1989) verificaram associações significativas e negativas entre a competência parental percebida e os índices de problemas de internalização e de externalização em crianças. No que diz respeito às outras percepções parentais, os autores observaram que a satisfação parental está inversamente correlacionada com ambos os problemas de comportamento, enquanto a

eficácia parental apresentou associações negativas apenas com os problemas de externalização. Assim, a baixa eficácia parental percebida está relacionada com uma maior incidência de problemas de comportamento externalizado em crianças, enquanto os menores cujos pais apresentam baixos índices de satisfação parental, têm mais problemas de internalização e de externalização.

Além disso, quando Johnston e Mash (1989) tiveram em conta o sexo dos progenitores, observaram que todas as percepções parentais (i.e., competência, eficácia e satisfação) dos pais-homens apresentavam correlações significativas e negativas com os problemas de internalização e de externalização; enquanto nas mães, apenas a eficácia destas não apresentava associações significativas com ambos os problemas de comportamento.

Na investigação dirigida por Ohan e colaboradores (2000) verificou-se associações negativas entre os índices de satisfação parental e os problemas de internalização e externalização em crianças. Contudo, relativamente à eficácia percebida, os resultados não demonstraram nenhuma associação entre a eficácia maternal e os problemas de comportamento dos menores, enquanto nos pais apenas existiu uma associação fraca com os problemas de externalização.

Weaver e colegas (2008), por sua vez, mostraram que quanto menor for a eficácia maternal, maior serão os problemas de comportamento em crianças, sugerindo associações negativas entre a eficácia maternal e os problemas de comportamento geral e de externalização.

De modo semelhante, Yaman, Mesman, van IJzendoorn e Bakermans-Kranenburg (2010) verificaram associações negativas entre a eficácia maternal e os problemas de externalização das crianças, sugerindo que os filhos de mães com baixa eficácia parental têm mais problemas de externalização. Além disso, os autores observaram que a baixa eficácia maternal é um forte preditor dos problemas de externalização nas crianças, realçando a importância das percepções maternas de eficácia na adaptação psicossocial das crianças.

No entanto, no estudo dirigido por Jiménez e colaboradores (2009), a satisfação parental das mães estava positivamente relacionada aos problemas de internalização. Além disso, os autores verificaram que a satisfação maternal era um forte preditor dos problemas de internalização, sugerindo que os menores reportam mais problemas internalizados à medida que as mães sentem uma maior satisfação com o papel parental. Relativamente à eficácia parental, os autores verificaram que este não tem associações significativas com os problemas de internalização e de externalização.

Relativamente aos tipos de problemas de externalização (e.g., comportamentos agressivos e delinquentes), Bogenschneider e colaboradores (1997) evidenciaram que os adolescentes do sexo masculino, cujas mães se percebiam com uma elevada competência parental, apresentavam menos comportamentos delinquentes.

No que diz respeito aos problemas de comportamento internalizado (e.g., depressão, ansiedade, isolamento social), East e Felice (1996, cit. por Knoche et al., 2007) verificaram que os filhos, cujas mães reportavam baixos índices de eficácia parental, relatavam mais isolamento social. Além disso, Hill e Bush (2001) verificaram que a autoeficácia parental estava inversamente relacionada com a ansiedade em crianças. Yancey, Nash, Bruhn, Gill, Flood e Hansen (2003), por sua vez, verificaram que à medida que os pais sentiam mais eficácia no seu papel parental, as crianças apresentavam menos problemas de internalização (e.g., depressão).

Como referido anteriormente, as crenças de eficácia maternal têm sido associadas a práticas parentais eficazes (e.g., Bondy & Mash, 1999; Coleman & Karraker, 2000, 2003). Relativamente aos problemas de comportamento, Patterson e Dishion (1988, cit. por Mammen et al., 2003) revelaram que práticas parentais severas levam a problemas de externalização em crianças, e estes, por sua vez, reduzem a satisfação parental. Mammen e colaboradores (2003) também verificaram que a disciplina inadequada (i.e., condutas parentais agressivas) e a baixa satisfação parental levam aos comportamentos externalizados em crianças.

De modo semelhante, os pais com um baixo sentido de competência parental, que sentem que são incapazes de modificar os comportamentos negativos e problemáticos dos filhos, estão mais propensos a usar, não intencionalmente, técnicas inadequadas (e.g., gritar, ralhar, agredir) para disciplinar os menores (de Haan et al., 2009).

Por outro lado, Deković, Asscher, Manders, Prins e van der Laan (2012) verificaram que um maior sentido de competência parental potencia a disciplina positiva, levando à diminuição dos problemas de externalização em adolescentes. Assim, os autores concluíram que um elevado sentido de competência pode motivar os pais a serem mais persistentes no alcance das suas metas e no cumprimento dos seus esforços disciplinares.

Por último, Meunier, Roskam, Stievenart, van de Moortele, Browne e Wade (2012) mostraram que a eficácia parental desempenha um papel mediador entre as práticas parentais e os comportamentos de externalização. Além disso, os autores verificaram que os comportamentos externalizados das crianças apresentavam correlações negativas e moderadas com a eficácia parental.

As percepções parentais podem ainda funcionar como um mediador entre determinadas características contextuais e familiares e o desenvolvimento dos menores. Por exemplo, alguns estudos mostram que o impacto negativo dos baixos rendimentos familiares na adaptação psicossocial das crianças deve-se ao baixo nível de eficácia parental (Jackson et al., 2009; O'Connor et al., 2012). Por outro lado, quando a pobreza prejudica significativamente o desenvolvimento da criança fá-lo, aparentemente, de modo indireto ao comprometer a eficácia parental. No entanto, as percepções parentais de eficácia pessoal podem representar o principal meio através do qual os indivíduos são

capazes de transformar as condições de vida adversas em ambientes propícios para o crescimento dos filhos (Coleman & Karraker, 1998). Assim, a capacidade dos pais em educar os seus filhos com sucesso, num contexto de recursos financeiros limitados, está associada à quantidade de eficácia parental que eles sentem e esta pode funcionar como um forte protetor na saúde mental dos menores que vivem em contextos desfavorecidos (Ardelt & Eccles, 2001).

No que concerne à estrutura familiar, Gerard e Buehler (1999) verificaram que os adolescentes de famílias monoparentais têm mais probabilidade de desenvolver problemas de externalização, comparativamente aos que vivem em famílias biparentais. Os autores explicam que as mães divorciadas e/ou solteiras são geralmente menos consistentes na sua disciplina, sobretudo com os rapazes e mostram menos eficácia parental comparativamente às mães de famílias biparentais.

Em suma, a literatura sugere que as percepções parentais de competência, eficácia e satisfação desempenham um papel crucial, não só na compreensão da parentalidade como ainda no desenvolvimento adaptativo das crianças e adolescentes. Assim, as cognições dos pais relativamente à sua parentalidade podem ter um impacto direto (e.g., Ardel & Eccles, 2001; Lovejoy et al., 1997) ou indireto (e.g., Coleman & Karraker, 2003; Shumow & Lomax, 2002) no desenvolvimento psicossocial dos filhos.

Na revisão da literatura do presente trabalho, destacou-se a importância de estudar e compreender as medidas de combate ao abandono escolar em adolescentes, sobretudo o Programa Integrado de Educação e Formação.

Considerando que os adolescentes em risco de abandono escolar geralmente apresentam, além das dificuldades no âmbito escolar, problemas de adaptação psicossocial, procurou-se compreender melhor os problemas de comportamento externalizados e internalizados, visto que estes podem ter um impacto negativo no desempenho académico dos mesmos (e.g., rendimento, número de retenções escolares, assiduidade) ou levar mesmo ao abandono do ensino sem concluir a escolaridade mínima obrigatória.

Procurou-se, ainda, entender o papel das cognições parentais na adaptação académica e psicossocial dos menores, uma vez que as fracas percepções de competência, eficácia e satisfação podem afetar negativamente o desempenho escolar dos filhos ou potenciar os problemas de comportamento, através de práticas parentais inadequadas.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4 – Objetivos

Na sequência da revisão da literatura, esta investigação tem como foco principal a adaptação psicossocial dos adolescentes em abandono escolar. Pretende-se, ainda, conhecer a competência parental percebida pelas mães desses adolescentes, avaliando o grau de satisfação e eficácia parental sentida por elas. Deste modo, como objetivos específicos delineados foram os seguintes:

- Traçar o perfil sociodemográfico e familiar de adolescentes que frequentam as turmas PIEF no distrito de Faro;
- Identificar os problemas de adaptação psicossocial mais frequentes de acordo com as características individuais e familiares dos adolescentes;
- Analisar em profundidade a competência parental percebida entre mães com filhos adolescentes reinseridos no ensino através da medida PIEF;
- Verificar o grau de satisfação e eficácia das mães em relação à sua capacidade de educar e cuidar dos seus filhos;
- Estudar a relação entre as perceções maternas de competência, eficácia e satisfação e a adaptação psicossocial de adolescentes que frequentam as turmas PIEF.

CAPÍTULO 5 – Método

Atendendo aos objetivos delineados anteriormente, a seguir será apresentado a metodologia do presente estudo, nomeadamente, a amostra, os instrumentos utilizados e os procedimentos recorridos.

5.1. Amostra

Participaram neste estudo 65 estudantes, 44 rapazes (67,7%) e 21 raparigas (32,3%), com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos ($M = 15,49$; $DP = 1,12$), a frequentarem as turmas PIEF em escolas do distrito de Faro, nomeadamente: Agrupamento de Escolas Dr.^a Laura Ayres de Quarteira ($n = 2$; 3,1%); Escola Integrada de Salir ($n = 8$; 12,3%); EB 2, 3 Dr. José de Jesus Neves Júnior de Faro ($n = 12$; 18,5%); Agrupamento de Escolas Prof. Paula Nogueira de Olhão ($n = 18$; 27,7%); EB 2, 3 D. Paio Peres Correia de Tavira ($n = 20$; 30,8%); e, Agrupamento de Escolas D. José I de Vila Real Santo António ($n = 5$; 7,7%).

Participaram, ainda, as respetivas cuidadoras dos estudantes (i.e., 37 mães, 2 avós e 1 irmã), dos 27 aos 70 anos de idade ($M = 43,45$; $DP = 9,14$). Deste modo, a amostra neste estudo é constituída, no total, por 105 sujeitos (i.e., 65 adolescentes e 40 mães¹¹).

Trata-se de uma amostragem não probabilística pois a seleção dos indivíduos que integram a amostra foi a partir de critérios não aleatórios especificados pelo investigador. É também uma amostragem por conveniência, uma vez que, os participantes foram selecionados por facilidade de acesso e por estarem disponíveis para participar.

5.2. Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos: um questionário de dados sociodemográficos e familiares; *Youth Self-Report* (Achenbach, 1991; Nunes & Lemos, 2010b); e, *Parenting Sense of Competence Scale* (Johnston & Mash, 1989; Nunes & Lemos, 2010a).

5.2.1. Questionário de Dados Sociodemográficos e Familiares

Para a recolha dos dados sociodemográficos e familiares dos participantes (i.e., adolescentes e mães) recorreu-se a questionários previamente desenvolvidos no âmbito de um projeto de investigação mais amplo sobre famílias em situação de risco psicossocial que vivem no Algarve.

¹¹ A partir deste ponto quando se refere às “mães” representa todas as cuidadoras (i.e., figuras maternas dos adolescentes).

Existem duas versões deste instrumento, uma destinada a adolescentes e outra a mães. Ambos são questionários de autopreenchimento, constituídos por questões de resposta fechada.

5.2.1.1. Versão para Adolescentes

A versão elaborada para adolescentes do questionário de dados sociodemográficos e familiares encontra-se dividida em três partes (ver Anexo B):

- a) Dados de Identificação: questões da 1 à 9 dizem respeito aos dados pessoais (e.g., idade, data de nascimento, nacionalidade, naturalidade, etc.);
- b) Dados Familiares: abrange as questões da 10 à 16 – Até à 15, as questões abordam dados pessoais relativamente ao pai e à mãe (e.g., idade, situação profissional e habilitações literárias) e a questão 16 refere-se ao agregado familiar (i.e., com quem vive, grau de parentesco, profissão e idade);
- c) Dados Escolares: questões da 17 à 21 relativamente à situação escolar do adolescente (i.e., reprovações, frequência às aulas/número de faltas, se frequenta uma turma PIEF).

5.2.1.2. Versão para Mães

O questionário sociodemográfico e familiar destinado às mães participantes está, por sua vez, distribuído em cinco partes (ver Anexo C):

- a) Dados de Identificação: questões da 1 à 8 referem-se aos dados pessoais (e.g., idade, data de nascimento, nacionalidade, naturalidade, situação laboral);
- b) Dados Escolares: questão 9 referente às habilitações literárias da mãe entrevistada;
- c) Genograma: questões da 10 à 12 relativamente à estrutura do contexto familiar (i.e., estabilidade familiar, tipo de família, composição familiar, etc.). Nesta parte do questionário existe também um espaço para elaborar um genograma familiar com três gerações;
- d) Rendimento Familiar: questões 15 e 16 sobre a estabilidade do rendimento, a quantia mensal e os contribuidores do rendimento familiar;
- e) Pessoas com quem vive: representa a última parte do questionário e retrata o agregado familiar (i.e., grau de parentesco, data de nascimento, habilitações literárias, profissão/ocupação, etc.).

5.2.2. Youth Self-Report (YSR)

Para avaliar a adaptação psicossocial dos adolescentes utilizou-se o *Youth Self-Report* de Achenbach (1991), sendo traduzido para o português por Nunes e Lemos (2010b).

O YSR (ver Anexo D) é um inventário de autopreenchimento que tem como objetivo descrever e avaliar problemas de comportamento e o funcionamento adaptativo de crianças e adolescentes, com idades entre os 11 e os 18 anos, tal como são percecionados pelos mesmos.

Este instrumento de autoavaliação para adolescentes é composto por duas partes distintas, tendo sido utilizado apenas para este estudo a segunda parte do instrumento. Esta versão inclui 119 itens, dos quais 103¹² descrevem uma ampla gama de comportamentos problemáticos (102 relativos a problemas específicos de comportamento e um item sobre os problemas físicos sem causa médica conhecida); e, os 16 itens restantes incluem comportamentos socialmente desejáveis (i.e., adaptativos), como gostar de animais, ser honesto, gostar de ajudar os outros, entre outros. As respostas a estes 16 itens não entram na pontuação total de psicopatologia deste instrumento.

Todos os itens da escala de problemas do comportamento geral e dos comportamentos desejáveis estão formulados na primeira pessoa do presente do indicativo. Assim, os jovens autoavaliam-se sobre a veracidade de cada item e devem cotar os itens (i.e., afirmações) com 0 (“não é verdade”), 1 (“um pouco verdade”) ou 2 (“completamente verdade”). As respostas do adolescente entrevistado devem referir-se somente aos últimos seis meses, contados a partir da data do preenchimento. O YSR está estruturado para que o adolescente gaste em torno de 15 minutos para responder ao instrumento.

Relativamente à estrutura fatorial do instrumento, a escala de problemas do comportamento geral do agrupa-se em dois níveis: a) Síndromes Centrais ou de Primeira Ordem; e, b) Síndromes de Segunda Ordem.

O primeiro nível, formado por síndromes centrais, derivadas empiricamente a partir da aplicação de uma análise de componentes principais aos itens, congrega-se em 8 síndromes (i.e., fatores ou subescalas): (a) Ansiedade/Depressão (está associada aos diagnósticos categoriais de ansiedade e depressão); (b) Isolamento (está associado ao isolamento e mal-estar interpessoal e à energia reduzida; surge frequentemente em quadros depressivos ou evitantes); (c) Queixas Somáticas (está associada a um tendência para a somatização, surgindo frequentemente em perturbações deste tipo); (d) Comportamento Agressivo (está associado a perturbações de desafio ou oposição e de conduta); (e) Comportamento Delinvente (está associado a características típicas das perturbações de conduta); (f) Problemas de Atenção (está associado diagnóstico de perturbação de hiperatividade e

¹² Na realidade são 96 itens, dado que o item 56 “Tenho problemas físicos sem causa conhecida” divide-se em 8 subitens.

défice de atenção); (g) Problemas de Pensamento (pode surgir elevada em perturbações psicóticas ou em quadros obsessivo-compulsivos); e, por último, (h) Problemas Sociais (surge elevado em várias perturbações, desde ansiedade ou depressão, ou até hiperatividade e défice de atenção).

O segundo nível, designado como as Síndromes de Segunda Ordem, corresponde a uma estrutura hierarquicamente superior derivada de análises fatoriais de segunda ordem, diferenciando dois padrões gerais de carácter psicopatológico: a) Síndrome de Internalização ou Internalizada; e, b) Síndrome de Externalização ou Externalizada.

Para este estudo utilizou-se o sistema de correção proposto por Lemos e colaboradores (1992a, 1992c, 2002) para calcular tanto os sintomas centrais ou de primeira ordem (i.e., isolamento, queixas somáticas, ansiedade/depressão, problemas sociais, problemas de atenção, problemas de pensamento, comportamento agressivo, e comportamento delinvente) como os de segunda ordem (i.e., problemas de internalização e problemas de externalização).

Os problemas de internalização correspondem a síndromes cujas problemáticas são de expressão interiorizada, envolvendo, essencialmente, conflitos consigo próprio; enquanto os problemas de externalização são de expressão exteriorizada, abrangendo, em geral, conflitos com o meio envolvente. Deste modo, na síndrome de internalização encontram-se a Ansiedade/Depressão, Queixas Somáticas e o Isolamento; e, na externalização está representado, como síndromes de primeira ordem, o Comportamento Agressivo e o Comportamento Delinvente.

Algumas síndromes centrais ou de primeira ordem (i.e., Problemas Sociais, Problemas de Pensamento e Problemas de Atenção) não obtiveram valores fatoriais consistentemente significativos que permitissem a sua atribuição a uma das síndromes de segunda ordem (i.e., nem na síndrome de internalização nem na de externalização) sendo, conseqüentemente, incluídas no que Lemos e colaboradores (1992a, 1992c, 2002) denominaram como Síndromes Mistas.

Dada a complexidade estrutural do agrupamento das síndromes em estruturas de primeira e segunda ordem, na Tabela 1 está representada a estrutura geral do instrumento *Youth Self-Report*.

Tabela 1. Estrutura Fatorial do instrumento *Youth Self-Report* (YSR)

Síndromes de Segunda Ordem	Síndromes de Primeira Ordem ou Centrais
Síndrome de Internalização	Ansiedade/Depressão Isolamento Queixas Somáticas
Síndrome de Externalização	Comportamento Agressivo Comportamento Delinvente
Síndrome Mista	Problemas de Atenção Problemas de Pensamento Problemas Sociais

A partir de dados empíricos, as pontuações inferiores ao Percentil 95 são consideradas normais, entre 95-98 limítrofe e acima do Percentil 98 são valores clínicos (os valores diferem para cada faixa etária e com o sexo). Na pontuação total (i.e., escala de Problemas do Comportamento Geral), nas escalas de Internalização e de Externalização, as pontuações T inferiores a 60 são normais e acima de 63 são valores clínicos.

Atendendo às características dos participantes neste estudo, recorreu-se ainda a uma escala de 15 itens, extraída do YSR, que avalia os comportamentos de alto risco na adolescência, tanto a nível interno como externo, previamente desenvolvida no âmbito do projeto de investigação com famílias em situação de risco psicossocial (Lorence, 2008).

Os comportamentos de alto risco avaliados nesta escala de 15 itens (i.e., 18, 20, 23, 37, 39, 43, 57, 67, 72, 81, 82, 91, 97, 101, 105) são: tentativas de suicídio; destruição de propriedade alheia; isolamento; sentimentos de não-aceitação; brigas/lutas frequentes; relacionamentos problemáticos com os colegas/pares; mentir ou enganar; agressividade física; fugir de casa; provocação de incêndios; roubos em casa ou fora de casa; ideação suicida; faltar às aulas; e, por último, consumo de álcool e/ou drogas.

Relativamente aos valores de fiabilidade do YSR, neste estudo, são bastante positivos quando se considera a pontuação total da escala de problemas de comportamento geral ($\alpha = 0,925$) e as síndromes de segunda ordem, nomeadamente, a síndrome de internalização ($\alpha = 0,868$) e a síndrome de externalização ($\alpha = 0,838$).

No que diz respeito às subescalas que constituem o instrumento *Youth Self-Report*, os coeficientes alfa de *Cronbach*, na presente amostra, são bastante satisfatórios para os fatores Isolamento ($\alpha = 0,706$), Queixas Somáticas ($\alpha = 0,700$), Comportamento Agressivo ($\alpha = 0,770$), Comportamento Delinvente ($\alpha = 0,702$), Problemas de Atenção ($\alpha = 0,717$), Problemas de Pensamento ($\alpha = 0,701$) e Problemas Sociais ($\alpha = 0,730$), existindo ainda uma fiabilidade muito boa na subescala Ansiedade/Depressão ($\alpha = 0,838$).

5.2.3. Parenting Sense of Competence Scale (PSOC)

No presente estudo para avaliar a competência parental percebida pelas mães dos adolescentes foi utilizado o instrumento *Parenting Sense of Competence Scale* (ver Anexo E). A versão utilizada é a adaptação que Johnston e Mash (1989) elaboraram a partir da escala original, desenvolvida por Gibaud-Wallston e Wandersmann (1978) e traduzida para o português por Nunes e Lemos (2010a).

O instrumento avalia a competência parental percebida como mãe ou pai através de duas dimensões: a eficácia parental; e, a satisfação com o papel parental. Deste modo, o PSOC procura verificar o nível de satisfação e de eficácia dos pais em relação à sua capacidade de educar e cuidar os seus filhos.

Este instrumento contém 16 itens, sendo 9 itens referentes à satisfação parental e 7 itens relativos ao sentido de eficácia dos pais no papel parental.

A escala é respondida pelas mães entrevistadas numa escala de 1 a 6, em que 1 representa “não, totalmente em desacordo” e 6 representa “sim, totalmente de acordo”.

A soma dos itens permite obter duas pontuações quantitativas que indicam que, quanto maior for o valor obtido, maior é o nível da dimensão correspondente. Por outro lado, a soma destas duas pontuações (i.e., a eficácia parental e a satisfação com o papel parental) reflete o grau de competência enquanto mãe ou pai.

Relativamente às qualidades psicométricas, este instrumento apresentou, neste estudo, uma boa fiabilidade, verificando-se que os valores do alfa de *Cronbach* para a dimensão Competência Parental Percebida (i.e., todos os itens da PSOC) e para a subescala Eficácia Parental foram de 0,756 e 0,773 respetivamente; existindo, porém, limitações para a subescala Satisfação Parental cujo valor foi igual a 0,669.

5.3. Procedimentos

5.3.1. Recolha de Dados

A recolha de dados foi, como referido anteriormente, realizada no âmbito de um projeto de investigação mais amplo sobre famílias em situação de risco psicossocial que residem no Algarve¹³.

Primeiramente, estabeleceu-se contactos com as escolas públicas com turmas PIEF nas diversas zonas do Algarve, eleitas por conveniência, com intuito de apresentar o projeto de pesquisa e averiguar a possibilidade de recolher dados junto dos alunos que integram as turmas PIEF.

Numa fase seguinte, dois dos instrumentos referidos anteriormente (i.e., Questionário de Dados Sociodemográficos e Familiares – versão para adolescentes; e, o YSR) foram aplicados aos alunos. A recolha dos dados junto aos adolescentes foi feita individualmente, em contexto escolar e no formato de entrevista. No início de cada aplicação foi apresentado aos alunos o objetivo geral da pesquisa, como também, foi garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Numa terceira fase, após as entrevistas com os adolescentes, contactou-se as respetivas mães e averiguou-se a possibilidade delas participarem no estudo. Relativamente às mães foi aplicado o

¹³ Ver Anexo G referente ao protocolo de autorização para a realização do projeto de investigação.

Questionário de Dados Sociodemográficos e Familiares (versão para mães) e o PSOC. As entrevistas com as mães ocorreram tanto em contexto escolar como em visita domiciliar.

Os instrumentos utilizados neste estudo foram lidos e preenchidos pelo próprio investigador e, cada entrevista realizada, tanto aos adolescentes como às suas respetivas mães, demorou cerca de uma hora.

Para os adolescentes e as respetivas mães que participaram no estudo foi entregue um documento – Consentimento Informado (ver Anexo F), que explicava os objetivos gerais do estudo, garantia o anonimato e a confidencialidade dos dados pessoais.

5.3.2. Análise de Dados

Os dados recolhidos neste estudo foram analisados estatisticamente no *software* informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 18.

Na análise de dados recorreu-se a métodos de estatística descritiva: frequências absolutas e relativas, médias, medianas e desvios-padrão. Para estabelecer relações de associação e realizar os contrastes de proporções e médias utilizou-se as seguintes medidas de estatística inferencial: Correlação de *Pearson* e de *Spearman*; Qui-quadrado; *Mann-Whitney*; e, *Kruskal-Wallis*.

Neste estudo, o nível de significância considerado foi de 0,05.

CAPÍTULO 6 – Apresentação dos Resultados

Uma vez descrito o método do estudo, o presente capítulo focar-se-á na exposição e análise dos resultados obtidos. Assim, em primeiro, serão apresentadas as características sociodemográficas e familiares dos adolescentes e das respetivas mães entrevistadas. Posteriormente, procurar-se-á explorar as relações existentes entre as variáveis sociodemográficas, a adaptação psicossocial dos adolescentes e a competência parental percebida das mães. Por último, serão analisadas as diferenças nos níveis de adaptação psicossocial e de competência parental percebida, segundo as características sociodemográficas, familiares e escolares dos inquiridos.

6.1. Dados Sociodemográficos e Familiares

Opta-se por apresentar, em primeiro lugar, as características individuais das mães entrevistadas e, em segundo, a caracterização dos adolescentes, uma vez que se pretende expor, além das características individuais dos mesmos, os dados referentes aos progenitores (e.g., idade, nível educativo, situação de convivência, situação laboral). Assim, entende-se que esta ordenação facilita a compreensão e análise das diferenças entre as cuidadoras atuais (i.e., as mães entrevistadas) e os progenitores dos adolescentes (i.e., mães e pais biológicos).

Por último, apresenta-se o contexto familiar atual e global dos participantes (i.e., o tipo de família, a estabilidade familiar, as pessoas que constituem o agregado familiar, a proveniência dos rendimentos familiares, o tamanho da habitação e as condições de sobrelotação).

6.1.1. Caracterização das Mães

Nesta investigação, tal como referido no capítulo anterior, participaram 40 cuidadoras de adolescentes inseridos no Programa Integrado de Educação e Formação, com idade média de 43,45 anos num intervalo entre os 27 e os 70 anos (DP = 9,14).

A grande maioria das mães entrevistadas é portuguesa (n = 39; 97,5%), com a exceção de uma mãe proveniente do Cabo Verde.

Nas Figuras 1 e 2, estão apresentados os dados relativos ao nível de escolaridade e à situação laboral das inquiridas à data da investigação.

Figura 1. Nível Educativo das Mães

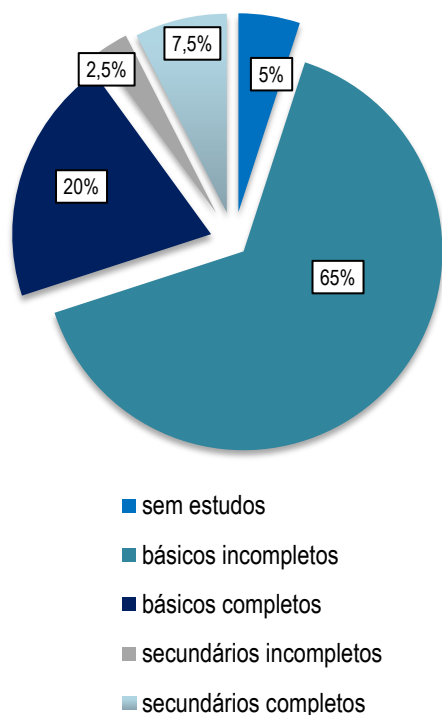
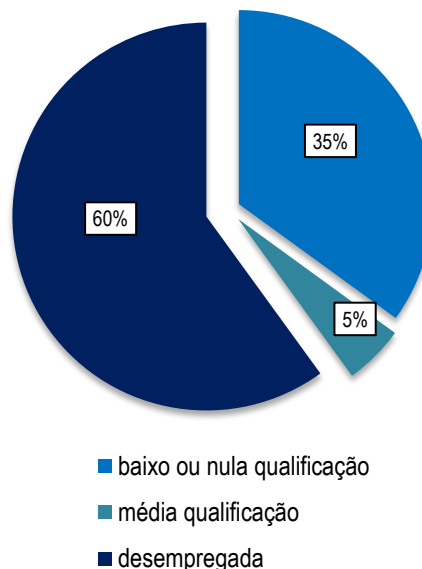


Figura 2. Situação Laboral das Mães



Quanto à escolarização das mães entrevistadas (Figura 1), verifica-se que a maioria não cumpriu a escolaridade obrigatória¹⁴, uma vez que 5% não têm estudos ($n = 2$) e 65% ($n = 26$) possuem estudos básicos incompletos. É notório que apenas 30% das mães completaram o ensino básico obrigatório e somente 10% das mesmas prosseguiram para o ensino secundário.

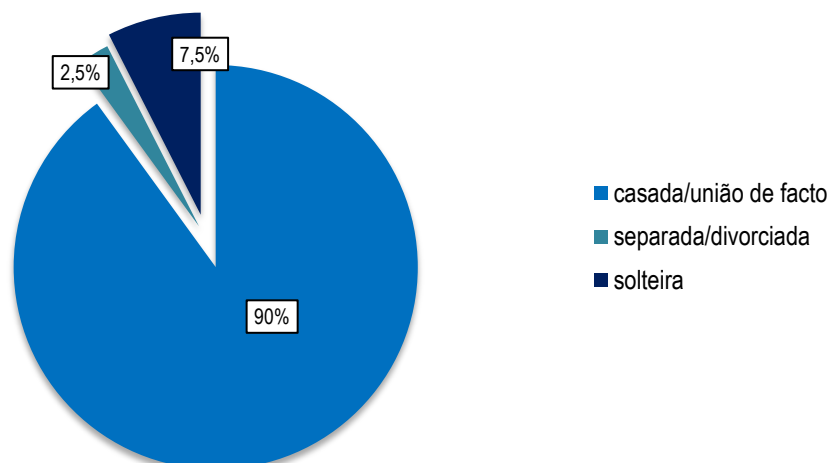
Como seria de esperar, as mães dos adolescentes que estão reintegrados no ensino (medida PIEF) para concluírem a escolaridade obrigatória, caracterizam-se por ter um nível de estudos relativamente baixo.

Na Figura 2, observa-se que somente 40% ($n = 16$) das inquiridas se encontram empregadas e destas a maioria ($n = 14$, 35%) possui trabalhos de baixa ou nula qualificação (i.e., trabalhos que não requerem qualificação ou onde esta é muito baixa; e.g., empregadas de limpeza, ajudantes de copa, jardineiros/cantoneiros de limpeza, empregadas de mesa, entre outros).

No que concerne ao estado marital das participantes (Figura 3), observa-se que a grande maioria é casada ou vive em união de facto ($n = 36$, 90%), enquanto apenas 10% ($n = 4$) não têm companheiro – uma mãe é divorciada (2,5%) e as restantes são solteiras ($n = 3$; 7,5%).

¹⁴ No caso das mães, considera-se a antiga obrigatoriedade escolar referente ao cumprimento de 9 anos de escolaridade ou até à idade legal de 15 anos.

Figura 3. Situação Marital das Mães



Na Tabela 2, apresentam-se os dados relativos ao número de anos de relação entre a mãe entrevistada e o companheiro atual¹⁵, bem como, o respetivo número de filhos.

Tabela 2. Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos dos anos de relação com o companheiro atual e o número de filhos das mães entrevistadas

	N	M	DP	Mínimo	Máximo
Anos de relação	36	21,69	12,23	2	49
Número de filhos	40	3,07	2,09	0	10

Em média, as mães casadas ou em união de facto encontram-se, até à data da entrevista, numa relação de 21,69 anos, com um desvio-padrão de 12,23. Os anos de relação entre as inquiridas e o companheiro atual variam entre os 2 e os 49 anos.

Relativamente ao número de filhos das mães entrevistadas (Tabela 2 e Figura 4) verifica-se que a maioria tem entre um a sete filhos ($n = 38$; 95%) e onde, em média, as mães têm 3,07 filhos, porém dois filhos foi o número mais comumente relatado ($n = 11$; 27,5%). No entanto, é importante salientar que uma das participantes não tem filhos (trata-se de uma tia do adolescente que exerce papel de cuidadora) e destaca-se, ainda, outra mãe que tem 10 filhos (Figura 4).

¹⁵ Opta-se por utilizar o termo “companheiro atual” para referir tanto os pais dos adolescentes, bem como, o novo companheiro da mãe entrevistada que esteja ou não a exercer papel de figura paterna.

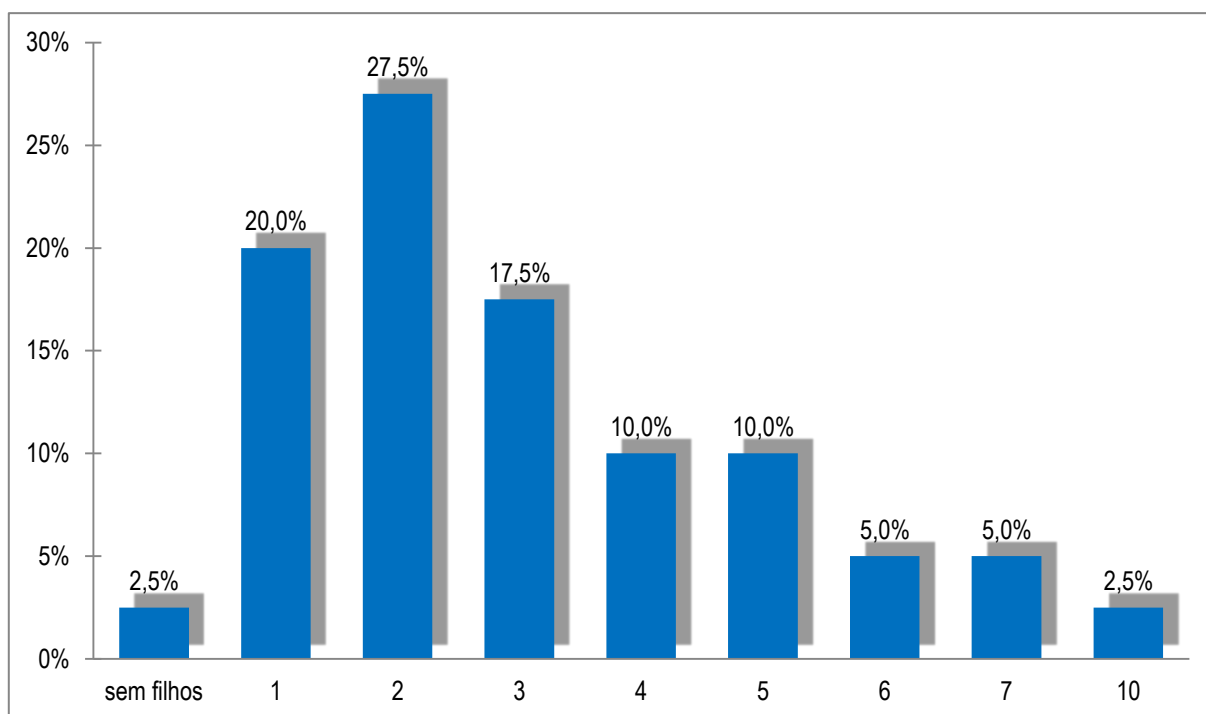


Figura 4. Número de Filhos das Mães Entrevistadas

A seguir, apresentam-se as características sociodemográficas dos adolescentes que frequentam as turmas PIEF.

6.1.2. Caracterização dos Adolescentes

Como referido anteriormente, a principal população-alvo do estudo são adolescentes reintegrados no ensino básico através da medida PIEF. Deste modo, foram entrevistados, no total, 65 jovens.

Tabela 3. Sexo dos Adolescentes

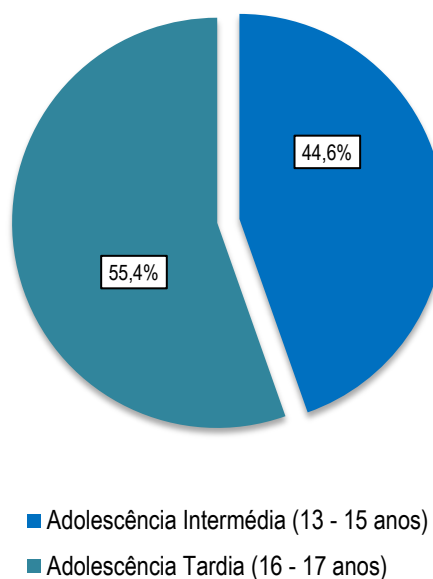
	n	%
Rapaz	44	67,7%
Rapariga	21	32,3%
Total	65	100%

Relativamente ao sexo (Tabela 3), como seria de esperar, verifica-se que participaram mais rapazes (n = 44; 67,7%) do que raparigas (n = 21; 32,3%), uma vez que a maioria dos adolescentes que abandonam o ensino obrigatório é do sexo masculino, como também, são os que mais frequentemente reintegram no ensino através do programa PIEF.

Tabela 4. Idade dos Adolescentes

	n	%
13	3	4,6%
14	10	15,4%
15	16	24,6%
16	25	38,5%
17	10	15,4%
18	1	1,5%
Total	65	100%

Figura 5. Distribuição dos Adolescentes em dois Grupos Etários



Como pode verificar-se na Tabela 4, a maioria dos adolescentes tem 16 anos ($n = 25$; 38,5%). Tendo em conta que as idades dos alunos de turmas PIEF oscilam entre os 13 e os 18 anos e apresentam uma média de 15,49 anos ($DP = 1,12$), optou-se por dividir os adolescentes em dois grupos etários: adolescência intermédia (13 – 15 anos); e, adolescência tardia (16 – 18 anos).

Assim, na Figura 5, observa-se que a distribuição dos adolescentes pelos dois grupos etários é relativamente uniforme. A adolescência intermédia é constituída por 44,6% ($n = 29$) dos estudantes de turmas PIEF, enquanto a adolescência tardia é composta por 55,4% ($n = 36$) dos participantes.

Como referido anteriormente no capítulo 1, o Programa Integrado de Educação e Formação divide-se em dois tipos: o PIEF 2 que corresponde ao 2º ciclo do ensino básico (i.e., 5º e 6º ano); enquanto o PIEF 3 refere-se ao 3º Ciclo (i.e., do 7º ao 9º ano).

No estudo, participaram 35 alunos do PIEF 2 (53,8%) e 30 estudantes do PIEF 3 (46,2%). Nas Figura 6 e 7, pode observar-se a distribuição dos adolescentes nos dois tipos de PIEF, segundo o sexo e os dois grupos etários, respetivamente.

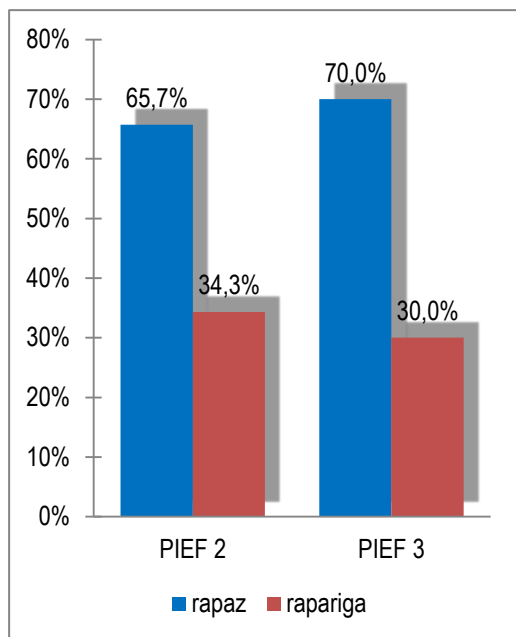


Figura 6. Sexo por Tipo de PIEF

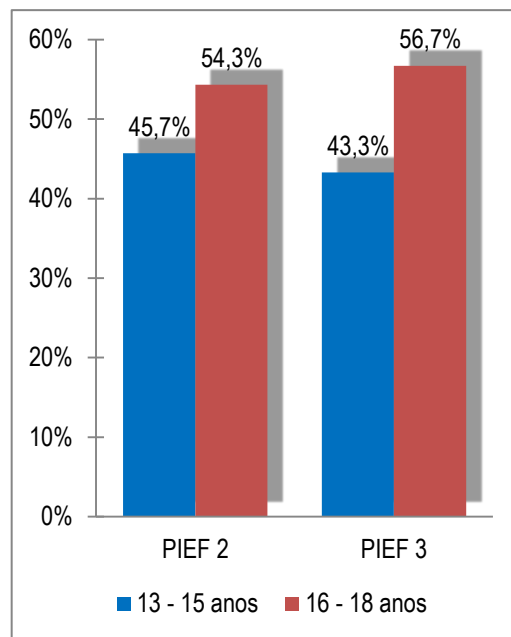


Figura 7. Grupos Etários por Tipo de PIEF

A observação das Figura 6 e 7 permite concluir que ambos os PIEF são constituídos, maioritariamente, por adolescentes do sexo masculino e pelo grupo etário mais velho (i.e., dos 16 aos 18 anos).

Tabela 5. Número de Retenções Escolares

	n	%
1	5	7,7%
2	22	33,8%
3	20	30,8%
4	9	13,8%
5	3	4,6%
6	5	7,7%
7	1	1,5%
Total	65	100%

Como seria de esperar, todos os alunos que frequentam as turmas PIEF, num determinado momento do seu percurso escolar, reprovaram de ano. Na Tabela 5, verifica-se que a maioria dos adolescentes tem duas ($n = 22$; 30,8%) ou três ($n = 20$; 33,8%) reprovações. O número de retenções varia entre 1 e 7 vezes e o valor médio é de 3,03 ($DP = 1,39$).

No que diz respeito aos progenitores dos adolescentes (i.e., mãe e pai biológico), as Tabelas 6 e 7 mostram os dados relativos ao nível educativo e situação laboral dos mesmos.

Tabela 6. Nível Educativo dos Progenitores dos Adolescentes

	Mãe		Pai	
	n	%	n	%
Sem estudos/dificuldades em ler e escrever	5	7,7	4	6,2
Básicos incompletos	43	66,2	45	69,2
Básicos completos	11	16,9	5	7,7
Secundários incompletos	2	3,1	1	1,5
Secundários completos	3	4,6	–	–
Total	64	98,5	55	84,6
Sem dados	1	1,5	10	15,4
Total	65	100,0	65	100,0

Como seria de esperar, a maioria dos progenitores apresenta um baixo nível de escolaridade, uma vez que 66,2% das mães (n = 43) e 69,2% dos pais (n = 45) têm os estudos básicos incompletos, não concluindo, assim, a escolaridade obrigatória prevista em Portugal¹⁶ (Tabela 6). É de salientar que somente 7,7% das mães (n = 5) e 1,5% dos pais (n = 1) prosseguiram para o ensino secundário.

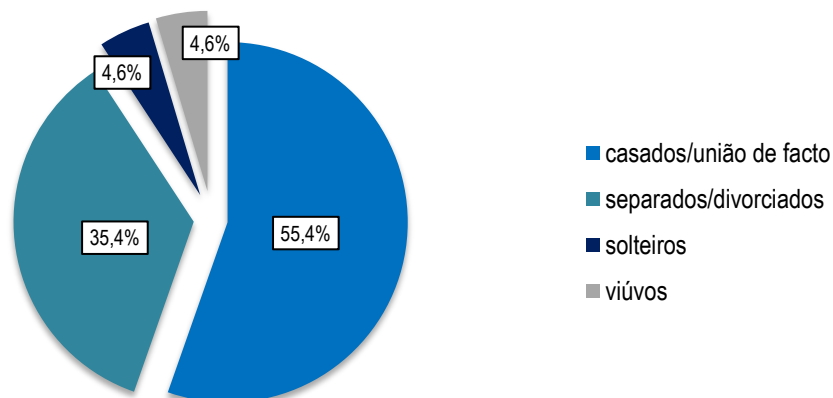
Tabela 7. Situação Laboral dos Progenitores dos Adolescentes

	Mãe		Pai	
	n	%	n	%
Trabalho de baixa ou nula qualificação	23	35,4	39	60,0
Trabalho de média qualificação	2	3,1	3	4,6
Desempregado(a)	40	61,5	23	35,4
Total	65	100,0	65	100,0

No que diz respeito à situação laboral dos progenitores (Tabela 7), verifica-se que a maioria das mães está desempregada (n = 40; 61,5%), enquanto apenas 35,4% dos pais não tem trabalho (n = 23). Como seria de esperar, 60,0% (n = 39) dos pais empregados possuem trabalhos de baixa ou nula qualificação, já que o nível de escolaridade dos mesmos é, também, relativamente baixo. Nas mães empregadas verifica-se a mesma situação: a maioria tem trabalhos que requerem baixa ou nula qualificação (n = 23; 34,5%).

¹⁶ No caso dos progenitores dos adolescentes, considera-se a antiga obrigatoriedade escolar referente ao cumprimento de 9 anos de escolaridade ou até à idade legal de 15 anos.

Figura 8. Situação de Convivência dos Progenitores



Relativamente à situação de convivência dos progenitores dos adolescentes (Figura 8), 55,4% permanecem ainda casados ou em união de facto ($n = 36$), enquanto 44,6% já não convivem (35,4% estão separados/divorciados; 4,6% nunca conviveram; e, em 4,6%, um dos progenitores faleceu).

Tabela 8. Número de Irmãos

	n	%
0	5	7,7
1	18	27,7
2	7	10,8
3	17	26,2
4	8	12,3
5	2	3,1
6	3	4,6
7	3	4,6
8	1	1,5
9	1	1,5
Total	65	100,0

No que diz respeito ao número de irmãos dos adolescentes (Tabela 8), observa-se que a maioria tem pelo menos um irmão ($n = 18$; 27,7%) ou três irmãos ($n = 17$; 26,2%), enquanto apenas 7,7% ($n = 5$) dos estudantes são filhos únicos. Em média, os adolescentes têm 2,78 irmãos, num intervalo de 0 e 9 e com um desvio-padrão de 2,07.

6.1.3. Caracterização Familiar

De seguida, procura-se caracterizar o contexto familiar dos participantes. Tendo como principal alvo do estudo os adolescentes reintegrados no ensino através do programa PIEF, esta secção irá focar-se na exibição e análise dos dados familiares obtidos pelos mesmos.

Figura 9. Estabilidade Familiar

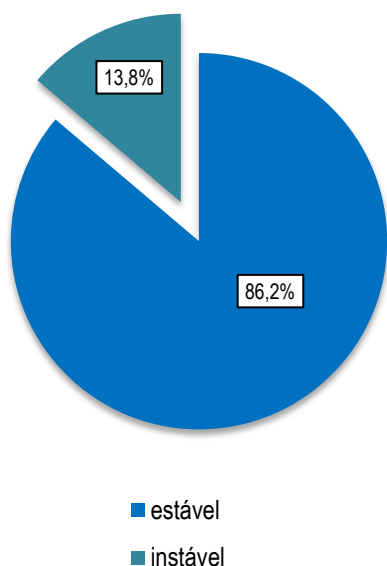
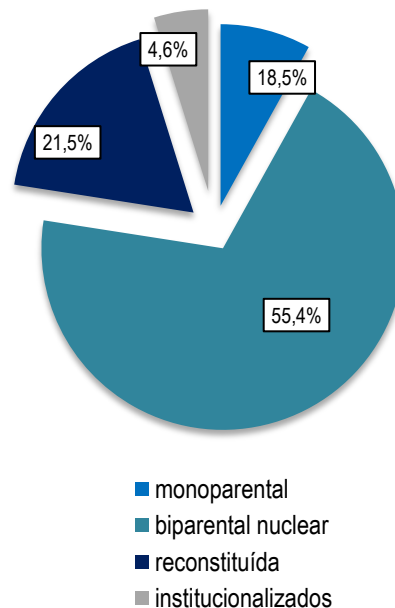


Figura 10. Tipo de Família



No que diz respeito à estrutura familiar (Figuras 9 e 10), verifica-se que a grande maioria dos adolescentes ($n = 56$; 86,2%) refere que vive em condições de estabilidade familiar (i.e., não existem mudanças recentes na composição do agregado familiar) e em famílias do tipo biparental nuclear ($n = 36$; 55,4%).

Tabela 9. Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos da composição do agregado familiar

	N ¹⁷	M	DP	Min	Max
Número de pessoas no agregado	62	4,89	2,15	2	10
Menores de 18 anos no agregado	62	2,06	1,32	0	7
Menores de 14 anos no agregado	62	0,74	1,03	0	4
Número de pessoas na família extensa	62	0,56	1,29	0	7

Na Tabela 9, observa-se que, em média, o agregado familiar dos participantes é composto por 4,89 pessoas, onde os números oscilam entre os 2 e os 10 indivíduos e a dispersão é igual a 2,15.

¹⁷ Três adolescentes entrevistados não apresentam dados referentes à composição do agregado familiar, uma vez que se encontram institucionalizados.

Relativamente ao número de menores no agregado familiar, verifica-se que existem, em média, 2,06 menores de 18 anos (DP = 1,32) e 0,74 menores de 14 anos (DP = 1,03). Os números variam entre 0 e 7 para os menores de 18 anos, e entre 0 e 4 para os menores de 14 anos. Por último, pode observar-se que o número de pessoas na família extensa (e.g., avós, tios, primos, sobrinhos) é relativamente baixo (M = 0,56), com um desvio-padrão de 1,29 e onde os números oscilam entre os 0 e 7 pessoas.

Figura 11. Rendimentos Familiares

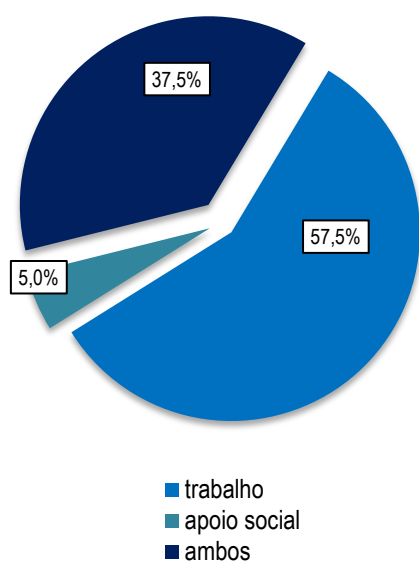
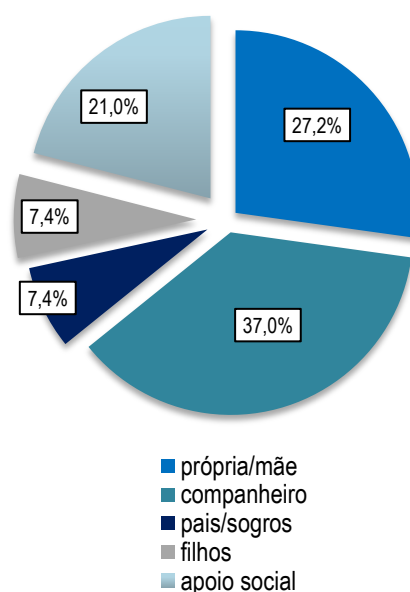


Figura 12. Proveniência dos Rendimentos Familiares



Os rendimentos familiares (Figura 11) provêm maioritariamente do trabalho (57,5%), e somente 5,0% das famílias dependem unicamente dos rendimentos provenientes do apoio social (i.e., Rendimento Social de Inserção). No entanto, verifica-se que os rendimentos familiares de 37,5% dos participantes derivam de uma combinação entre o trabalho e o apoio social.

Na Figura 12, verifica-se que as pessoas que contribuem para o rendimento familiar são a mãe entrevistada (27,2%) e o seu companheiro atual (37,0%). O apoio social representa 21,0% dos rendimentos familiares, enquanto 7,4% são contribuições dos pais e/ou sogros da inquirida e 7,4% são dos seus filhos¹⁸.

No que concerne ao tamanho da habitação, verifica-se que os valores oscilam entre os 15 e os 200 m², onde 27,5% (n = 11) vive em condições de sobrelotação¹⁹ e em 72,5% (n = 29) das famílias não existe sobrelotação.

¹⁸ A maioria refere-se aos abonos dos mesmos.

¹⁹ No presente estudo, considera-se que os sujeitos vivem em condições de sobrelotação quando existem menos 15 m² por habitante.

6.2. Níveis de Adaptação Psicossocial dos Adolescentes

Em primeiro, apresenta-se os descritivos gerais das subescalas e dos fatores que constituem o YSR e, em segundo lugar, exploram-se as respetivas associações entre as dimensões do instrumento.

Tabela 10. Descritivos do *Youth Self-Report* (YSR) e as respetivas subescalas e fatores

	N	M	DP	Min	Max
Escala Problemas de Comportamento (Geral)	65	54,65	22,31	14	122
Síndrome de Internalização	65	15,71	8,56	2	42
Ansiedade/Depressão	65	7,88	5,43	0	24
Isolamento	65	6,62	3,28	1	16
Queixas Somáticas	65	2,54	2,42	0	11
Síndrome de Externalização	65	17,34	7,94	3	38
Comportamento Agressivo	65	11,17	5,29	3	24
Comportamento Delinquente	65	6,17	3,51	0	15
Síndrome Mista	65	14,45	8,26	3	40
Problemas de Atenção	65	5,74	3,35	1	15
Problemas de Pensamento	65	4,71	3,15	0	14
Problemas Sociais	65	4,38	3,49	0	14
Escala Comportamentos Desejáveis	65	23,52	6,05	6	32
Escala Comportamentos de Alto Risco	65	6,46	4,33	0	21

Relativamente aos Problemas de Comportamento Geral (Tabela 10), constata-se uma elevada dispersão nas respostas (DP = 22,31), onde os valores variam entre os 14 e os 122 pontos e o valor médio dos adolescentes situa-se nos 54,65 pontos.

Ainda na Tabela 10, observa-se que a pontuação média dos problemas de internalização é de 15,71, num intervalo de 2 a 42 pontos (DP = 8,56), enquanto nos problemas de externalização os valores oscilam entre os 3 e 38 pontos (DP = 7,94) e a média corresponde a 17,34.

No que diz respeito aos fatores que compõem a Síndrome de Internalização, verifica-se que na Ansiedade/Depressão, as pontuações oscilam entre os 0 e 24 pontos e o desvio-padrão é de 5,43. Em média, os adolescentes mostram um nível de ansiedade/depressão de 7,88 pontos.

No segundo fator da Síndrome de Internalização, Isolamento, o valor médio dos alunos que frequentam as turmas PIEF é de 6,62 pontos, num intervalo de 1 a 16 pontos, onde a dispersão das respostas é de 3,28.

Relativamente ao último fator internalizante, Queixas Somáticas, verifica-se que os valores variam entre os 0 e 11 pontos e o desvio-padrão é de 2,42. Em média, os adolescentes revelam um índice de Queixas Somáticas igual a 2,54 pontos.

Nos fatores que constituem a Síndrome de Externalização, observa-se que o valor médio do Comportamento Agressivo corresponde a 11,17 (DP = 5,29), num intervalo de 3 a 24 pontos, enquanto no Comportamento Delinvente, os valores oscilam entre os 0 e 15 pontos e a pontuação média é de 6,17 (DP = 3,51).

No que diz respeito aos outros fatores que não se enquadram nem nos problemas de internalização nem de externalização, constituindo assim, a Síndrome Mista, pode observar-se que, em média, os adolescentes apresentam um índice de Problemas de Atenção igual a 5,74 (DP = 3,35), num intervalo de 1 a 15 pontos.

Nos Problemas de Pensamento, as pontuações oscilam entre os 0 e 14 pontos e o desvio-padrão é de 3,15. Em média, os alunos que frequentam as turmas PIEF revelam um nível de Problemas de Pensamento igual a 4,71 pontos, enquanto nos Problemas Sociais, o valor médio dos adolescentes corresponde a 4,38 pontos (DP = 3,49) e o intervalo das pontuações situa-se entre os 0 e os 14 pontos.

Na Tabela 10 verifica-se que, na escala de Comportamentos de Alto Risco, a amplitude das respostas é de 21 pontos (Min = 0; Max = 21) e o desvio-padrão é igual a 4,33. Nesta escala, os adolescentes revelam um valor médio de 6,46 pontos.

Por último, na escala dos Comportamentos Desejáveis, verifica-se que a pontuação média é de 23,52 pontos, num intervalo de 6 a 32 pontos e onde a dispersão das respostas é relativamente elevada (DP = 6,05). Atendendo à pontuação máxima desta escala ser igual a 32 pontos, pode afirmar-se que o nível de comportamentos desejáveis dos adolescentes é relativamente elevado.

A seguir, na Tabela 11, podem averiguar-se as relações entre os Problemas de Comportamento Geral, as diferentes síndromes (i.e., Internalização, Externalização e Mista) e os respetivos fatores (i.e., Ansiedade/Depressão, Isolamento, Queixas Somáticas, Comportamento Agressivo, Comportamento Delinvente, Problemas de Atenção, Problemas de Pensamento e Problemas Sociais), bem como, a escala de Comportamentos de Alto Risco e a escala de Comportamentos Desejáveis.

Tabela 11. Correlações entre o Youth Self-Report (YSR), as respectivas síndromes, fatores e subescalas (N = 65)

	EPC	SI	AD	I	QS	SE	CA	CD	SM	PA	PP	PS	ECD	ECAR
Escala Problemas de Comportamento (EPC)	–	,869***	,799***	,742***	,565***	,755***	,763***	,560***	,914***	,833***	,751***	,763***	,350**	,608***
Síndrome de Internalização (SI)		–	,936***	,827***	,623***	,432***	,478***	,257*	,821***	,722***	,659***	,709***	,237*	,319**
Ansiedade/Depressão (AD)			–	,711***	,412***	,399***	,453***	,221*	,773***	,679***	,610***	,679***	,204#	,299**
Isolamento (I)				–	,312**	,390**	,392**	,292**	,691***	,554***	,541***	,668***	,219*	,266*
Queixas Somáticas (QS)					–	,283*	,313**	,169#	,501***	,504***	,420***	,347**	,074	,225*
Síndrome de Externalização (SE)						–	,937***	,851***	,541***	,576***	,402***	,418***	,295**	,880***
Comportamento Agressivo (CA)							–	,614***	,571***	,556***	,428***	,487***	,249*	,731***
Comportamento Delinquente (CD)								–	,365**	,465***	,266*	,212*	,292**	,891***
Síndrome Mista (SM)									–	,850***	,830***	,896***	,291**	,423***
Problemas de Atenção (PA)										–	,505***	,691***	,127	,513***
Problemas de Pensamento (PP)											–	,632***	,469***	,303**
Problemas Sociais (PS)												–	,144	,284*
Escala Comportamentos Desejáveis (ECD)													–	,202#
Escala Comportamentos de Alto Risco (ECAR)														–

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$; # $p < ,10$

Observa-se a existência de correlações estatisticamente significativas e positivas entre praticamente todas as dimensões constituintes do YSR, onde a maioria das associações é moderada e forte. No entanto, seria de esperar que a Escala dos Comportamentos Desejáveis revelasse associações negativas com as restantes dimensões, já que estes últimos referem-se a problemas específicos de comportamento, mas tal não se verifica. Além disso, a maioria das correlações existentes são fracas ($r < ,40$) e por vezes não significativas ($p > ,05$).

6.3. Níveis de Competência Parental Percebida das Mães

Na Tabela 12 apresentam-se os dados descritivos relativos à dimensão Competência Parental Percebida das mães e às respetivas subescalas – Eficácia e Satisfação Parental.

Tabela 12. Descritivos da Competência Parental Percebida (PSOC) e as respetivas subescalas

	N	M	DP	Min	Max
Competência Parental Percebida (Total)	40	60,12	10,64	41	82
Eficácia Parental	40	32,20	6,01	19	42
Satisfação Parental	40	27,93	7,16	16	49

Relativamente à Competência Parental Percebida (Tabela 12), observa-se que os valores oscilam entre os 41 e 82 pontos, com uma dispersão elevada (DP = 10,64). As mães dos adolescentes apresentam, em média, um nível de competência parental percebida de 60,12 pontos. Considerando que as pontuações deste instrumento variam entre os 16 e os 94 pontos, pode-se afirmar que as participantes têm um nível de competência parental ligeiramente elevado.

No que concerne à dimensão de Eficácia Parental Percebida, o valor médio é de 32,20 pontos, com uma amplitude de pontuações entre os 19 e 42 pontos e um desvio-padrão de 6,01. Tendo em conta que o valor mínimo e máximo desta subescala é de 7 e 42, respetivamente, verifica-se que as mães percecionam um nível de eficácia parental relativamente elevado.

A dimensão Satisfação Parental Percebida, comparativamente à subescala Eficácia, apresenta uma maior amplitude de pontuações (valores oscilam entre os 16 e os 49 pontos) e uma maior dispersão das respostas (DP = 7,16), onde o valor médio é de 27,93 pontos. Dado que as pontuações desta subescala oscilam entre os 9 e os 54 valores, pode-se afirmar que as mães dos adolescentes que frequentam as turmas PIEF têm um nível de satisfação parental ligeiramente intermédio.

Na Tabela 13, estão expostas as pontuações ponderadas da Competência Parental Percebida e das suas respetivas subescalas, Eficácia e Satisfação Parental. Estas pontuações foram calculadas dividindo o valor médio de cada dimensão pelo respetivo número de itens.

Tabela 13. Pontuações ponderadas da Competência Parental Percebida (PSOC) e as respetivas subescalas

	M	DP	Min	Max
Competência Parental Percebida (Total)	3,76	0,67	1	6
Eficácia Parental	4,60	0,86	1	6
Satisfação Parental	3,10	0,80	1	6

No que diz respeito à comparação individual das pontuações ponderadas obtidas na Competência Parental Percebida e nas suas respetivas subescalas, Eficácia e Satisfação Parental (Tabela 13), pode afirmar-se que as mães dos adolescentes que frequentam as turmas PIEF apresentam índices mais elevados de eficácia parental percebida e níveis mais baixos de satisfação com o papel parental.

Tabela 14. Correlações entre a Competência Parental Percebida (PSOC) e as respetivas subescalas (N = 40)

	CPP	EP	SP
Competência Parental Percebida (Total) (CPP)	–	,767***	,843***
Eficácia Parental (EP)		–	,302*
Satisfação Parental (SP)			–

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Na Tabela 14 constata-se a existência de correlações estatisticamente significativas e positivas entre a dimensão Competência Parental Percebida e as suas respetivas subescalas, Eficácia Parental ($r_{(40)} = ,767$; $p = ,000$) e Satisfação Parental ($r_{(40)} = ,843$; $p = ,000$). Além disso, observa-se que na primeira subescala, a magnitude da associação é forte ($,60 < r < ,80$), enquanto na Satisfação Parental é muito forte, uma vez que o valor do r de *Pearson* é superior a 0,80.

Relativamente à relação entre a Eficácia Parental e a Satisfação Parental, verifica-se que esta também é estatisticamente significativa e positiva ($r_{(40)} = ,302$; $p = ,029$). No entanto, é de salientar que a associação entre ambas as subescalas da PSOC, na presente amostra de mães, é ligeiramente fraca, visto que o valor do r de *Pearson* é menor que 0,40.

6.4. Relação entre as Variáveis Sociodemográficas, a Adaptação Psicossocial e a Competência Parental Percebida

Em primeiro, apresenta-se as relações entre as distintas variáveis sociodemográficas e familiares dos participantes, seguida pelas associações entre estas e a Adaptação Psicossocial (YSR) dos adolescentes. Posteriormente, expõe-se as correlações existentes entre as características sociodemográficas e familiares e a Competência Parental Percebida (PSOC) das mães entrevistadas. Por último, observa-se as relações entre a Adaptação Psicossocial (YSR), a Competência Parental Percebida (PSOC) e as respetivas subescalas e fatores.

A seguir, na Tabela 15, estão apresentadas as associações entre as principais características sociodemográficas e familiares dos participantes.

Tabela 15. Correlações entre as variáveis sociodemográficas dos participantes (N = 65)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Idade do adolescente ^(a)	–	,341**	–,007	–,123	–,168	–,451*	,005	,065	–,001	–,052	–,268*	,235#	–,206#	–,069	,361*	,207#
2. Número de retenções escolares ^(a)		–	,040	,083	,231*	,140	,177#	,343**	,254*	,355**	–,173	,337*	–,233*	–,285*	–,084	–,205#
3. Número de irmãos ^(a)			–	,278*	,330**	,585**	,503***	,348**	,172#	–,049	,005	,451**	–,151	–,218#	,065	–,168
4. Idade da mãe ^(a)				–	,750***	,866***	,156	–,183#	–,326**	,054	,111	,006	–,341**	–,246*	–,400*	–,165
5. Idade do pai ^(a)					–	,710***	,177	,036	–,042	,012	,232	–,028	–,121	–,217#	–,138	–,029
6. Anos de relação entre os progenitores ^(a)						–	,359*	,106	–,237	,479*	,342#	–,043	–,286#	–,508**	–,150	–,402#
7. Número de pessoas que convivem ^(a)							–	,738***	,610***	,461***	,126	,596***	–,143	–,071	,079	–,054
8. Menores de 18 anos no agregado ^(a)								–	,837***	,423***	,154	,446**	–,047	,007	,215	,048
9. Menores de 14 anos no agregado ^(a)									–	,387**	,069	,423**	,173#	,105	,270	,149
10. Número de pessoas na família extensa ^(a)										–	–,097	,328*	–,038	,012	,109	,000
11. Tamanho da habitação ^(a)											–	–,651***	,116	,274#	–,189	,044
12. Sobrelotação ^(a)												–	–,294*	–,271#	,178	,043
13. Nível educativo da mãe ^(b)													–	,525***	,583**	,319*
14. Nível educativo do pai ^(b)														–	,313#	,780***
15. Tipo de trabalho da mãe ^(b)															–	,438*
16. Tipo de trabalho do pai ^(b)																–

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$; # $p < ,10$

(a) Correlação de Pearson; (b) Correlação de Spearman

Na Tabela 15, observa-se que a idade dos adolescentes está correlacionada positivamente com o número de retenções escolares dos mesmos ($r_{(65)} = ,341$; $p = ,003$) e o tipo de trabalho da mãe ($r_{s(25)} = ,361$; $p = ,038$), e negativamente com os anos de relação dos pais ($r_{(23)} = -,451$; $p = ,015$) e o tamanho da habitação ($r_{(40)} = -,268$ $p = ,048$). No entanto, estas associações têm uma magnitude fraca ($r < ,40$), com a exceção da correlação moderada entre a idade dos adolescentes e os anos de relação dos progenitores ($,40 < r < ,60$).

O número de retenções escolares dos adolescentes, além das associações positivas com a idade do adolescente, está positivamente relacionado com a idade do pai ($r_{(55)} = ,231$; $p = ,045$), o número de menores de 18 anos ($r_{(62)} = ,343$; $p = ,003$), o número de menores de 14 anos no agregado familiar ($r_{(61)} = ,254$; $p = ,024$), o número de pessoas na família extensa ($r_{(62)} = ,355$; $p = ,002$) e a sobrelotação ($r_{(37)} = ,337$ $p = ,021$). Além disso, esta variável escolar apresenta correlações negativas com o nível de escolaridade do pai ($r_{s(55)} = -,285$; $p = ,017$). Contudo, estas associações são todas fracas ($r < ,40$).

Como seria de esperar, o número de irmãos dos adolescentes está positiva e moderadamente associado ao número de anos de relação entre os progenitores ($r_{(23)} = ,585$; $p = ,002$) e ao número de pessoas que convivem no lar ($r_{(62)} = ,503$; $p = ,000$) e à sobrelotação na casa ($r_{(37)} = ,451$ $p = ,003$). Esta variável está, ainda, positiva e fracamente correlacionado com a idade da mãe ($r_{(65)} = ,278$; $p = ,012$), a idade do pai ($r_{(55)} = ,330$; $p = ,007$) e o número de menores de 18 anos no agregado familiar ($r_{(62)} = ,348$; $p = ,003$).

Por um lado, a idade da mãe apresenta correlações positivas e muito fortes com a idade do pai ($r_{(55)} = ,750$; $p = ,000$) e o número de anos da relação entre os progenitores ($r_{(23)} = ,866$; $p = ,000$), como também, associações negativas e fracas com o número de menores de 14 anos na composição familiar ($r_{(61)} = -,326$; $p = ,005$), o nível de escolaridade da mãe ($r_{s(64)} = -,341$; $p = ,003$) e o nível de escolaridade do pai ($r_{s(55)} = -,246$; $p = ,035$) e, ainda, correlações negativas e moderadas com o tipo de trabalho da mãe ($r_{s(25)} = -,400$; $p = ,024$). Por outro lado, a idade do pai está positiva e fortemente correlacionado com o número de anos da relação entre os progenitores dos adolescentes ($r_{(23)} = ,710$; $p = ,000$).

O número de anos da relação entre os progenitores possui associações positivas e fracas com o número de pessoas que convivem no lar ($r_{(23)} = ,359$; $p = ,046$) e moderadas com o número de pessoas na família extensa ($r_{(23)} = ,479$; $p = ,010$). Esta variável exibe, também, correlações negativas e moderadas com o nível educativo do pai ($r_{s(23)} = -,508$; $p = ,007$).

O número de pessoas que convivem no lar correlaciona-se positiva e fortemente com o número de menores de 18 anos ($r_{(62)} = ,738$; $p = ,000$) e de 14 anos ($r_{(61)} = ,610$; $p = ,000$) no agregado familiar e moderadamente com o número de pessoas na família extensa ($r_{(62)} = ,461$; $p = ,000$) e a sobrelotação ($r_{(40)} = ,596$; $p = ,000$).

O número de menores de 18 anos na composição familiar, por sua vez, encontra-se positiva e muito fortemente relacionado com o número de menores de 14 anos ($r_{(61)} = ,837$; $p = ,000$), como também, tem associações positivas e moderadas com o número de pessoas extensas que constituem o agregado familiar ($r_{(62)} = ,423$; $p = ,000$) e com a sobrelotação na habitação ($r_{(40)} = ,446$; $p = ,002$).

O número de menores de 14 anos no agregado familiar mostra associações positivas e fracas com o número de pessoas na família extensa ($r_{(61)} = ,387$; $p = ,001$), bem como, correlações positivas e moderadas com a sobrelotação ($r_{(40)} = ,423$; $p = ,003$).

O número de pessoas na família extensa, por sua vez, correlaciona-se positivamente com a sobrelotação ($r_{(40)} = ,328$; $p = ,020$). Contudo, esta associação apresenta uma magnitude fraca, visto que o r de *Pearson* é inferior a 0,40.

Como seria de se esperar, o tamanho da habitação encontra-se negativa e fortemente relacionado com a sobrelotação ($r_{(40)} = -,651$; $p = ,000$).

A sobrelotação na habitação, por sua vez, tem correlações significativas e negativas com o nível de escolaridade da mãe ($r_{s(37)} = -,294$; $p = ,039$). No entanto, a magnitude da correlação é fraca, uma vez que apresenta um valor r de *Pearson* menor que 0,40.

O nível educativo da mãe está positiva e moderadamente relacionado com o nível educativo do pai ($r_{s(55)} = ,525$; $p = ,000$) e o tipo de trabalho da mãe ($r_{s(25)} = ,583$; $p = ,001$), mas positiva e fracamente associado ao tipo de trabalho do pai ($r_{s(42)} = ,319$; $p = ,020$).

Por último, o nível educativo do pai correlaciona-se positiva e fortemente com o tipo de trabalho do pai ($r_{s(39)} = ,780$; $p = ,000$), enquanto o tipo de trabalho da mãe apresenta associações positivas e moderadas com o tipo de trabalho do pai ($r_{s(18)} = ,438$; $p = ,035$).

Em seguida, na Tabela 16 estão expostas as relações existentes entre a dimensão Adaptação Psicossocial (YSR), as respetivas síndromes, fatores e subescalas, e as características sociodemográficas e familiares dos participantes.

Tabela 16. Correlações entre o Youth Self-Report (YSR), os respetivos fatores e subescalas, e as variáveis sociodemográficas (N = 65)

	Problemas de Comportamento	Síndrome de Internalização	Ansiiedade/Depressão	Isolamento	Queixas Somáticas	Síndrome de Externalização	Comportamento Agressivo	Comportamento Delinquente	Síndrome Mista	Problemas de Atenção	Problemas de Pensamento	Problemas Sociais	Comportamentos Desejáveis	Comportamentos Alto Risco
Idade do adolescente ^(a)	,104	,224*	,254*	,240*	-,059	-,024	,007	-,065	,104	,101	,072	,075	-,006	-,096
Número de retenções escolares ^(a)	,117	,082	,102	,277*	-,260*	,095	,023	,181#	,095	,136	,056	,068	,160	,060
Número de irmãos ^(a)	-,145	-,133	-,117	-,132	-,008	-,139	-,115	-,141	-,069	-,038	-,127	-,008	-,087	-,064
Idade da mãe ^(a)	-,021	,017	-,005	,059	,034	-,061	-,048	-,066	,000	,069	-,118	,047	-,153	-,071
Idade do pai ^(a)	,069	-,003	-,085	,041	,104	,174	,123	,204#	,020	,091	-,028	-,011	,041	,190#
Anos de relação entre os progenitores ^(a)	-,145	-,089	-,112	,022	-,065	-,152	-,190	-,063	-,152	-,111	-,257	-,028	-,004	-,101
Número de pessoas que convivem ^(a)	-,068	-,102	-,113	-,072	-,063	-,036	-,022	-,048	-,032	-,006	-,004	-,036	-,021	-,044
Menores de 18 anos no agregado ^(a)	-,030	-,080	-,120	-,024	-,046	-,058	-,071	-,024	,051	,018	,136	,016	,113	-,026
Menores de 14 anos no agregado ^(a)	,017	-,075	-,129	,021	-,045	,011	,004	,018	,076	,049	,163	,011	,091	-,024
Número de pessoas na família extensa ^(a)	-,133	-,141	-,164	-,036	-,175#	-,107	-,159	-,003	-,093	-,010	-,091	-,097	,014	-,071
Tamanho da habitação ^(a)	,030	,079	,032	,122	,042	,024	,001	,056	,019	,093	-,074	,038	,110	,157
Sobrelotação ^(a)	-,025	-,103	-,080	-,047	-,098	,059	,096	-,017	,004	-,105	,008	,121	-,280*	-,077
Nível educativo da mãe ^(b)	-,022	-,068	-,037	-,079	,011	,212*	,197#	,185#	-,065	-,072	-,032	-,107	-,075	,287*
Nível educativo do pai ^(b)	-,087	-,085	,004	-,116	-,123	,099	,097	,068	-,033	-,056	,010	-,013	-,022	,159
Tipo de trabalho da mãe ^(b)	-,123	-,051	-,113	,083	-,210	,205	,154	,195	-,051	-,154	-,041	-,041	-,082	,205
Tipo de trabalho do pai ^(b)	-,080	-,149	-,042	-,185	-,182	,057	,023	,054	,088	,104	-,019	,169	-,157	,111

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$; # $p < ,10$

(a) Correlação de Pearson; (b) Correlação de Spearman

Na Tabela 16 observa-se que a Síndrome de Internalização apenas está correlacionada positivamente com a idade do adolescente ($r_{(65)} = ,224$; $p = ,037$). A mesma situação verifica-se entre o primeiro fator internalizante, Ansiedade/Depressão e a idade dos alunos que frequentam turmas PIEF ($r_{(65)} = ,254$; $p = ,021$). Porém, estas correlações são fracas ($r < ,40$).

Relativamente aos restantes fatores que compõem a síndrome, verifica-se que o Isolamento apresenta correlações positivas com a idade dos adolescentes ($r_{(65)} = ,240$; $p = ,027$) e o número de retenções escolares dos mesmos ($r_{(65)} = ,277$; $p = ,013$). No entanto, a magnitude destas associações é fraca, já que o r de *Pearson* é inferior a 0,40.

A dimensão Queixas Somáticas, por sua vez, tem correlações negativas com o número de reprovações dos alunos ($r_{(65)} = -,260$; $p = ,018$). Além disso, observa-se que este fator apresenta associações negativas e residuais ($p < ,10$) com o número de pessoas extensas no agregado familiar ($r_{(62)} = -,175$; $p = ,087$). No entanto, todas as correlações referidas acima são fracas, uma vez que o valor do r de *Pearson* é reduzido ($r < ,40$).

A Síndrome de Externalização está relacionada positiva e significativamente com o nível educativo das mães dos adolescentes ($r_{s(64)} = ,212$; $p = ,046$). No que diz respeito ao primeiro fator que o compõe, Comportamento Agressivo, observa-se que este também apresenta correlações positivas mas residuais ($p < ,10$) com o nível de escolaridade das mães ($r_{s(64)} = ,197$; $p = ,059$). Atendendo aos valores reduzidos do r de *Pearson*, pode afirmar-se que estas associações são fracas.

O Comportamento Delinquente, por sua vez, tem associações positivas e residuais ($p < ,10$) com o número de retenções escolares ($r_{(65)} = ,181$; $p = ,074$), a idade do pai ($r_{(55)} = ,204$; $p = ,068$) e o nível de escolaridade da mãe ($r_{s(64)} = ,185$; $p = ,072$). No entanto, a magnitude destas correlações é fraca ($r < ,40$).

No que diz respeito à Síndrome Mista e os respetivos fatores, Problemas de Atenção, Problemas de Pensamento e Problemas Sociais, verifica-se que não existem correlações estatisticamente significativas entre as mesmas e as variáveis sociodemográficas e familiares avaliadas no presente estudo.

Relativamente às escalas constituintes do instrumento YSR, observa-se que os Problemas de Comportamento Geral também não têm associações estatisticamente significativas com as variáveis sociodemográficas. No entanto, verifica-se que a escala dos Comportamentos Desejáveis está negativamente relacionada com a sobrelotação ($r_{(37)} = -,280$; $p = ,047$), enquanto a escala dos Comportamentos de Alto Risco apresenta, por um lado, correlações positivas e significativas com o nível educativo da mãe ($r_{s(64)} = ,287$; $p = ,011$) e, por outro, associações positivas e residuais ($p < ,10$) com a idade do pai ($r_{(55)} = ,190$; $p = ,082$). Porém, estas correlações são todas fracas ($r < ,40$).

A seguir, apresentam-se, na Tabela 17, as associações entre as características sociodemográficas e familiares dos participantes, a dimensão Competência Parental Percebida das mães entrevistadas e as respectivas subescalas Eficácia e Satisfação Parental.

Tabela 17. Correlações entre a Competência Parental Percebida (PSOC), as respectivas subescalas e as variáveis sociodemográficas (N = 40)

	Eficácia Parental	Satisfação Parental	Competência Parental Percebida (Total)
Idade da mãe ^(a)	,180	-,020	,088
Número de filhos ^(a)	,025	-,026	-,003
Anos de relação com o companheiro atual ^(a)	,163	-,207	-,050
Número de pessoas que convivem ^(a)	,120	-,078	,016
Menores de 18 anos no agregado ^(a)	,065	-,105	-,034
Menores de 14 anos no agregado ^(a)	,089	-,088	-,009
Número de pessoas na família extensa ^(a)	,037	-,037	-,004
Tamanho da habitação ^(a)	,236#	-,056	,095
Sobrelotação ^(a)	-,199	-,046	-,143
Nível educativo da mãe ^(b)	-,021	,025	-,024
Nível educativo do pai ^(b)	-,095	,199	,150
Tipo de trabalho da mãe ^(b)	-,186	,082	-,082
Tipo de trabalho do pai ^(b)	,034	,060	,111
Idade do menor ^(a)	-,176	-,047	-,129
Número de retenções escolares ^(a)	-,123	-,265#	-,252#
Anos de relação entre progenitores ^(a)	,037	-,544**	-,370*

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$; # $p < ,10$

^(a) Correlação de Pearson; ^(b) Correlação de Spearman

Na Tabela 17, observa-se que tanto a Competência Parental Percebida ($r_{(23)} = -,370$; $p = ,041$), como a sua subescala, Satisfação Parental ($r_{(23)} = -,544$; $p = ,004$), apresentam correlações negativas com os anos de relação dos progenitores. No entanto, estas associações são moderadas ($,40 < r < ,60$) na Satisfação Parental e fracas ($r < ,40$) na Competência Parental Percebida.

Além disso, apesar de p não atingir o nível de significância considerado ($p < ,05$), verifica-se que o número de retenções dos adolescentes relaciona-se negativamente com a Competência Parental Percebida ($r_{(37)} = -,252$; $p = ,066$), bem como, com a Satisfação Parental ($r_{(37)} = -,265$; $p = ,057$). Todavia, estas associações apresentam uma magnitude fraca, uma vez que o valor do r de Pearson é menor que 0,40.

Por último, a subescala Eficácia Parental Percebida apresenta correlações positivas, porém residuais ($p < ,10$) e fracas ($r < ,40$), com o tamanho da habitação ($r_{(40)} = ,236$; $p = ,072$).

Na Tabela 18 podem observar-se as correlações existentes entre a dimensão Adaptação Psicossocial dos adolescentes e a dimensão Competência Parental Percebida das mães, bem como, entre as subescalas e fatores que compõem cada dimensão estudada.

Tabela 18. Correlações entre o *Youth Self-Report* (YSR), a Competência Parental Percebida (PSOC) e as respectivas subescalas e fatores (N = 37)

	Eficácia Parental	Satisfação Parental	Competência Parental Percebida (Total)
Escala Problemas de Comportamento (Geral)	-,261 [#]	,186	-,011
Síndrome de Internalização	-,291*	,233 [#]	,006
Ansiedade/Depressão	-,278*	,165	-,034
Isolamento	-,276*	,175	-,026
Queixas Somáticas	-,201	,245 [#]	,064
Síndrome de Externalização	-,112	,170	,059
Comportamento Agressivo	-,109	,170	,061
Comportamento Delinquente	-,087	,124	,040
Síndrome Mista	-,320*	,077	-,119
Problemas de Atenção	-,096	,175	,071
Problemas de Pensamento	-,250 [#]	,088	-,073
Problemas Sociais	-,467**	-,044	-,283*
Escala Comportamentos Desejáveis	,176	,167	,212
Escala Comportamentos Alto Risco	-,164	,192	,046

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$; # $p < ,10$

Verifica-se que a Competência Parental Percebida (Tabela 18) apenas correlaciona negativamente com o fator Problemas Sociais ($r_{(37)} = -,283$; $p = ,045$) e esta associação apresenta uma magnitude fraca, atendendo ao reduzido valor do r de *Pearson*.

Relativamente às subescalas da Competência Parental Percebida, observa-se que a Eficácia Parental apresenta mais correlações significativas com as subescalas e fatores do YSR do que a Satisfação Parental. Deste modo, a Eficácia Parental correlaciona-se negativamente com as seguintes síndromes e respetivos fatores: a) Síndrome de Internalização ($r_{(37)} = -,291$; $p = ,040$); b) Ansiedade/Depressão ($r_{(37)} = -,278$; $p = ,048$); c) Isolamento ($r_{(37)} = -,276$; $p = ,049$); d) Síndrome Mista ($r_{(37)} = -,320$; $p = ,027$); e, por último, e) Problemas Sociais ($r_{(37)} = -,467$; $p = ,002$).

É de salientar que a maioria das associações mencionadas acima apresenta uma magnitude fraca ($r < ,40$), e que somente a correlação entre a Eficácia Parental e os Problemas Sociais é moderada ($,40 < r < ,60$).

Além disso, verifica-se que a subescala Eficácia Parental apresenta também correlações negativas e residuais ($p < ,10$) com os Problemas de Pensamento ($r_{(37)} = -,250$; $p = ,068$) e os Problemas de Comportamento Geral ($r_{(37)} = -,261$; $p = ,059$). Porém, estas associações residuais são fracas ($r < ,40$).

No que concerne à relação entre a Satisfação Parental e as subescalas e fatores do YSR, verifica-se que não existem correlações significativas, apenas residuais ($p < ,10$), sendo estas associações positivas com as Queixas Somáticas ($r_{(37)} = ,245$; $p = ,072$) e a Síndrome de Internalização ($r_{(37)} = ,233$; $p = ,083$). Porém, a magnitude destas correlações residuais são fracas, já que os valores do r de *Pearson* são inferiores a 0,40.

Seria de esperar que a subescala Satisfação Parental, comparativamente à Eficácia Parental, apresentasse também associações negativas com as subescalas e fatores do YSR (exceto com os Comportamentos Desejáveis), mas tal não se observa.

Por último, é de salientar, que a dimensão Competência Parental Percebida e as respetivas subescalas, Eficácia e Satisfação Parental, não apresentam correlações estatisticamente significativas com nenhuma das seguintes subescalas da Adaptação Psicossocial (YSR): a Síndrome de Externalização, os fatores Comportamento Agressivo, Comportamento Delinquente e Problemas de Atenção; e as escalas dos Comportamentos de Alto Risco e dos Comportamentos Desejáveis.

6.5. Diferenças nos níveis de Adaptação Psicossocial segundo as Características Sociodemográficas e Familiares dos Adolescentes

Nesta secção, serão apresentadas as diferenças existentes entre os Problemas de Comportamento Geral, as síndromes constituintes (i.e., Internalização, Externalização e Mista) e os respetivos fatores (i.e., Ansiedade/Depressão, Isolamento, Queixas Somáticas, Comportamento Agressivo, Comportamento Delinquente, Problemas de Atenção, Problemas de Pensamento e Problemas Sociais), bem como, os Comportamentos Desejáveis e os Comportamentos de Alto Risco dos adolescentes, em função das características sociodemográficas (e.g., sexo, grupo etário) e familiares (e.g., situação laboral dos progenitores, tipo de família, estabilidade familiar, rendimentos familiares) dos participantes no estudo.

Deste modo, em primeiro lugar, foca-se nos dados individuais dos alunos que frequentam as turmas PIEF e, em segundo, nas características relativas aos progenitores dos mesmos. Em último, expõe-se as diferenças nos níveis de Adaptação Psicossocial em função das características familiares dos adolescentes.

Atendendo ao reduzido tamanho dos grupos ($n < 30$), recorreu-se aos testes não-paramétricos de *Mann-Whitney* para comparações entre dois grupos, e de *Kruskal-Wallis* para três grupos. Assim, apresentam-se, de seguida, as tabelas com as médias, desvios-padrão, os valores do respetivo teste não-paramétrico utilizado, bem como, os valores de significância (p) e efeito (r)²⁰.

Tabela 19. Comparação das médias, desvios-padrão nos fatores e subescalas do *Youth Self-Report* segundo o sexo dos adolescentes, teste *Mann-Whitney*, significância e efeito

	Rapaz (n = 44)	Rapariga (n = 21)	U	p	r
	M (DP)	M (DP)			
Escala Problemas de Comportamento (Geral)	54,84 (23,51)	54,24 (20,12)	462,00	,501	,000
Síndrome de Internalização	14,95 (8,04)	17,29 (9,58)	383,00	,135	-,138
Ansiedade/Depressão	7,48 (5,11)	8,71 (6,10)	408,00	,226	-,094
Isolamento	6,52 (3,01)	6,81 (3,86)	452,00	,446	-,017
Queixas Somáticas	2,32 (2,38)	3,00 (2,51)	375,00	,110	-,154
Síndrome de Externalização	18,80 (8,63)	14,29 (5,23)	310,50	,016	-,264
Comportamento Agressivo	11,77 (5,67)	9,90 (4,23)	381,00	,129	-,141
Comportamento Delinquente	7,02 (3,68)	4,38 (2,33)	244,00	,001	-,381
Síndrome Mista	14,43 (8,32)	14,48 (8,32)	457,50	,476	-,008
Problemas de Atenção	5,93 (3,51)	5,33 (3,02)	423,50	,296	-,067
Problemas de Pensamento	4,52 (3,23)	5,10 (3,02)	399,50	,190	-,110
Problemas Sociais	4,41 (3,11)	4,33 (4,26)	401,50	,199	-,106
Escala Comportamentos Desejáveis	23,20 (6,60)	24,19 (4,76)	445,00	,408	-,030
Escala Comportamentos de Alto Risco	7,52 (4,54)	4,24 (2,83)	260,00	,002	-,353

Na Tabela 19, pode observar-se que existem diferenças significativas na Síndrome de Externalização ($U = 310,50$; $z = -2,13$; $p = ,016$; $r = -,264$), no seu respetivo fator Comportamento Delinquente ($U = 244,00$; $z = -3,07$; $p = ,001$; $r = -,381$) e na escala de Comportamentos de Alto Risco ($U = 260,00$; $z = -2,84$; $p = ,002$; $r = -,353$) entre os rapazes e as raparigas que frequentam as turmas PIEF. Além disso, verifica-se que o tamanho do efeito é pequeno ($r < ,30$) na Síndrome de Externalização e moderado ($,30 < r < ,50$) nas restantes dimensões mencionadas acima.

²⁰ No teste *Mann-Whitney*, a magnitude do efeito calcula-se de acordo com a seguinte fórmula: $r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$; onde Z corresponde ao Z-score que o SPSS produz e N refere-se ao tamanho da amostra em que o Z está baseado. Deste modo, os valores de $\pm 0,1$ representam um efeito pequeno; $\pm 0,3$ representam um efeito moderado; e, $\pm 0,5$ representam um efeito grande (Field, 2009).

Como seria de esperar, na Síndrome de Externalização, observa-se que os rapazes ($Mdn = 18,50$) têm índices superiores aos das raparigas ($Mdn = 14,00$). Além disso, os participantes do sexo masculino ($Mdn = 7,00$) apresentam mais comportamentos delinquentes do que os adolescentes do sexo feminino ($Mdn = 4,00$). Por último, as raparigas ($Mdn = 4,00$) têm menos comportamentos de alto risco, comparativamente aos rapazes ($Mdn = 7,50$).

Tabela 20. Comparação das médias, desvios-padrão nos fatores e subescalas do *Youth Self-Report* em função dos dois grupos etários, teste *Mann-Whitney*, significância e efeito

	Adolescência Intermédia (13 – 15 anos) (n = 29)	Adolescência Tardia (16 – 18 anos) (n = 36)	U	p	r
	M (DP)	M (DP)			
Escala Problemas de Comportamento (Geral)	50,14 (17,60)	58,28 (25,14)	455,50	,192	-,109
Síndrome de Internalização	13,55 (6,31)	17,44 (9,76)	413,50	,077	-,178
Ansiedade/Depressão	6,38 (3,99)	9,08 (6,15)	378,50	,029	-,236
Isolamento	5,72 (3,06)	7,33 (3,31)	383,00	,032	-,229
Queixas Somáticas	2,66 (2,19)	2,44 (2,62)	456,00	,191	-,110
Síndrome de Externalização	16,66 (7,38)	17,89 (8,43)	490,50	,341	-,052
Comportamento Agressivo	10,62 (4,84)	11,61 (5,65)	476,00	,274	-,076
Comportamento Delinvente	6,03 (3,22)	6,28 (3,77)	519,00	,486	-,005
Síndrome Mista	12,83 (5,95)	15,75 (9,61)	457,00	,197	-,107
Problemas de Atenção	5,03 (2,68)	6,31 (3,75)	431,50	,116	-,149
Problemas de Pensamento	4,24 (2,64)	5,08 (3,50)	472,50	,256	-,082
Problemas Sociais	3,97 (2,74)	4,72 (3,99)	501,50	,395	-,034
Escala Comportamentos Desejáveis	23,14 (6,65)	23,83 (5,59)	504,50	,410	-,029
Escala Comportamentos de Alto Risco	6,69 (3,79)	6,28 (4,77)	463,00	,220	-,097

Através da Tabela 20, constata-se a existência de diferenças estatisticamente significativas nos fatores internalizantes, Ansiedade/Depressão ($U = 378,50$; $z = -1,90$; $p = ,029$; $r = -,236$) e Isolamento ($U = 383,00$; $z = -1,85$; $p = ,032$; $r = -,229$) em função dos dois grupos etários. No entanto, o tamanho de ambos os efeitos é pequeno ($r < ,30$).

Assim, o grupo da adolescência intermédia ($Mdn = 5,00$) revela índices inferiores de ansiedade e depressão do que o grupo da adolescência tardia ($Mdn = 8,00$). Relativamente ao isolamento, verifica-se que o grupo de adolescentes mais velhos ($Mdn = 6,00$), comparativamente ao grupo etário mais novo ($Mdn = 6,00$), apresenta também níveis superiores.

Na Síndrome de Internalização, apesar de p não alcançar o nível de significância considerado ($p < ,05$), observa-se um efeito de pequena magnitude ($U = 413,50$; $z = -1,44$; $p = ,077$; $r = -,178$), onde o grupo da adolescência tardia ($Mdn = 14,50$) apresenta índices mais elevados do que o grupo da adolescência intermédia ($Mdn = 13,00$).

Tabela 21. Comparação das médias, desvios-padrão nos fatores e subescalas do *Youth Self-Report* em função da situação laboral da mãe biológica, teste *Mann-Whitney*, significância e efeito

	Trabalha (n = 25)	Não trabalha (n = 40)	U	p	r
	M (DP)	M (DP)			
Escala Problemas de Comportamento (Geral)	59,36 (21,55)	51,70 (22,54)	377,50	,049	-,205
Síndrome de Internalização	16,48 (9,89)	15,23 (7,71)	486,00	,427	-,023
Ansiedade/Depressão	8,68 (6,30)	7,37 (4,83)	467,50	,332	-,055
Isolamento	7,44 (3,76)	6,10 (2,86)	403,50	,096	-,163
Queixas Somáticas	2,12 (2,64)	2,80 (2,28)	377,50	,047	-,208
Síndrome de Externalização	20,28 (6,46)	15,50 (8,30)	301,50	,003	-,333
Comportamento Agressivo	12,92 (3,66)	10,08 (5,87)	320,50	,007	-,301
Comportamento Delinquente	7,36 (3,45)	5,43 (3,38)	337,00	,013	-,274
Síndrome Mista	15,84 (7,90)	13,58 (8,45)	393,50	,076	-,178
Problemas de Atenção	6,08 (3,38)	5,52 (3,36)	442,00	,218	-,098
Problemas de Pensamento	5,04 (2,78)	4,50 (3,38)	409,50	,110	-,153
Problemas Sociais	5,16 (3,35)	3,90 (3,52)	355,00	,024	-,244
Escala Comportamentos Desejáveis	23,32 (6,09)	23,65 (6,09)	490,00	,448	-,017
Escala Comportamentos de Alto Risco	7,40 (3,82)	5,88 (4,57)	370,50	,040	-,217

Na Tabela 21, observam-se diferenças estatisticamente significativas nos Problemas de Comportamento Geral ($U = 377,50$; $z = -1,65$; $p = ,049$; $r = -,205$), no fator internalizante Queixas Somáticas ($U = 377,50$; $z = -1,68$; $p = ,047$; $r = -,208$), na Síndrome de Externalização ($U = 301,50$; $z = -2,68$; $p = ,003$; $r = -,333$), nos fatores externalizantes Comportamento Agressivo ($U = 320,50$; $z = -2,43$; $p = ,007$; $r = -,301$) e Comportamento Delinquente ($U = 337,00$; $z = -2,21$; $p = ,013$; $r = -,274$), no fator misto Problemas Sociais ($U = 355,00$; $z = -1,97$; $p = ,024$; $r = -,244$) e na escala dos Comportamentos de Alto Risco ($U = 370,50$; $z = -1,75$; $p = ,040$; $r = -,217$) entre os adolescentes de mães empregadas e os jovens cujas mães estão desempregadas.

Além disso, verifica-se que o tamanho do efeito é, por um lado, moderado ($,30 < r < ,50$) na Síndrome de Externalização e no fator Comportamento Agressivo; e, por outro, fraco ($r < ,30$) nos restantes fatores e subescalas.

Na maioria das dimensões referidas acima, os adolescentes com mães que trabalham apresentam índices superiores do que os adolescentes com mães desempregadas. No entanto, verifica-se que somente no fator internalizante Queixas Somáticas, os estudantes com mães empregadas ($Mdn = 1,00$) têm níveis inferiores comparativamente aos alunos com mães que não trabalham ($Mdn = 2,00$).

Ainda na Tabela 21, observa-se que na Síndrome Mista, apesar de não significativo ($p > ,05$), existe um efeito de pequena magnitude ($U = 393,50$; $z = -1,44$; $p = ,076$; $r = -,178$), onde os adolescentes de mães desempregadas ($Mdn = 12,00$) apresentam índices mais baixos do que os jovens cujas mães estão empregadas ($Mdn = 15,00$). No fator Isolamento, também se verifica um efeito de pequena magnitude ($U = 403,50$; $z = -1,31$; $p = ,096$; $r = -,163$), em que os adolescentes cujas mães estão empregadas ($Mdn = 6,00$) sentem-se mais isolados do que os jovens cujas mães estão desempregadas ($Mdn = 6,00$).

Tabela 22. Comparação das médias, desvios-padrão nos fatores e subescalas do *Youth Self-Report* em função da situação laboral do pai biológico, teste *Mann-Whitney*, significância e efeito

	Trabalha	Não trabalha	U	p	r
	(n = 42)	(n = 14)			
	M (DP)	M (DP)			
Escala Problemas de Comportamento (Geral)	54,48 (20,38)	54,36 (26,53)	274,50	,359	-,049
Síndrome de Internalização	15,07 (7,84)	16,43 (9,98)	293,00	,494	-,003
Ansiedade/Depressão	7,26 (4,77)	8,50 (6,50)	272,50	,345	-,055
Isolamento	6,43 (2,97)	6,93 (4,23)	285,50	,438	-,022
Queixas Somáticas	2,64 (2,67)	2,29 (1,86)	290,00	,473	-,010
Síndrome de Externalização	17,38 (7,57)	17,00 (8,84)	267,50	,311	-,067
Comportamento Agressivo	11,02 (4,72)	11,14 (6,21)	286,00	,442	-,020
Comportamento Delinquente	6,36 (3,62)	5,86 (3,76)	269,50	,324	-,062
Síndrome Mista	14,21 (7,48)	15,50 (10,32)	291,50	,483	-,006
Problemas de Atenção	5,74 (3,31)	6,14 (3,42)	286,50	,446	-,019
Problemas de Pensamento	4,62 (2,81)	4,86 (4,04)	278,50	,387	-,040
Problemas Sociais	4,17 (3,46)	5,14 (4,13)	265,50	,297	-,073
Escala Comportamentos Desejáveis	23,74 (5,73)	23,07 (7,29)	293,50	,498	-,001
Escala Comportamentos de Alto Risco	6,45 (3,80)	6,64 (5,85)	273,00	,348	-,053

Relativamente à situação laboral dos pais biológicos dos adolescentes (Tabela 22), verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nas subescalas e fatores do YSR entre os adolescentes com pais-homens que trabalham e os que têm pais-homens desempregados.

A seguir, na Tabela 23, apresentam-se as diferenças existentes nos fatores e subescalas do *Youth Self-Report* de acordo com o tipo de família (i.e., biparental ou monoparental) dos alunos que frequentam turmas PIEF.

Tabela 23. Comparação das médias, desvios-padrão nos fatores e subescalas do *Youth Self-Report* segundo o tipo de família, teste *Mann-Whitney*, significância e efeito

	Biparental	Monoparental	U	p	r
	(n = 50)	(n = 12)			
	M (DP)	M (DP)			
Escala Problemas de Comportamento (Geral)	55,24 (22,74)	52,08 (22,67)	272,50	,316	-,062
Síndrome de Internalização	16,14 (9,15)	13,75 (6,58)	251,50	,197	-,110
Ansiedade/Depressão	8,10 (5,68)	6,92 (5,04)	266,00	,275	-,077
Isolamento	6,52 (3,52)	7,00 (2,52)	255,00	,213	-,103
Queixas Somáticas	2,78 (2,48)	1,42 (2,19)	177,50	,013	-,281
Síndrome de Externalização	17,26 (8,25)	17,75 (7,47)	275,00	,331	-,057
Comportamento Agressivo	11,24 (5,44)	10,67 (4,98)	286,50	,408	-,031
Comportamento Delinquente	6,02 (3,56)	7,08 (3,70)	227,00	,098	-,166
Síndrome Mista	14,86 (8,25)	12,92 (8,98)	246,50	,173	-,121
Problemas de Atenção	5,82 (3,37)	5,50 (3,42)	282,50	,380	-,040
Problemas de Pensamento	4,96 (3,26)	3,83 (2,98)	229,50	,104	-,162
Problemas Sociais	4,44 (3,43)	3,92 (4,03)	258,50	,232	-,095
Escala Comportamentos Desejáveis	23,80 (6,10)	22,08 (6,01)	237,00	,133	-,143
Escala Comportamentos de Alto Risco	6,34 (4,47)	7,17 (4,06)	246,00	,171	-,123

No que diz respeito ao tipo de família (Tabela 23), verifica-se que os adolescentes cujas famílias são monoparentais diferem significativamente dos estudantes que provêm de famílias biparentais (i.e., nucleares e reconstituídas), somente no fator internalizante do YSR, Queixas Somáticas ($U = 177,50$; $z = -2,21$; $p = ,013$; $r = -,281$). Todavia, constata-se que o tamanho do efeito é pequeno ($r < ,30$).

Deste modo, os estudantes que provêm de famílias monoparentais ($Mdn = 1,00$) apresentam menos queixas somáticas em comparação com os adolescentes que vivem em famílias biparentais ($Mdn = 2,50$).

Além disso, no fator Comportamento Delinquente, apesar de não ser significativo ($p > ,05$), observa-se um efeito de pequena magnitude ($U = 227,00$; $z = -1,31$; $p = ,098$; $r = -,166$), onde os adolescentes de famílias biparentais ($Mdn = 6,00$) apresentam índices mais baixos do que os estudantes que vivem em famílias monoparentais ($Mdn = 8,50$).

Na Tabela 24, podem observar-se as diferenças existentes na dimensão da Adaptação Psicossocial (YSR), as respetivas síndromes, fatores e subescalas, de acordo com o tipo de família extensa (i.e., existência ou não de outros familiares, nomeadamente, avós, tios ou primos, na composição do agregado familiar).

Tabela 24. Comparação das médias, desvios-padrão nos fatores e subescalas do *Youth Self-Report* em função do tipo de família extensa, teste *Mann-Whitney*, significância e efeito

	Família Extensa (n = 18)	Família Não Extensa (n = 44)	U	p	r
	M (DP)	M (DP)			
Escala Problemas de Comportamento (Geral)	48,39 (18,10)	57,18 (23,88)	328,00	,148	-,134
Síndrome de Internalização	13,56 (6,10)	16,55 (9,51)	342,50	,206	-,106
Ansiedade/Depressão	6,06 (4,11)	8,61 (5,91)	286,00	,044	-,218
Isolamento	6,39 (3,05)	6,70 (3,47)	383,50	,425	-,025
Queixas Somáticas	2,06 (2,18)	2,70 (2,58)	338,50	,186	-,115
Síndrome de Externalização	16,11 (7,46)	17,86 (8,31)	359,50	,288	-,072
Comportamento Agressivo	10,00 (4,67)	11,59 (5,55)	340,50	,197	-,110
Comportamento Delinquente	6,11 (3,77)	6,27 (3,55)	389,00	,459	-,014
Síndrome Mista	11,94 (6,90)	15,52 (8,74)	294,00	,057	-,201
Problemas de Atenção	4,94 (2,75)	6,09 (3,54)	322,50	,128	-,145
Problemas de Pensamento	3,72 (2,67)	5,16 (3,36)	291,50	,051	-,208
Problemas Sociais	3,61 (3,11)	4,64 (3,67)	356,50	,271	-,078
Escala Comportamentos Desejáveis	23,44 (8,07)	23,48 (5,15)	351,50	,247	-,088
Escala Comportamentos de Alto Risco	6,50 (3,88)	6,50 (4,60)	390,00	,465	-,012

Na Tabela 24, pode observar-se que existem diferenças estatisticamente significativas somente no fator Ansiedade/Depressão ($U = 286,00$; $z = -1,71$; $p = ,044$; $r = -,218$), onde os adolescentes de famílias não extensas ($Mdn = 7,50$) revelam níveis superiores de ansiedade e depressão do que os adolescentes cujas famílias são extensas ($Mdn = 5,00$). Porém, verifica-se que o tamanho do efeito é pequeno ($r < ,30$).

Na Síndrome Mista, apesar de p não atingir o nível de significância considerado ($p < ,05$), observa-se um efeito de pequena magnitude ($U = 294,00$; $z = -1,58$; $p = ,057$; $r = -,201$), onde os adolescentes de famílias não extensas ($Mdn = 14,00$) exibem índices mais elevados do que os jovens de famílias extensas ($Mdn = 11,50$).

Além disso, pode verificar-se que no respetivo fator misto, Problemas de Pensamento, apesar das diferenças não serem significativas ($p > ,05$), existe um efeito de pequena magnitude ($U = 291,50$; $z = -1,64$; $p = ,051$; $r = -,208$), em que os adolescentes de famílias não extensas ($Mdn = 4,00$) demonstram também mais problemas de pensamento do que os adolescentes cujas famílias são extensas ($Mdn = 3,00$).

Em seguida, na Tabela 25, apresentam-se as diferenças existentes nos fatores e subescalas do YSR, em função da estabilidade familiar (i.e., existência ou não de mudanças recentes na composição do agregado familiar).

Tabela 25. Comparação das médias, desvios-padrão nos fatores e subescalas do *Youth Self-Report* segundo a estabilidade familiar, teste *Mann-Whitney*, significância e efeito

	Estável (n = 56)	Instável (n = 9)	U	p	r
	M (DP)	M (DP)			
Escala Problemas de Comportamento (Geral)	54,02 (23,28)	58,56 (15,36)	203,00	,180	-,115
Síndrome de Internalização	15,64 (8,65)	16,11 (8,46)	239,50	,409	-,030
Ansiedade/Depressão	7,93 (5,52)	7,56 (5,15)	241,50	,424	-,025
Isolamento	6,48 (3,32)	7,44 (3,05)	192,00	,129	-,142
Queixas Somáticas	2,55 (2,48)	2,44 (2,19)	250,50	,491	-,004
Síndrome de Externalização	17,25 (8,37)	17,89 (4,73)	229,00	,335	-,054
Comportamento Agressivo	11,05 (5,52)	11,89 (3,66)	217,00	,257	-,083
Comportamento Delinquente	6,20 (3,68)	6,00 (2,40)	231,00	,349	-,050
Síndrome Mista	14,27 (8,58)	15,56 (6,15)	199,50	,163	-,124
Problemas de Atenção	5,64 (3,36)	6,33 (3,43)	216,50	,254	-,084
Problemas de Pensamento	4,77 (3,35)	4,33 (1,41)	234,50	,372	-,042
Problemas Sociais	4,20 (3,51)	5,56 (3,24)	168,50	,056	-,198
Escala Comportamentos Desejáveis	23,36 (6,30)	24,56 (4,28)	240,00	,413	-,028
Escala Comportamentos de Alto Risco	6,64 (4,52)	5,33 (2,83)	212,50	,230	-,093

No que diz respeito à estabilidade familiar dos adolescentes (Tabela 25), verifica-se que não existem diferenças significativas nas subescalas e fatores do YSR entre os jovens de famílias estáveis e instáveis.

Porém, no fator Problemas Sociais, apesar de p não atingir o nível de significância considerado ($p < ,05$), observa-se um efeito de pequena magnitude ($U = 168,50$; $z = -1,60$; $p = ,056$; $r = -,198$), onde os adolescentes de famílias estáveis ($Mdn = 3,00$) apresentam índices inferiores do aqueles que experienciam instabilidade familiar ($Mdn = 5,00$).

Tabela 26. Comparação das médias, desvios-padrão nos fatores e subescalas do *Youth Self-Report* segundo a proveniência dos rendimentos familiares, teste *Mann-Whitney*, significância e efeito

	Trabalho (n = 20)	Trabalho + Apoio Social (n = 15)	U	p	r
	M (DP)	M (DP)			
Escala Problemas de Comportamento (Geral)	60,70 (26,13)	50,27 (20,29)	111,00	,099	-,220
Síndrome de Internalização	18,35 (10,61)	13,93 (5,99)	124,00	,197	-,147
Ansiedade/Depressão	9,60 (6,48)	6,20 (3,90)	104,50	,066	-,257
Isolamento	7,10 (3,86)	5,87 (2,70)	132,00	,278	-,102
Queixas Somáticas	3,15 (3,13)	2,93 (1,67)	130,00	,255	-,114
Síndrome de Externalização	18,85 (7,94)	16,47 (8,83)	126,50	,221	-,133
Comportamento Agressivo	12,50 (5,17)	10,87 (6,32)	122,00	,179	-,159
Comportamento Delinquente	6,35 (3,65)	5,60 (3,38)	143,00	,412	-,040
Síndrome Mista	17,30 (9,96)	13,20 (6,91)	108,50	,085	-,234
Problemas de Atenção	6,95 (3,49)	5,47 (2,29)	116,00	,130	-,193
Problemas de Pensamento	5,35 (3,60)	3,80 (3,14)	105,50	,067	-,255
Problemas Sociais	5,35 (4,50)	4,33 (2,72)	143,50	,418	-,037
Escala Comportamentos Desejáveis	22,95 (6,21)	22,40 (6,32)	145,00	,438	-,028
Escala Comportamentos de Alto Risco	7,20 (4,11)	6,00 (4,39)	125,50	,211	-,139

Através da Tabela 26, constata-se que não existem diferenças significativas nas subescalas e fatores do YSR em função da proveniência dos rendimentos familiares.

Contudo, no fator Ansiedade/Depressão, apesar de ser não significativo ($p > ,05$), existe um pequeno efeito ($U = 104,50$; $z = -1,52$; $p = ,066$; $r = -,257$), onde adolescentes de rendimentos familiares que derivam somente do trabalho ($Mdn = 9,50$) têm índices superiores comparativamente aos alunos com rendimentos que provêm do trabalho e do apoio social ($Mdn = 5,00$).

Nos Problemas de Pensamento verifica-se também um pequeno efeito ($U = 105,50$; $z = -1,51$; $p = ,067$; $r = -,255$), porém não é significativo ($p > ,05$). Assim, os alunos com rendimentos familiares que advêm do trabalho e do apoio social ($Mdn = 3,00$) apresentam menos problemas de pensamento do que os adolescentes com rendimentos familiares que provêm somente do trabalho ($Mdn = 4,50$).

Na escala dos Problemas de Comportamento Geral existe ainda um efeito de pequena magnitude ($U = 111,00$; $z = -1,30$; $p = ,099$; $r = -,220$) mas não significativo ($p > ,05$), onde os jovens cujos rendimentos familiares provêm apenas do trabalho ($Mdn = 59,00$) têm mais problemas de comportamento do que os adolescentes cujos rendimentos familiares derivam do trabalho e apoio social ($Mdn = 49,00$).

6.6. Diferenças nos níveis de Competência Parental Percebida segundo as Características Sociodemográficas e Familiares das Mães

Na presente secção, serão apresentadas as diferenças existentes entre a Competência Parental Percebida e as respetivas subescalas (i.e., Eficácia e Satisfação Parental) das mães entrevistadas em função das características sociodemográficas e familiares das mesmas.

Primeiramente, analisam-se os dados individuais (e.g., situação laboral, nível de escolaridade) das mães entrevistadas e, em segundo, as características familiares das mesmas (e.g., tipo de família, proveniência dos rendimentos familiares). Em último, serão focadas as diferenças nos níveis de Competência Parental Percebida em função dos dados relativos aos adolescentes (e.g., sexo, grupo etário, tipo de PIEF).

Tal como a secção anterior, recorreu-se ao teste não-paramétrico de *Mann-Whitney* para comparações entre dois grupos, devido ao reduzido tamanho dos grupos ($n < 30$). Assim, apresentam-se de seguida, as tabelas com as médias, desvios-padrão, os valores do teste não-paramétrico utilizado, como também, os valores de significância (p) e efeito (r).

Tabela 27. Comparação das médias, desvios-padrão na dimensão Competência Parental Percebida em função da situação laboral da mãe, teste *Mann-Whitney*, significância e efeito

	Trabalha (n = 16)	Desempregada (n = 24)	U	p	r
	M (DP)	M (DP)			
Competência Parental Percebida	62,69 (12,11)	58,42 (9,42)	147,00	,109	-,197
Eficácia Parental	31,88 (5,86)	32,42 (6,21)	181,00	,384	-,048
Satisfação Parental	30,81 (8,36)	26,00 (5,63)	126,50	,035	-,286
	Baixa Qualificação (n = 14)	Média Qualificação (n = 2)			
Competência Parental Percebida	63,00 (12,90)	60,50 (4,95)	12,00	,400	-,080
Eficácia Parental	32,21 (6,07)	29,50 (4,95)	9,50	,267	-,180
Satisfação Parental	30,79 (8,98)	31,00 (0,00)	12,00	,392	-,080

Na Tabela 27, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas na subescala Satisfação Parental entre as mães empregadas e as que estão desempregadas ($U = 126,50$; $z = -1,81$; $p = ,035$; $r = -,286$). Contudo, o tamanho do efeito é pequeno ($r < ,30$).

Como seria de esperar, as mães que trabalham ($Mdn = 29,50$) percebem mais satisfação com o papel parental do que as mães desempregadas ($Mdn = 26,00$).

No que diz respeito ao tipo de trabalho das mães entrevistadas, ainda na Tabela 27, observa-se que não há diferenças estatisticamente significativas nas dimensões da PSOC entre as mães com trabalhos de baixa qualificação e as cuidadoras com empregos de média qualificação.

Tabela 28. Comparação das médias, desvios-padrão na dimensão Competência Parental Percebida em função do tipo de família, teste *Mann-Whitney*, significância e efeito

	Monoparental (n = 4)	Biparental (n = 36)	U	p	r
	M (DP)	M (DP)			
Competência Parental Percebida	55,50 (6,24)	60,64 (10,96)	50,50	,175	-,154
Eficácia Parental	27,75 (2,36)	32,69 (6,10)	30,00	,028	-,301
Satisfação Parental	27,75 (4,65)	27,94 (7,43)	67,50	,426	-,032
	Família Extensa (n = 13)	Família Não Extensa (n = 27)	U	p	r
	M (DP)	M (DP)			
Competência Parental Percebida	60,00 (11,85)	60,19 (10,25)	165,50	,390	-,046
Eficácia Parental	30,92 (6,96)	32,81 (5,53)	145,50	,196	-,138
Satisfação Parental	29,08 (6,97)	27,37 (7,31)	149,00	,226	-,121

Relativamente ao tipo de família (Tabela 28), verifica-se a existência de diferenças significativas na Eficácia Parental entre as mães de famílias monoparentais e as de famílias biparentais ($U = 30,00$; $z = -1,90$; $p = ,028$; $r = -,301$), onde o tamanho do efeito é moderado ($,30 < r < ,50$). Deste modo, as mães de famílias monoparentais ($Mdn = 27,00$) percebem menos eficácia parental do que as mães cujas famílias são biparentais ($Mdn = 33,00$).

Ainda na Tabela 28, constata-se que não existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão Competência Parental Percebida e nas respetivas subescalas, entre as mães de famílias extensas e as mães cujas famílias não são extensas.

Tabela 29. Comparação das médias, desvios-padrão na dimensão Competência Parental Percebida segundo a proveniência dos rendimentos familiares, teste *Mann-Whitney*, significância e efeito

	Trabalho (n = 23)	Trabalho + Apoio Social (n = 15)	U	p	r
	M (DP)	M (DP)			
Competência Parental Percebida	62,00 (11,34)	58,20 (9,81)	144,00	,201	-,138
Eficácia Parental	32,13 (5,91)	32,53 (6,64)	156,50	,320	-,078
Satisfação Parental	29,87 (7,82)	25,67 (5,38)	123,00	,071	-,240

No que diz respeito à proveniência dos rendimentos familiares das mães entrevistadas, na Tabela 29, observa-se que não há diferenças significativas na dimensão Competência Parental Percebida e nas respetivas subescalas, entre as mães com rendimentos familiares que provêm somente do trabalho e as participantes cujos rendimentos familiares derivam do trabalho e do apoio social.

Na Satisfação Parental, apesar de p não atingir o nível de significância considerado ($p < ,05$), observa-se um efeito de pequena magnitude ($U = 123,00$; $z = -1,48$; $p = ,071$; $r = -,240$), onde as mães com trabalho como fonte única dos rendimentos familiares ($Mdn = 28,00$) percecionam mais satisfação com o papel parental do que as mães com rendimentos familiares que provêm do trabalho e do apoio social ($Mdn = 26,00$).

A seguir, na Tabela 30, pode analisar-se as diferenças existentes nas dimensões da PSOC de acordo com as características dos menores.

Tabela 30. Comparação das médias, desvios-padrão na dimensão Competência Parental Percebida segundo o sexo, a idade e o tipo de PIEF do menor, teste *Mann-Whitney*, significância e efeito

	Rapaz (n = 27)	Rapariga (n = 13)	U	p	r
	M (DP)	M (DP)			
Competência Parental Percebida	60,37 (10,54)	59,62 (11,27)	155,00	,281	-,094
Eficácia Parental	31,89 (6,37)	32,85 (5,35)	160,50	,336	-,069
Satisfação Parental	28,48 (7,17)	26,77 (7,28)	139,50	,153	-,165
	13 – 15 anos (n = 15)	16 – 19 anos (n = 25)			
Competência Parental Percebida	61,13 (12,85)	59,52 (9,31)	164,50	,264	-,122
Eficácia Parental	32,60 (6,77)	31,96 (5,63)	158,50	,212	-,106
Satisfação Parental	28,53 (8,70)	27,56 (6,23)	186,00	,486	-,050
	PIEF 2 (n = 17)	PIEF 3 (n = 20)			
Competência Parental Percebida	57,71 (10,72)	63,40 (9,96)	111,50	,038	-,294
Eficácia Parental	31,88 (6,06)	33,45 (5,42)	141,00	,192	-,146
Satisfação Parental	25,82 (6,75)	29,95 (7,57)	116,00	,051	-,271

Relativamente ao sexo do menor, na Tabela 30, verifica-se que não existem diferenças significativas na dimensão Competência Parental Percebida e nas respetivas subescalas, entre as mães de rapazes e de raparigas. Observa-se ainda que não há diferenças significativas nas dimensões do PSOC entre as mães de adolescentes mais novos e as mães de adolescentes mais velhos.

Contudo, pode observar-se que, relativamente ao tipo de PIEF (Tabela 30), a existência de diferenças significativas na Competência Parental Percebida ($U = 111,50$; $z = -1,79$; $p = ,038$; $r = -,294$) e na subescala Satisfação Parental ($U = 116,00$; $z = -1,65$; $p = ,051$; $r = -,271$) entre as mães de alunos do PIEF 2 (i.e., 2º ciclo do ensino básico) e as mães de estudantes do PIEF 3 (i.e., 3º ciclo do ensino básico). No entanto, o tamanho de ambos os efeitos é pequeno ($r < ,30$).

Assim, as mães de adolescentes que frequentam o PIEF 2 ($Mdn = 55,00$), comparativamente às mães dos alunos de turmas PIEF 3 ($Mdn = 62,00$), demonstram índices inferiores de Competência Parental Percebida. Por último, as mães dos estudantes de turmas PIEF 3 ($Mdn = 27,00$) sentem mais satisfação com o papel parental do que as mães dos alunos que frequentam o PIEF 2 ($Mdn = 26,00$).

CAPÍTULO 7 – Discussão dos Resultados

No presente capítulo serão discutidos os principais resultados, como também, os mais relevantes atendendo à temática do presente estudo. Inicialmente, apresenta-se uma breve análise sobre as características sociodemográficas e familiares dos participantes (i.e., os adolescentes e as respetivas mães entrevistadas) no estudo. Em seguida, faz-se referência aos níveis de adaptação psicossocial dos adolescentes, bem como, aos níveis de competência parental percebida pelas mães dos mesmos. Por último, comentam-se as relações existentes entre a adaptação psicossocial, a competência parental percebida e as características sociodemográficas e familiares.

7.1. Perfil Sociodemográfico e Familiar dos Adolescentes

Um dos objetivos do presente estudo consistia em traçar o perfil sociodemográfico e familiar de adolescentes que frequentam turmas PIEF no distrito de Faro. Em primeiro, é importante destacar que se trata de adolescentes que, num dado momento no seu percurso escolar, abandonaram ou estiveram em risco de abandonar o ensino, sem concluir a escolaridade mínima obrigatória e, por este motivo, foram integrados no ensino através da medida PIEF.

No que diz respeito ao perfil sociodemográfico e escolar dos adolescentes reinseridos no ensino através da medida PIEF, verificou-se que a maioria é do sexo masculino (dois terços), com uma média de 16 anos e apresentaram um percurso escolar acompanhado pelo insucesso escolar, já que a grande maioria teve pelo menos duas ou três retenções escolares. Relativamente ao tipo de PIEF, observou-se que mais de metade dos alunos se encontrava em PIEF 2, ou seja, a completar o 6º ano de escolaridade.

No que diz respeito à caracterização familiar, verificou-se que a maioria dos adolescentes vivia em famílias biparentais nucleares (i.e., com os pais biológicos), em condições de estabilidade familiar (i.e., sem frequentes mudanças na composição familiar), com pelo menos um ou três irmãos (apenas cinco estudantes eram filhos únicos), onde o agregado familiar era composto, em média, por 5 pessoas e, apenas um quarto vivia em condições de sobrelotação. Os rendimentos destas famílias provinham maioritariamente do trabalho e somente uma muito pequena porção das famílias dependia unicamente dos rendimentos provenientes do apoio social (i.e., rendimento social de inserção).

Como seria de esperar, a grande maioria dos progenitores dos adolescentes (i.e., mãe e pai biológico) apresentou um baixo nível de escolaridade, já que uma percentagem elevada de pais e mães (três quartos) tinham os estudos básicos incompletos, não tendo concluído, assim, a

escolaridade obrigatória prevista em Portugal. É de salientar que somente cinco mães e um pai prosseguiram para o ensino secundário.

No que diz respeito à situação laboral dos progenitores, constatou-se que mais de metade das mães estava desempregada, enquanto nos pais apenas uma pequena percentagem não tinha trabalho. Como seria de esperar, a grande maioria dos pais e mães empregados possuíam trabalhos de baixa ou nula qualificação, já que o nível de escolaridade dos mesmos era, também, relativamente baixo. Estes dados relativos à situação laboral e o nível de escolaridade dos progenitores de adolescentes em percurso PIEF, em abandono ou risco de abandono escolar, estão de acordo com investigações anteriores (e.g., Benavente et al., 1994; Mendes, 2006; Pereira, 2007; Santos, 2011).

No que diz respeito às mães entrevistadas, verificou-se que uma elevada percentagem estava casada ou vivia em união de facto e tinha em média 3 filhos. Quanto à escolarização das mães entrevistadas, constatou-se que uma grande percentagem não cumpriu a escolaridade obrigatória, destacando que duas delas eram analfabetas. É notório que apenas, sensivelmente, um quarto das mães completou o ensino básico de 9 anos. Além disso, menos de metade estava empregada, sendo a grande maioria referente a trabalhos precários ou desqualificados.

7.2. Níveis de Adaptação Psicossocial dos Adolescentes em função das Características Sociodemográficas e Familiares

Em primeiro, nesta secção procurou-se comparar os índices de adaptação psicossocial (i.e., fatores, síndromes e subescalas do YSR) dos adolescentes que frequentam as turmas PIEF com os valores médios da amostra normativa portuguesa (Fonseca & Monteiro, 1999) e as amostras americanas, clínica e não-clínica (Achenbach & Rescorla, 2001) (ver Anexo H).

Deste modo, relativamente aos problemas de comportamento geral, constatou-se que os adolescentes, reintegrados no ensino através da medida PIEF, apresentaram valores superiores comparativamente aos adolescentes da população normativa americana e portuguesa. No entanto, quando estes adolescentes foram comparados com a amostra americana de adolescentes clinicamente referenciados, verificou-se que os rapazes tinham valores idênticos, enquanto as raparigas apresentaram pontuações relativamente inferiores.

No que diz respeito aos problemas específicos de comportamento, observou-se que os alunos de turmas PIEF reportaram índices mais elevados de problemas internalizados e externalizados do que os da população normativa americana e portuguesa; porém, em comparação com a amostra clínica americana, os rapazes tinham valores semelhantes na internalização mas superiores na

externalização, enquanto as raparigas possuíam índices inferiores em ambos os problemas de comportamento.

Relativamente aos comportamentos internalizados (i.e., ansiedade/depressão, isolamento e queixas somáticas), verificou-se que (com a exceção dos índices de queixas somáticas que foram muito semelhantes), a presente amostra relatou índices superiores de ansiedade/depressão e de isolamento do que a população normativa americana e portuguesa. Quando estes adolescentes foram comparados com a amostra clínica americana, constatou-se que o nível de ansiedade/depressão foi muito semelhante nas raparigas mas superior nos rapazes. Além disso, os rapazes e as raparigas da presente amostra apresentaram valores superiores de isolamento do que aqueles da amostra clínica americana.

Nos comportamentos externalizados, a presente amostra demonstrou mais comportamentos agressivos e delinquentes do que os adolescentes da amostra não-clínica americana e portuguesa. Verificou-se ainda que os adolescentes tinham valores idênticos àqueles da amostra clínica, com a exceção dos índices de comportamentos delinquentes das raparigas que foram inferiores aos valores apresentados pelas raparigas na amostra clínica americana.

Todos os resultados referidos até este ponto estão de acordo com estudos prévios, na medida em que os adolescentes em risco de abandono escolar ou com insucesso escolar persistente revelam mais problemas de comportamento geral (Bandeira et al., 2006; Stevanato et al., 2003), índices mais elevados de problemas de externalização (Aloise-Young & Chavez, 2002; Farrington, 2004; Herrenkohl et al., 2000; Jimerson, 1999; Perkins & Borden, 2003; Sweeten et al., 2009) e de internalização (Crisóstomo & Matos, 2008; Deković, 1999; Graber, 2004; Lagana, 2004).

Relativamente aos problemas da síndrome mista, observou-se que os índices de problemas de atenção, problemas de pensamento e problemas sociais da presente amostra foram ligeiramente superiores àqueles da amostra normativa americana, porém muito semelhantes aos da população portuguesa, com a exceção dos problemas de pensamento que foram mais elevados. Além disso, constatou-se que os problemas de atenção dos rapazes e das raparigas foram muito inferiores àqueles da amostra clínica americana, enquanto os valores de problemas de pensamento e problemas sociais foram ligeiramente inferiores.

No presente estudo, procurou-se ainda avaliar os comportamentos de alto risco dos adolescentes que frequentavam as turmas PIEF, a partir de uma escala com 15 itens do YSR, previamente elaborada no âmbito de um projeto de investigação com famílias em situação de risco psicossocial (Lorence, 2008). Deste modo, os valores médios da escala de Comportamentos de Alto Risco da presente amostra foram superiores àqueles verificados por Lorence (2008). Além disso, quando se teve em conta o sexo dos participantes, verificou-se que as raparigas apresentaram valores

idênticos aos da amostra de risco psicossocial, enquanto nos rapazes as pontuações foram substancialmente superiores.

Por último, relativamente aos comportamentos desejáveis, constatou-se que os adolescentes mostraram níveis relativamente elevados de comportamentos desejáveis. Estes valores médios foram muito idênticos àqueles observados por Abad e colaboradores (2000), numa amostra de adolescentes espanhóis no ensino regular.

Estes resultados são relevantes, uma vez que os adolescentes apresentaram, tanto índices superiores de problemas de comportamento, como elevados níveis de comportamentos desejáveis ou adaptativos, comparativamente a amostras normativas. Uma explicação possível é que os adolescentes que frequentam as turmas PIEF possuam uma visão diferente relativamente aos comportamentos que são considerados problemáticos ou aceitáveis em comparação com outros adolescentes. Para além deste aspeto, os itens que constituem a subescala de comportamentos aceitáveis podem ser facilmente respondidos em termos de desejabilidade social, visto tratarem-se de comportamentos bastante generalizados (e.g., gostar de animais, gostar de ajudar os outros quando precisam, ser simpático e honesto, ser amável com os outros).

Em geral, os dados sugerem que os alunos de turmas PIEF constituem um grupo particularmente vulnerável, atendendo aos índices de problemas de adaptação psicossocial e de comportamentos de alto risco e às circunstâncias do meio envolvente (e.g., situação educativa e laboral dos progenitores, o percurso escolar dos adolescentes caracterizado pelo insucesso persistente).

Relativamente às relações entre as diversas dimensões constituintes do YSR, verificaram-se associações significativas entre todos os fatores e síndromes do YSR, sendo a maioria moderada e forte. No entanto, seria de esperar que a Escala dos Comportamentos Desejáveis revelasse associações negativas com as restantes dimensões, já que estes últimos referem-se a problemas específicos de comportamento, mas tal não se verificou. Além disso, a maioria destas associações foram fracas ou não significativas. Como se constatou anteriormente, estes adolescentes apesar de terem apresentado comportamentos problemáticos, reportaram também comportamentos desejáveis, podendo, assim, explicar a ausência de correlações significativas e negativas entre a escala de Problemas do Comportamento Geral e a escala de Comportamentos Desejáveis.

No que concerne ao sexo dos adolescentes, verificou-se que existem diferenças significativas nos problemas de externalização, nos comportamentos delinquentes e nas condutas consideradas de alto risco entre os rapazes e as raparigas que frequentavam as turmas PIEF, onde os rapazes reportaram índices superiores. Estes resultados estão de acordo com a literatura, onde os problemas de externalização, durante a adolescência, são superiores em rapazes do que em raparigas (e.g.,

Bandeira et al., 2006; Benbassat & Priel, 2011; Cova & Maganto, 2005; Deković et al., 2004; Fonseca & Monteiro, 1999; Hofstra et al., 2001; Ormel et al., 2005). Por outro lado, seria de esperar que as raparigas apresentassem também índices significativamente superiores de problemas de internalização, tal como tem sido sugerido por outros estudos (e.g., Achenbach & Rescorla, 2001; Benbassat & Priel, 2011; Cova & Maganto, 2005; Deković et al., 2004; Fonseca & Monteiro, 1999; Hofstra et al., 2001; Lorence, 2008; Lozano & García, 2000; Ormel et al., 2005; Predebon & Wagner, 2005; Sandoval et al., 2006), mas tal não se verificou. No entanto, esta inexistência de diferenças significativas entre rapazes e raparigas relativamente aos problemas de internalização foi também observado por Rubin e colaboradores (2004).

Além disso, os rapazes também apresentaram mais comportamentos delinquentes do que as raparigas. Estes resultados foram consistentes com outros estudos (Barnow et al., 2005; Bynum & Kotchick, 2006; Lambert et al., 1998; Lozano & García, 2000; Sandoval et al., 2006; Soenens et al., 2006; Zubeidat et al., 2009).

Por último, os comportamentos de alto risco foram significativamente superiores nos rapazes do que nas raparigas. Contudo, estes resultados não foram observados por Lorence (2008), numa amostra de adolescentes em situação de risco psicossocial. Este aspeto é relevante, já que coloca os rapazes de turmas PIEF em risco psicossocial, tornando-os num grupo especialmente vulnerável.

Outro aspeto a destacar é que estes rapazes muitas vezes integram as turmas PIEF devido ao percurso escolar ser marcado tanto pelo insucesso repetido como também pela presença de comportamentos delinquentes e de alto risco (e.g., destruição de propriedade alheia, brigas/lutas frequentes, relacionamentos problemáticos com os colegas/pares, agressividade física, fugir de casa, roubos em casa ou fora de casa, faltar às aulas, consumo de álcool e/ou drogas) (D'Almeida, 2009; Pereira, 2007).

Relativamente às relações existentes entre os problemas de adaptação psicossocial e as variáveis sociodemográficas e familiares, observou-se, por exemplo, que a idade dos adolescentes estava associada positivamente aos problemas de internalização, à ansiedade e depressão e ao isolamento. Deste modo, a ansiedade, depressão e isolamento social, constituindo assim os problemas de internalização, aumentam à medida que os adolescentes crescem. Estes dados são corroborados por outros estudos (Serafica & Vargas, 2006; Steinberg & Morris, 2001; Tick et al., 2008), que concluíram que os problemas de internalização ao longo desta etapa desenvolvimental tendem a aumentar.

Como referido no capítulo anterior, optou-se por dividir os adolescentes em dois grupos etários: adolescência intermédia (13 – 15 anos); e, adolescência tardia (16 – 18 anos). Deste modo, procurou-se analisar as diferenças existentes entre estes dois grupos etários quanto aos problemas de

comportamento. Os dados indicaram que o grupo da adolescência tardia revelou mais ansiedade/depressão e isolamento do que o grupo da adolescência intermédia. Deste modo, os adolescentes mais velhos relataram mais sintomas de ansiedade e depressão, como também demonstraram sentir-se mais isolados socialmente, comparativamente aos adolescentes mais novos. Estes resultados foram idênticos a outros estudos. Por exemplo, Fonseca e Monteiro (1999) observaram que os adolescentes portugueses mais velhos reportavam índices superiores de ansiedade, depressão e isolamento em comparação com os adolescentes mais novos. Por outro lado, Zubeidat e colaboradores (2009) evidenciaram que, na adolescência tardia, os jovens revelavam mais problemas de internalização (e.g., queixas somáticas) do que os adolescentes na fase intermédia.

Além disso, a ansiedade, depressão e isolamento compõem a síndrome de internalização, verificando-se, assim, uma tendência de níveis mais elevados de problemas internalizados nos adolescentes mais velhos do que os mais novos. Estes dados estão de acordo com outros estudos (Bynum & Kotchick, 2006; Parra & Oliva, 2006; Sandoval et al., 2006; Scaramella et al., 1999; Tick et al., 2008; Zubeidat et al, 2009).

No presente estudo constatou-se ainda que o número de retenções escolares dos estudantes tinha correlações positivas com o isolamento e negativas com as queixas somáticas. Deste modo, os adolescentes que apresentaram um maior número de reprovações relataram mais isolamento social mas menos queixas somáticas.

Relativamente, ao isolamento social, sabe-se que as retenções dos estudantes têm um impacto negativo nas relações interpessoais dos adolescentes, uma vez que, a não transição no ensino impede-os de manter uma relação estável com os pares, tendo assim que estabelecer novos laços de amizade com os novos colegas. Após duas ou três reprovações, maior será a distância etária e, possivelmente, desenvolvimental, entre o adolescente que reprova e os colegas, podendo indicar perspetivas e interesses distintos, e dificultando, por sua vez, as relações interpessoais entre os adolescentes mais novos e os mais velhos.

O número de reprovações escolares, sendo uma das múltiplas razões para a integração numa turma PIEF, leva ainda, a que estes adolescentes completarem a escolaridade a que se propõem mais tarde que outros adolescentes da mesma idade, e a par de colegas mais novos. Todos estes aspetos poderão contribuir para um aumento do sentimento de isolamento social.

De modo semelhante, Lagana (2004) verificou que adolescentes que abandonam o ensino sentem-se mais isolados do seu ambiente escolar, dos seus pares e dos seus professores, acabando por apresentarem dificuldades de integração na rede social escolar.

No entanto, estes adolescentes demonstraram uma redução de queixas somáticas com o aumento do número de reprovações. Considerando que o número de retenções é indicador de

insucesso escolar, este resultado pode ser parcialmente explicado pelos dados observados por Crisóstomo e Matos (2008). Os autores verificaram que os adolescentes portugueses com um melhor rendimento escolar apresentavam níveis mais elevados de ansiedade e depressão (sobretudo as raparigas). O sucesso académico é, frequentemente, acompanhado pela sintomatologia física, como dores de cabeça e de estômago, vômitos e tonturas associados à pressão académica relativa à obtenção de melhores notas, transição de ano escolar ou conclusão do ensino (para garantir um futuro melhor e estável em termos profissionais). Deste modo, uma explicação possível é que os adolescentes com mais reprovações podem sentir menos pressão para obter bons resultados escolares demonstrando assim menos sintomatologia física (e.g., dores de cabeça, tonturas, vômitos) comparativamente aos adolescentes que se encontram mais preocupados com o sucesso escolar.

Verificou-se também uma tendência positiva entre o número de retenções escolares e os comportamentos delinquentes. Alguns estudos mostraram que o insucesso escolar pode levar à ocorrência de problemas de externalização, nomeadamente, os comportamentos delinquentes durante a adolescência (e.g., Herrenkohl et al., 2000; Jimerson, 1999; Perkins & Borden, 2003).

Além disso, no presente estudo, o nível de educativo da mãe apresentou correlações positivas com os problemas de externalização (e os respetivos fatores, comportamentos agressivos e delinquentes) e os comportamentos de alto risco. Fergusson e Woodward (2000) e Huisman e colegas (2010) também observaram que o elevado nível educativo das mães estava relacionado com mais problemas de externalização em adolescentes. Estes resultados permitem supor que as mães com níveis superiores podem ter um trabalho mais qualificado, estando provavelmente empregadas, sugerindo, assim, que as mães que trabalham poderão apresentar uma menor supervisão parental. Por sua vez, esta situação pode levar a que estes jovens se envolvam mais em condutas delinquentes, agressivas e de alto risco (comparativamente a outros adolescentes cujas mães estejam desempregadas, assumindo que elas têm um menor nível de escolaridade).

De todas as variáveis sociodemográficas e familiares avaliadas no presente estudo, constatou-se que a situação laboral foi a que teve mais impacto nos problemas de adaptação dos alunos que frequentavam as turmas PIEF. No entanto, verificou-se que apenas existem diferenças quanto aos problemas de adaptação dos adolescentes entre as mães empregadas e desempregadas, enquanto nos pais não existiram diferenças significativas (entre os que trabalhavam e os que estavam desempregados), destacando-se, assim, o maior impacto que a figura materna tem na adaptação psicossocial dos filhos.

Deste modo, observou-se que os adolescentes com mães desempregadas diferem significativamente dos estudantes cujas mães estão empregadas quanto aos problemas de

comportamento geral, às queixas somáticas, aos problemas de externalização, aos comportamentos agressivos e delinquentes, aos problemas sociais e aos comportamentos de alto risco.

Os adolescentes com mães que trabalhavam apresentaram mais problemas de comportamento geral e de externalização do que os adolescentes cujas mães estavam desempregadas. Relativamente aos tipos de problemas de comportamento, verificou-se ainda que estes adolescentes com mães empregadas relataram mais comportamentos delinquentes e agressivos e mais problemas sociais, comparativamente aos participantes cujas mães não trabalhavam. Como referido anteriormente, as mães desempregadas podem ter uma maior supervisão parental, como também, um maior envolvimento e apoio na vida dos filhos do que as mães que estão empregadas.

Além disso, como foi verificado anteriormente, a maioria dos trabalhos das mães são precários ou desqualificados e alguns estudos têm demonstrado que o baixo nível laboral das mães está associado com mais problemas de comportamento em adolescentes (e.g., Tick et al., 2008). A baixa qualificação laboral pode estar associada a uma maior carga horária, a um vencimento reduzido, a um maior esforço físico, ausência de contratação, entre outros. Estas condições podem afetar o meio familiar, através da instabilidade ocupacional e financeira, colocando mais pressão sobre as mães para garantir a estabilidade e segurança aos filhos e atenderem às necessidades dos mesmos. Deste modo, as condições precárias laborais acompanhadas pelas dificuldades económicas, intensos níveis de stresse, fracas práticas parentais, podem levar ao aumento de problemas de comportamento durante a adolescência (Huisman et al., 2010), nomeadamente, problemas de externalização, comportamento agressivos, delinquentes e de alto risco e problemas sociais.

No entanto, observou-se que os adolescentes cujas mães estavam empregadas reportaram menos queixas somáticas do que os adolescentes de mães desempregadas. Mais uma vez, os adolescentes com mães empregadas podem sentir uma maior autonomia e estarem acostumados a tratar de si próprios, manifestando assim menos queixas somáticas. Por outro lado, os adolescentes com mães desempregadas podem receber mais atenção e cuidados maternos e, conseqüentemente, perante o mal-estar físico tendem a procurar mais o apoio maternal, manifestando assim mais queixas somáticas.

No que diz respeito ao tipo de família observaram-se diferenças significativas nas queixas somáticas entre adolescentes de famílias monoparentais e biparentais. Assim, os estudantes que provinham de famílias monoparentais relataram menos queixas somáticas comparativamente aos adolescentes que viviam em famílias biparentais. Com este resultado pode-se supor que estas mães, perante a ausência da figura paterna, estejam provavelmente empregadas. Assim, tal como referido acima, os adolescentes cujas mães trabalham relatam menos queixas somáticas devido à sua menor necessidade ou maior autonomia perante os cuidados parentais recebidos.

Considerando que as queixas somáticas constituem um fator internalizante (Achenbach, 1991; Achenbach & Rescorla, 2001), estes resultados foram parcialmente contraditórios àqueles observados por Størksen e colaboradores (2006), já que os adolescentes com pais divorciados apresentavam mais problemas de adaptação interna comparativamente aos menores com os progenitores juntos.

Além disso, observou-se diferenças estatisticamente significativas na ansiedade/depressão e nos problemas de pensamento quanto à extensão das famílias, onde os adolescentes de famílias não extensas revelaram mais ansiedade, depressão e problemas de pensamento do que os adolescentes cujas famílias eram extensas. Como foi referido anteriormente no capítulo dois, os problemas de comportamento, tanto internalizado como externalizado aumentam no início da adolescência (e.g., Serafica & Vargas, 2006) e estes não se estabilizam até a idade adulta (Achenbach, 1991; Lemos et al., 1992b, 1992c; Sandoval et al., 2006). Deste modo, as relações com a família alargada (e.g., avós, tios, primos) podem atenuar o aumento progressivo ou a manifestação dos problemas de adaptação psicossocial durante a adolescência, podendo assim, justificar o facto de que os jovens em famílias extensas apresentem menos ansiedade, depressão e problemas de pensamento do que os jovens cujas famílias não são extensas. A presença de mais elementos no agregado familiar pode corresponder a mais oportunidades de apoio e segurança, constituindo, assim uma proteção face às problemáticas e riscos que possam ocorrer durante esta etapa desenvolvimental.

No que diz respeito à estabilidade familiar, constatou-se que os adolescentes que relataram instabilidade familiar apresentaram, tendencialmente, menos problemas sociais do que os adolescentes de famílias estáveis. Assim, um meio familiar caracterizado pela entrada ou saída de outros membros familiares (e.g., avós, tios, primos) pode fortalecer as interações interpessoais destes jovens não só no próprio contexto familiar, como também, transferir essas interações para outros contextos, justificando, assim, o facto de estes adolescentes reportarem menos problemas sociais do que aqueles que viviam em ambientes familiares estáveis.

A sobrelotação, por sua vez, relacionou-se negativamente com os comportamentos desejáveis. Este resultado é interessante, uma vez que, foram os adolescentes que viviam em condições de sobrelotação que expressaram um menor número de comportamentos desejáveis. Este resultado poderá ser compreendido considerando a não sobrelotação como uma situação de maiores oportunidades para os adolescentes partilharem e ajudarem sem ser por obrigação, como também, pode estar relacionada a melhores contextos familiares que contribuem para a manifestação e propagação de comportamentos adaptativos.

Esta situação pode ainda estar associada ao facto de os comportamentos desejáveis avaliados no YSR dizerem respeito aos comportamentos socialmente aceites, como ajudar os outros, ser simpático e amável com os outros. Deste modo, os adolescentes que vivem em condições de

sobrelotação podem sentir-se mais “revoltados” com este tipo de comportamento, como ajudar os restantes membros familiares, ter de partilhar os seus bens materiais e o espaço físico, relatando, assim, menos comportamentos desejáveis do que os adolescentes que não vivem em condições de sobrelotação. Estes resultados foram parcialmente consistentes àqueles observados por Wight e colaboradores (2006). Os autores verificaram que a combinação entre os baixos rendimentos familiares e a sobrelotação potenciava os comportamentos delinquentes durante a adolescência.

No entanto, é relevante referir que os problemas de adaptação e as suas respetivas dimensões, não apresentaram associações estatisticamente significativas com a maioria das variáveis avaliadas no presente estudo (i.e., idade da mãe e do pai, anos de relação entre os progenitores, número de irmãos, número de pessoas no agregado familiar, composição do agregado familiar, tamanho da habitação, estabilidade familiar, nível educativo do pai, situação laboral do pai, tipo de trabalho da mãe e do pai, proveniência dos rendimentos familiares).

7.3. Níveis de Competência Parental Percebida das Mães em função das Características Sociodemográficas e Familiares

No que diz respeito às perceções parentais, as mães dos adolescentes de turmas PIEF apresentaram níveis relativamente elevados de competência e eficácia parental e índices ligeiramente baixos de satisfação com o papel parental.

Os níveis de competência parental percebida das participantes, comparativamente às mães da população geral, foram muito semelhantes àqueles evidenciados por Johnston e Mash (1989) e Rogers e Matthews (2004), porém inferiores aos observados noutros estudos (Gilmore & Cuskelly, 2008; Ohan et al., 2000).

No que concerne à eficácia parental percebida, constatou-se que as mães tinham níveis semelhantes àqueles observados em mães da população geral (Coleman & Karraker, 2003; Gilmore & Cuskelly, 2008; Sanders & Woolley, 2005; Weaver et al., 2008) ou superiores àqueles encontrados noutros estudos com mães (Johnston & Mash, 1989; Lovejoy et al., 1997; Ohan et al., 2000; Rogers & Matthews, 2004).

Relativamente à satisfação parental, observou-se que os índices das participantes foram muito inferiores àqueles observados em mães da população geral (Gilmore & Cuskelly, 2008; Johnston & Mash, 1989; Ohan et al., 2000). No entanto, Rogers e Matthews (2004), cuja amostra era também da população normal, apresentaram índices muito semelhantes àqueles observados no presente estudo.

Além disso, verificou-se que as mães dos adolescentes que frequentavam as turmas PIEF sentiam-se mais eficazes no papel parental que desempenhavam do que satisfeitas com o mesmo.

Gilmore e Cuskelly (2008) também observaram que as mães percecionavam maior eficácia do que satisfação com o papel parental. No entanto, outros estudos verificaram o inverso, onde geralmente as mães da população geral sentiam mais satisfação do que eficácia parental (Johnston & Mash, 1989; Ohan et al., 2000; Rogers & Matthews, 2004). A reintegração dos adolescentes no ensino, após um percurso escolar caracterizado pelo insucesso, poderá estar relacionada com o sentimento de maior eficácia parental, uma vez que promoveram a valorização e o envolvimento dos filhos no ensino, mas ainda não estão completamente satisfeitas com o mesmo. Estas mães poderão vir a sentir uma maior satisfação com o seu desempenho parental, após a conclusão do ensino dos filhos.

No que diz respeito às relações existentes entre as percepções parentais, verificou-se que a competência parental percebida apresentou, de forma significativa, associações positivas com a eficácia e a satisfação parental. Assim, as mães que percecionavam uma elevada competência parental sentiam-se mais eficazes e satisfeitas com o seu papel parental. Estes resultados foram consistentes com estudos prévios, onde a competência parental percebida estava relacionada positivamente com a eficácia parental (Coleman & Karraker, 2000; Johnston & Mash, 1989; Ohan et al., 2000; Teti & Gelfand, 1991) e com satisfação parental (Bornstein et al., 2003; Johnston & Mash, 1989; Ohan et al., 2000).

Além disso, constatou-se uma relação significativa e positiva entre a eficácia e a satisfação parental, porém ligeiramente fraca. Estas associações positivas e fracas foram também encontradas por Erdwins e colaboradores (2001), ao contrário da maioria dos estudos que verificou correlações moderadas e fortes (Coleman & Karraker, 2000, 2003; Gilmore & Cuskelly, 2008, 2012; Johnston & Mash, 1989; Ohan et al., 2000; Rogers & Matthews, 2004). Assim, estes dados sugerem que à medida que as mães percecionam mais eficácia parental, sentem-se mais satisfeitas no papel parental que desempenham.

Relativamente às relações entre as percepções parentais e as características sociodemográficas e familiares, observou-se que a competência e a satisfação parental das mães estavam negativamente associadas aos anos de relação entre os progenitores. Assim, as mães que estavam há mais tempo numa relação marital, sentiam-se menos competentes e satisfeitas com o seu papel parental. Não foram encontrados estudos que tivessem em conta o impacto dos anos na relação entre os pais nas percepções parentais. No entanto, alguns estudos demonstraram que as percepções parentais tinham associações negativas com a idade dos progenitores, onde os pais mais novos percecionavam uma maior competência e eficácia parental do que os mais velhos (Coleman & Karraker, 2003; Gilmore & Cuskelly, 2008; Shumow & Lomax, 2002). Assim, uma explicação possível seria que as mães mais velhas são também as que estão há mais tempo numa relação marital e, por isso, sentem-se menos competentes no seu papel parental do que aquelas que têm relações mais recentes. No entanto, o

presente estudo não encontrou associações significativas entre a idade das mães e as percepções parentais, tal como outros estudos (Coleman & Karraker, 2000; de Haan et al., 2009; Knoche et al., 2007; Teti & Gelfand, 1991). Além disso, Bornstein e colaboradores (2003) verificaram que a satisfação das mães aumentava com a idade das mesmas, por isso seria de esperar que as mães com mais anos numa relação apresentassem mais satisfação parental. No entanto, no presente estudo, verificou-se que um maior número de anos numa relação marital levava à diminuição da satisfação com o papel parental.

Outra explicação poderá estar relacionada com a qualidade da relação marital, já que alguns estudos têm demonstrado que a satisfação marital está significativamente associada à satisfação parental (Ohan et al., 2000; Rogers & White, 1998), onde as mães que estão mais satisfeitas com a sua relação marital, sentem uma maior satisfação parental, devido ao apoio que recebem do seu companheiro nas tarefas parentais. Considerando que a relação conjugal é uma das principais fontes de suporte na parentalidade e que a qualidade da relação marital pode diminuir ao longo dos anos, o facto de estas mães, com um maior número de anos na relação, se sentirem menos competentes e satisfeitas com a sua parentalidade, pode ser devido à menor satisfação marital e apoio conjugal na educação dos filhos. Seria interessante avaliar futuramente a qualidade da relação marital em termos da satisfação marital sentida pelas mães, bem como, o apoio conjugal que estas recebem nas tarefas parentais.

Relativamente à situação laboral, os dados do presente trabalho indicaram que esta não desempenhava um papel significativo na competência parental e na eficácia maternal. Estes resultados foram também comprovados por Jackson e colaboradores (2009) e Coleman e Karraker (2000, 2003). Por outro lado, verificou-se que as mães que trabalhavam estavam significativamente mais satisfeitas com o seu papel parental do que as mães desempregadas. Este aspeto é relevante já que estudos prévios não encontraram diferenças significativas (Bornstein et al., 2003; Rogers & White, 1998). É provável que as mães desempregadas, comparativamente às mães empregadas, tenham uma maior disponibilidade para atender às necessidades dos filhos, invistam mais na educação dos mesmos, acabando assim por sentir uma maior satisfação derivada do papel parental que desempenham.

Relativamente à estrutura familiar, constatou-se que as mães sem companheiro (i.e., famílias monoparentais) percecionavam menos eficácia parental do que as mães que tinham companheiro (i.e., famílias biparentais nucleares e reconstituídas). Estes resultados foram corroborados por Teti e Gelfand (1991), onde as mães casadas ou em situação marital apresentavam índices superiores de competência parental aos das mães que não tinham companheiro.

A ausência de uma figura parental pode ser crucial na educação dos menores, uma vez que esta tem sido associada a uma menor ou inadequada supervisão parental (Størksen et al., 2006). Além

disso, é mais provável que as mães que não têm companheiro estejam empregadas e, assim, menos disponíveis para supervisionar a vida acadêmica dos filhos (já que estas suportam sozinhas, além dos encargos financeiros, ambos os papéis parentais). Deste modo, a monoparentalidade pode ter um impacto negativo no sucesso escolar dos menores, uma vez que quando um pai é ausente, o outro progenitor terá mais tarefas e deveres do que antes e, conseqüentemente, existe uma diminuição da atenção e apoio acadêmicos aos filhos.

Relativamente às características dos menores, não existiram diferenças significativas entre mães de rapazes e de raparigas, bem como entre as mães de adolescentes mais novos e as mães de adolescentes mais velhos, quanto às percepções parentais. Estes resultados estão de acordo com a maioria dos estudos existentes que observaram que a idade e o sexo dos menores não tinham uma influência significativa sobre as percepções parentais de competência parental (Bornstein et al., 2003; Johnston & Mash, 1989), de eficácia (Johnston & Mash, 1989; Rogers & Matthews, 2004) e de satisfação com o papel parental (Bornstein et al., 2003; Coleman & Karraker, 2000; Johnston & Mash, 1989; Ohan et al., 2000; Rogers & Matthews, 2004).

As percepções de competência e satisfação parental demonstraram também uma tendência negativa com o número de retenções dos filhos. Tendo em conta que o número de retenções traduz o insucesso escolar dos adolescentes era de esperar que as mães se sentissem menos competentes e satisfeitas com o seu papel parental perante este insucesso dos seus filhos. Estes resultados foram, de certo modo, verificados por Bogenschneider e colaboradores (1997), onde as crianças de mães que percecionavam uma maior competência parental tinham um melhor rendimento escolar. Por outro lado, outros estudos demonstraram que um baixo sentido de eficácia parental comprometia o desempenho escolar dos menores (Bandura et al., 2001; Elder et al., 1995; Grolnick et al., 1997). Assim, a qualidade da parentalidade tem um papel crucial no desempenho académico dos menores, já que um menor envolvimento e um menor apoio nas tarefas escolares dos filhos podem comprometer o sucesso académico dos mesmos.

Face às reprovações e conseqüente insucesso escolar dos filhos, as mães podem sentir que não estão a promover estratégias parentais competentes que potenciam o sucesso escolar dos filhos ou, medidas remediativas que possam melhorar a situação académica dos mesmos, podendo levar a que se sintam menos competentes e satisfeitas com o papel parental que desempenham na vida académica dos filhos.

Futuramente seria relevante avaliar as percepções parentais destas mães após a conclusão da escolaridade dos filhos, (através da medida PIEF), no sentido de analisar a existência de alterações nestas dimensões parentais, após um momento de sucesso dos filhos.

Quando se teve em conta o tipo de PIEF, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre as mães de alunos de PIEF 2 e de PIEF 3, quanto às percepções parentais de competência e de satisfação. Deste modo, as mães de adolescentes que frequentavam o PIEF 2 (i.e., equivalente ao 5º e 6º anos de escolaridade) perceberam menos competência parental e sentiam-se menos satisfeitas com o papel parental, do que as mães dos alunos de turmas PIEF 3 (i.e., equivalente ao 3º ciclo do ensino básico).

O facto de os alunos em PIEF 2 terem sido reintegrados no ensino para completar apenas o 2º ciclo do ensino básico, poderá explicar porque é que as mães destes percebem menos competência do que as mães dos alunos a frequentarem o PIEF 3 (que corresponde ao 9º ano de escolaridade). As mães dos alunos em PIEF 2 poderão entender que estes estão em atraso escolar comparativamente aos outros adolescentes da mesma idade, onde o insucesso escolar ainda lhes é muito presente. No entanto, não significa que estes alunos do PIEF 2 não possam, futuramente, prosseguir para o PIEF 3, já que os dados sugerem que normalmente estes alunos continuem nas turmas PIEF (e.g., Cadete, 2008; Roldão, 2008; Santos, 2011).

Além disso, verificou-se que a maioria das mães não completou a escolaridade obrigatória de nove anos. Deste modo, estas mães poderão entender que os seus filhos ainda irão completar o ensino, algo que elas próprias não conseguiram fazer e, assim, entendem que as suas estratégias parentais (promotoras do sucesso escolar) estão a ser melhores do que as que elas próprias receberam na adolescência. Deste modo, as mães estão mais satisfeitas com papel parental que têm na vida académica dos filhos, uma vez que interpretam a frequência em turmas PIEF 3 como um sucesso escolar dos mesmos, e poderão sentir que, neste ponto, estão a ir ao encontro das suas expectativas parentais face ao sucesso dos filhos.

Tal como referido anteriormente, a maior competência e satisfação maternal pode potenciar um maior sucesso escolar nos adolescentes ou vice-versa. Deste modo, as mães, perante o sucesso escolar dos filhos, podem sentir-se mais competentes e satisfeitas com a sua parentalidade no âmbito escolar destes.

Para além da situação marital, do número de anos na relação marital, da situação laboral das mães e do tipo de PIEF dos adolescentes, as percepções parentais de competência, eficácia e satisfação não apresentaram associações significativas com as restantes variáveis sociodemográficas e familiares (i.e., idade da mãe, idade e sexo do menor, número de filhos, número de pessoas no agregado familiar, composição do agregado familiar, tamanho da habitação, sobrelotação, nível educativo da mãe e do pai, tipo de trabalho da mãe e do pai, proveniência dos rendimentos familiares).

O facto de a presente amostra ser bastante homogénea relativamente ao nível educativo, ao tipo de trabalho, ao tamanho da habitação e à proveniência dos rendimentos familiares pode explicar a

ausência de associações significativas entre as percepções parentais e as variáveis sociodemográficas e familiares.

7.4. Relação entre as Variáveis Sociodemográficas e Familiares, a Adaptação Psicossocial e a Competência Parental Percebida

No que diz respeito às relações existentes entre as distintas variáveis sociodemográficas e familiares avaliadas no presente trabalho, observou-se que, por exemplo, o número de reprovações dos adolescentes estava positiva e significativamente correlacionado com a idade dos adolescentes, o número de menores de 18 anos e de 14 anos no agregado familiar, o número de pessoas na família extensa, a sobrelotação e o nível educativo dos pais (i.e., mães e pais biológicos). Por um lado, as retenções escolares dos adolescentes (indicador de insucesso escolar) podem ser consequência do elevado número de menores e da família alargada (e.g., avós, tios, primos) na composição familiar que, por sua vez, leva à existência de sobrelotação na habitação. De acordo com Nogueira e colaboradores (2000, cit. por Monteiro, 2009), os alunos que vivem em condições de sobrelotação não dispõem de condições favoráveis para realizarem as tarefas escolares e, por conseguinte, estão mais suscetíveis ao insucesso escolar. Além disso, os adolescentes que provêm de famílias numerosas e alargadas podem apresentar um maior insucesso escolar devido à menor supervisão, atenção e envolvimento parental na vida escolar dos menores, tal como verificado por Lopes e Goulart (2005). Outros estudos prévios têm demonstrado que um número elevado de menores no agregado familiar leva ao aumento do risco de insucesso escolar (Alexander et al., 1997; Alves et al., 2007; Janosz et al., 2000). Pereira (2007), por sua vez, indicou que as famílias dos adolescentes que integram frequentemente as turmas PIEF são geralmente numerosas.

O número de reprovações apresentou, ainda, correlações positivas com o nível de escolaridade da mãe e do pai. Estes resultados corroboram aqueles que têm sido relatados na literatura (e.g., Alves et al., 2007; Janosz et al., 2000; Jorge, 2007; Lopes & Goulart, 2005; Monteiro, 2009) na medida em que o baixo nível educativo dos progenitores tem um impacto negativo no próprio sucesso escolar dos filhos.

Além disso, verificou-se uma tendência negativa entre o tipo de trabalho dos pais-homens e o número de retenções. Este resultado é interessante, uma vez que, significa que os alunos reprovam menos vezes quando os pais apresentam um trabalho melhor qualificado. Este aspeto realça a importância dos pais ao valorizar o sucesso escolar dos filhos para a obtenção de uma situação profissional qualificada, como também poderá indicar uma maior percepção dos adolescentes para a necessidade de obterem sucesso escolar a fim de garantirem um melhor futuro no mundo laboral.

Como seria de esperar, o tipo de trabalho de ambos os progenitores estava positivamente relacionado com o nível de escolaridade dos mesmos. Verificou-se que a grande maioria dos progenitores não tinha completado o ensino básico referente a nove anos de escolaridade, justificando, assim, a existência também elevada de trabalhos precários e desqualificados entre os progenitores.

Relativamente às relações entre os problemas de comportamento e as percepções parentais, verificou-se que a competência parental percebida se relacionou negativamente com os problemas sociais dos adolescentes, sugerindo assim que, os menores têm menos problemas sociais à medida que as mães sentem mais competência parental. Deste modo, as mães podem interpretar a competência nas interações sociais dos filhos como uma consequência das relações que elas próprias estabelecem com eles. Relativamente a este resultado, não há conhecimento de estudos que analisassem este aspeto.

Quanto às subescalas da Competência Parental Percebida, observou-se que a Eficácia Parental apresentava mais correlações significativas com as subescalas e fatores do YSR do que a Satisfação Parental. Este aspeto está de acordo com estudos prévios (que tiveram em conta ambas subescalas da PSOC) que verificaram que os problemas de comportamento estavam mais associados à eficácia parental do que a satisfação sentida pelos progenitores. (Bogenschneider et al., 1997; Bor & Sanders, 2004; Jackson et al., 2009; Lovejoy et al., 1997; O'Connor et al., 2012; Sanders & Woolley, 2005; Weaver et al., 2008).

No presente estudo, a eficácia maternal apresentou correlações negativas com os problemas de internalização. Estes resultados são contraditórios aos que existem na literatura. Por exemplo, Johnston e Mash (1989) verificaram que a eficácia parental encontrava-se apenas inversamente correlacionada com os problemas de externalização, enquanto a satisfação parental apresentava associações negativas com os problemas de internalização. De modo semelhante, alguns estudos (e.g., Gerard & Buehler, 1999; Meunier et al., 2012; Weaver et al., 2008; Yaman et al., 2010) constataram que quanto menor for a eficácia maternal maior serão os problemas de externalização. Por outro lado, outras investigações verificaram que a eficácia parental não tinha associações significativas com os problemas de externalização nem com os problemas de internalização (Ohan et al., 2000; Jiménez et al., 2009).

O facto de o presente estudo verificar que a eficácia parental percebida pelas mães dos adolescentes em turmas PIEF estava significativamente relacionada com os problemas de internalização, torna-se é um dado relevante, já que outras investigações indicaram que a eficácia tinha apenas associações significativas com os problemas de externalização. Este aspeto pode estar relacionado com o facto de a maioria dos estudos terem apenas se debruçado sobre as relações entre a eficácia parental e os problemas de externalização, negligenciando os problemas de internalização.

No entanto, quando se tem em conta os problemas específicos de internalização, nomeadamente, ansiedade e depressão, verificou-se que os resultados do presente estudo estavam de acordo com os verificados por Hill e Bush (2001), em que a percepção de eficácia parental estava inversamente relacionada com a ansiedade em crianças e por Yancey e colaboradores (2003), onde as crianças de pais que sentiam mais eficácia no seu papel parental apresentavam menos depressão.

Relativamente aos outros tipos de problemas internalizados, observou-se ainda que a eficácia parental se relacionava negativamente com o isolamento. O mesmo foi identificado por East e Felice (1996, cit. por Knoche et al., 2007) que verificaram que os filhos, cujas mães reportavam baixos índices de eficácia parental, relatavam mais isolamento social.

Por último, a eficácia percebida pelas mães entrevistadas apresentou também associações negativas e moderadas com os problemas sociais em adolescentes. Assim, à medida que os adolescentes reportam mais problemas sociais, as mães sentem menos eficácia no seu papel parental ou vice-versa. Uma possível explicação é facto de as mães poderem interpretar os problemas sociais dos filhos como consequência das suas próprias interações com os filhos, percebendo, assim, um sentido de ineficácia na sua capacidade para proporcionar relações interpessoais adequadas.

Além disso, verificou-se uma tendência negativa entre a eficácia maternal percebida e os problemas de comportamento geral. Alguns estudos têm também demonstrado que uma menor eficácia parental está associada a mais problemas de comportamento geral (e.g., Bor & Sanders, 2004; Gilmore & Cuskelly, 2012; Jackson et al., 2009; O'Connor et al., 2012; Sanders & Woolley, 2005; Weaver et al., 2008).

No que concerne à satisfação maternal, observaram-se tendências positivas com os problemas de internalização e as queixas somáticas dos adolescentes. Estes resultados foram também verificados por Jiménez e colaboradores (2009), onde os menores reportavam mais problemas internalizados à medida que as mães sentiam uma maior satisfação com o papel parental. No entanto, outros estudos constataram a satisfação com o papel parental, sobretudo em mães, estava inversamente correlacionada com os problemas de internalização (Johnston & Mash, 1989; Ohan et al., 2000).

Relativamente às queixas somáticas, não há conhecimento de estudos que tenham analisado a relação entre estes e as percepções de competência, eficácia e satisfação parental. No presente estudo, a satisfação parental das mães demonstrou que tende a ser mais elevada à medida que os adolescentes relatam mais queixas somáticas. Pode-se colocar a hipótese de que os cuidados que mães têm para atender ao mal-estar físico dos filhos (e.g., dores de cabeça e de estômago, tonturas, vômitos, etc.), podem corresponder a práticas parentais mais visíveis e, por conseguinte, estas sentem uma maior satisfação parental quando conseguem atenuar os sintomas físicos dos filhos. Isto pode sugerir que esta satisfação é mais situacional, relacionada com o tratamento do mal-estar físico dos

filhos. No entanto, é de realçar que as queixas somáticas avaliadas no YSR compõem a síndrome de internalização. O facto de que se observou uma tendência positiva entre os problemas de internalização e a satisfação das mães, poderá explicar esta relação entre as queixas somáticas compõem esta síndrome e a satisfação maternal.

Em suma, no presente estudo, observou-se que as relações entre as percepções de competência e eficácia parental e os problemas de adaptação são negativas, enquanto na satisfação parental tendem a ser positivas. Por um lado, ao lidar com adolescentes que tem problemas de comportamento pode levar as mães a se percecionarem como menos eficazes e competentes no seu papel parental e, por outro lado, menos eficácia e competência parental pode também potenciar mais problemas de comportamento. Além disso, os resultados sugeriram uma tendência positiva entre a satisfação maternal percebida e os problemas de internalização, nomeadamente, as queixas somáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente estudo permitiu traçar o perfil sociodemográfico e familiar dos adolescentes que frequentam as turmas PIEF no distrito de Faro, como também, compreender o nível de adaptação psicossocial dos mesmos e a competência parental percebida das mães, e a relação entre as percepções parentais das mães e os problemas de comportamento. De seguida, serão mencionadas as principais conclusões retiradas deste estudo.

Em primeiro, relativamente às características sociodemográficas e escolares dos adolescentes, a maioria é do sexo masculino, com uma média de 16 anos e um percurso escolar marcado por sucessivas reprovações, onde a maioria se encontrava a completar o 6º ano de escolaridade (PIEF 2). No que diz respeito ao contexto familiar, apesar de existirem condições de sobrelotação, monoparentalidade, famílias numerosas e alargadas, a maioria dos adolescentes vivia em famílias biparentais nucleares, em situações de estabilidade familiar, onde o agregado era composto, em média, por cinco pessoas. No entanto, a grande maioria dos progenitores dos adolescentes apresentou um baixo nível de escolaridade, acompanhado pelo elevado desemprego das mães, e por trabalhos precários ou desqualificados dos pais.

Relativamente à adaptação psicossocial, constatou-se que os adolescentes apresentaram índices superiores de problemas de comportamento comparativamente às amostras normativas (Achenbach & Rescorla, 2001; Fonseca & Monteiro, 1999) e semelhantes à amostra clínica americana (Achenbach & Rescorla, 2001), como ainda, níveis de comportamentos considerados de alto risco superiores àqueles observados com população em risco psicossocial (Lorence, 2008). Por outro lado, estes adolescentes relataram também níveis elevados de comportamentos desejáveis (e.g., ajudar os outros, ser simpático, honesto e amável com os outros).

Além disso, verificou-se que os problemas de comportamento geral foram significativamente mais elevados em adolescentes cujas mães estavam empregadas. Os rapazes e os jovens com mães empregadas reportaram mais problemas de externalização, enquanto os adolescentes mais velhos relataram mais problemas de internalização. Relativamente aos problemas específicos de internalização, observou-se que os adolescentes mais velhos e os que viviam em famílias não extensas apresentavam mais ansiedade e depressão, enquanto os estudantes com um menor número de reprovações, com mães desempregadas ou que viviam em famílias biparentais, relatavam mais queixas somáticas. O isolamento, por sua vez, foi elevado em adolescentes mais velhos e com mais retenções escolares.

No que diz respeito aos tipos de problemas de externalização, foram os rapazes e os adolescentes cujas mães estavam empregadas que relataram, respetivamente, mais comportamentos

delinquentes, e mais comportamentos delinquentes e agressivos. Nos problemas mistos, constatou-se que os adolescentes que viviam em famílias não extensas tinham mais problemas de pensamento, e os jovens com mães empregadas reportaram mais problemas sociais. Os adolescentes que relataram mais comportamentos de alto risco foram os rapazes e os estudantes cujas mães estavam empregadas ou tinham um nível educativo superior. Por último, os alunos de turmas PIEF que viviam em condições de sobrelotação apresentaram menos comportamentos desejáveis. Em suma, conclui-se que o sexo, a idade e a situação laboral das mães são os principais determinantes na adaptação psicossocial dos adolescentes que frequentavam as turmas PIEF.

Relativamente às percepções parentais, verificou-se que as mães de adolescentes em turmas PIEF relataram uma competência e eficácia parental relativamente elevada e índices ligeiramente baixos de satisfação com o papel parental. Em comparação com a população geral, constatou-se que os índices de competência foram muito semelhantes (Johnston & Mash, 1989; Rogers & Matthews, 2004), os de eficácia chegaram a ser superiores (Johnston & Mash, 1989; Lovejoy et al., 1997; Ohan et al., 2000; Rogers & Matthews, 2004), enquanto na satisfação com o papel parental, os valores foram inferiores (Gilmore & Cuskelly, 2008; Johnston & Mash, 1989; Ohan et al., 2000).

Além disso, constatou-se que a monoparentalidade estava associada a uma menor eficácia maternal, enquanto as mães desempregadas, com um maior número de anos na relação marital ou com adolescentes no PIEF 2 (i.e., a concluírem o 6º ano de escolaridade) percecionaram uma menor competência e satisfação com o papel maternal.

No que diz respeito às relações entre as percepções parentais e os problemas de adaptação, observou-se que a competência parental das mães estava negativamente associada aos problemas sociais dos adolescentes. A eficácia maternal, por sua vez, apresentou associações negativas com os problemas sociais e os problemas de internalização, nomeadamente, a ansiedade, depressão e isolamento, enquanto a satisfação com o papel maternal não demonstrou relações significativas com as dimensões do YSR.

Esta investigação destaca a importância das percepções parentais perante os problemas de adaptação dos filhos, sublinhando a relação entre a eficácia parental e os problemas de internalização, já que a maioria dos estudos na literatura aponta somente a associação deste com os problemas de externalização (e.g., Gerard & Buehler, 1999; Meunier et al., 2012; Weaver et al., 2008; Yaman et al., 2010) ou inexistência de associações significativas (Ohan et al., 2000; Jiménez et al., 2009).

No entanto, o presente estudo apresentou algumas limitações. Em primeiro lugar, as características da amostra, pelo seu tamanho reduzido e limitação geográfica (Sotavento Algarvio) inviabilizam a generalização dos resultados obtidos à restante população portuguesa. Além disso, o facto de não se conseguir a participação de todas as mães dos alunos entrevistados (algumas por

motivos de trabalho, outras por sucessivas desmarcações refletindo a sua relutância à participação), não permitiu analisar o efeito preditor das percepções parentais nos problemas de adaptação, sendo um dos objetivos preliminares do presente estudo.

Outra limitação desta investigação refere-se aos métodos de avaliação utilizados. Em primeiro, a inexistência de aferição e validação do instrumento PSOC para a população portuguesa, dificultou as comparações dos resultados com outros estudos envolvendo a população geral, acabando por recorrer a outros estudos de outros países, com características socioeconómicas e culturais diferentes das mães portuguesas. Além disso, a validação da PSOC permitiria não só alargar os conhecimentos sobre a parentalidade em Portugal, como também, poderia funcionar como um recurso indispensável na avaliação psicológica em intervenções terapêuticas familiares e conjugais. Em segundo, é importante referir que o presente estudo surgiu, como mencionado anteriormente, no âmbito de um projeto de investigação mais amplo, envolvendo famílias em situação de risco psicossocial do Algarve e de Andaluzia (Espanha), existindo a necessidade de recorrer aos mesmos instrumentos. Deste modo, o inventário YSR utilizado é uma tradução para português da versão original americana. Este aspeto pode constituir uma limitação ao presente estudo, uma vez que a estrutura fatorial da versão portuguesa é diferente da versão original, sendo constituída por seis fatores (i.e., ansiedade/depressão, isolamento, queixas somáticas, problemas de pensamento, comportamento antissocial, problemas de atenção/hiperatividade), que só em parte tem correspondência com os oito fatores originais, o que dificultou as comparações com outros estudos envolvendo adolescentes portugueses.

Em terceiro, os instrumentos utilizados foram inventários e questionários de autoquestionário, constituindo apenas medidas indiretas da adaptação psicossocial dos adolescentes e contemplando apenas o ponto de vista dos adolescentes. Deste modo, importaria futuramente a utilização de outros métodos de análise multivariada (e.g., observação dos adolescentes em contexto familiar e escolar) que complementassem os instrumentos baseados em autorrelatos; como também, o recurso a outras fontes de informação (e.g., pais, professores, pares). Parece relevante, que estudos futuros pudessem debruçar-se sobre a concordância e/ou discrepância, a nível das percepções dos pais e dos professores, sobre os problemas de comportamentos dos menores.

Por último, outra limitação do presente trabalho está relacionada com facto de se tratar de uma pesquisa de cariz transversal e, essencialmente, correlacional, não permitindo analisar a relação causa-efeito das dimensões estudadas. Deste modo, seria importante a realização de estudos longitudinais que avaliassem diversos momentos do percurso PIEF dos adolescentes (e.g., fase inicial da reintegração dos adolescentes em turmas PIEF e após a conclusão do mesmo ou transição para outro percurso curricular), a fim de obter uma melhor compreensão sobre as relações de causalidade

entre o insucesso escolar ou risco de abandono escolar e os problemas de comportamento, bem como, entre as percepções parentais e os problemas de adaptação psicossocial dos menores.

Importa ainda destacar que conceitos como a adaptação psicossocial de adolescentes e as percepções dos pais sobre a sua própria parentalidade são conceptualizações extremamente complexas, multifacetadas e multideterminadas, impossibilitando uma análise profunda e completa de todas as variáveis envolvidas.

Não obstante as limitações referidas, considera-se que o presente trabalho contribui para a compreensão da temática relativa à adaptação psicossocial de adolescentes reintegrados no ensino, através da medida PIEF, e às percepções parentais das respetivas mães sobre a sua própria parentalidade.

Em geral, pode-se concluir que os alunos de turmas PIEF constituem um grupo particularmente vulnerável, atendendo aos índices de problemas de adaptação psicossocial e de comportamentos de alto risco e às circunstâncias do meio envolvente (e.g., pais com baixo níveis educativos, desempregados ou com trabalhos precários ou desqualificados, famílias numerosas e alargadas).

É importante destacar que o rompimento com o processo de escolarização legalmente instituído assenta num leque diversificado de causas individuais e contextuais, tornando-se difícil avaliar e analisar todos os aspetos relacionados com esta problemática. No entanto, torna-se crucial reforçar as medidas preventivas para combater este fenómeno, como também, promotoras da permanência dos menores no ensino, completando a obrigatoriedade escolar prevista em Portugal. Os resultados obtidos no presente estudo permitem alargar a visão sobre a situação dos adolescentes que se encontram reinseridos no ensino através da medida PIEF, podendo contribuir para melhorar ou elaborar estratégias de intervenção psicossocial, quer remediativas, quer preventivas, que possam potenciar a adaptação psicossocial e escolar dos adolescentes.

Até ao momento, desconhece-se a existência de estudos que se tenham debruçado sobre o impacto das percepções parentais na adaptação psicossocial de adolescentes em turmas de PIEF, ou vice-versa. Deste modo, o presente trabalho permitiu traçar um perfil sociodemográfico, familiar e de adaptação psicossocial de adolescentes em risco de abandono escolar, tal como das percepções maternas de competência, eficácia e satisfação no âmbito da parentalidade. Permitiu, ainda, a compreensão das relações existentes entre as características sociodemográficas e familiares, os problemas de comportamento dos adolescentes, e as percepções maternas.

Este estudo incentiva futuras investigações e intervenções que se dediquem à adaptação psicossocial dos adolescentes em contexto familiar e escolar, não negligenciando o impacto das percepções parentais na adaptação psicossocial e escolar dos mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J., Forns, M., Amador, J. A., & Martorell, B. (2000). Fiabilidad y validez del Youth Self Report en una muestra de adolescentes. *Psicothema*, 12 (1), 49-54.
- Abad, J., Forns, M., & Gómez, J. (2002). Emotional and behavioral problems as measured by the YSR. Gender and age differences in Spanish adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (2), 149-157.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Youth Self Report and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Alexander, K. L., Entwisle, D., & Horsey, C. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70 (2), 87-107.
- Almeida, A. N. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, XL (176), 579-593.
- Aloise-Young, P. A., & Chavez, E. L. (2002). Not all school dropouts are the same: Ethnic differences in the relation between reason for leaving school and adolescent substance use. *Psychology in the Schools*, 39 (5), 539-547.
- Alves, F., Ortigão, I., & Franco, C. (2007). Origem social e risco de repetência: Interação raça-capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, 37 (130), 161-180.
- Amone-P'Olak, K., Burger, H., Ormel, J., Huisman, M., Verhulst, F. C., & Oldehinkel, A. J. (2009). Socioeconomic position and mental health problems in pre- and early-adolescents: The TRAILS study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44 (3), 231-238.
- Ardelt, M., & Eccles, J. S. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues*, 22 (8), 944-972.
- Ary, D. V., Duncan, T. E., Biglan, A., Metzler, C. W., Noell, J. W., & Smolkowski, K. (1999). Development of adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27 (2), 141-150.
- Ashford, J., Smit, F., van Lier, P. A. C., Cuijpers, P., & Koot, H. M. (2008). Early risk indicators of internalizing problems in late childhood: A 9-year longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (7), 774-780.
- Azevedo, J. (1999). *Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade [MTS], Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil [PEETI].
- Baharudin, R., & Lai Mun, J. (1998). Factors related to perception of parental efficacy. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 6 (1), 13-21.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação

- com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11 (2), 199-208.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25 (5), 729-735.
- Bandura, A., Babaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72 (1), 187-206.
- Barber, B. K., Olsen, J. E., & Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65 (4), 1120-1136.
- Barber, B. L., & Lyons, J. M. (1994). Family processes and adolescent adjustment in intact and remarried families. *Journal of Youth and Adolescence*, 24 (4), 421-436.
- Barnow, S., Lucht, M., & Freyberger, H.-J. (2005). Correlates of aggressive and delinquent conduct problems in adolescence. *Aggressive Behavior*, 31 (1), 24-39.
- Benavente, A. (2004). O Pacto educativo para o futuro: Um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 69-108.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola – O abandono escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Benbassat, N., & Priel, B. (2011). Parenting and adolescent adjustment: The role of parental reflective function. *Journal of Adolescence*, 35 (1), 163-174.
- Bogenschneider, K., Small, S. A., & Tsay, J. C. (1997). Child, parent, and contextual influences on perceived parenting competence among parents of adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 59 (2), 345-362.
- Bondy, E. M., & Mash, E. J. (1999). Parenting efficacy, perceived control over caregiving failure, and mothers' reactions to preschool children's misbehavior. *Child Study Journal*, 29 (3), 157-173.
- Bor, W., & Sanders, M. R. (2004). Correlates of self-reported coercive parenting of preschool-aged children at high risk for the development of conduct problems. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 38 (9), 738-745.
- Bornstein, M. H., Hendricks, C., Hahn, C.-S., Haynes, O. M., Painter, K. M., & Tamis-LeMonda, C. S. (2003). Contributors to self-perceived competence, satisfaction, investment, and role balance in maternal parenting: A multivariate ecological analysis. *Parenting: Science and Practice*, 3 (4), 285-326.
- Brody, G. H., Flor, D. L., & Gibson, N. M. (1999). Linking maternal efficacy beliefs, developmental goals, parenting practices, and child competence in rural single-parent African American families. *Child Development*, 70 (5), 1197-1208.

- Brooks-Gunn, J., Guo, G., & Furstenberg, F. F., Jr. (1993). Who drops out of and who continues beyond high school? A 20-year follow-up of black urban youth. *Journal of Research on Adolescence*, 3 (3), 271-294.
- Bynum, M. S., & Kotchick, B. A. (2006). Mother-adolescent relationship quality and autonomy as predictors of psychosocial adjustment among African American adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 15 (5), 529-542.
- Cadete, J. (2008). Programa Integrado de Educação Formação. In M. Miguéns (Dir.), & Gaspar, T. (Org. Ed.), *Actas do Seminário "Equidade na educação: Prevenção de riscos educativos"* (pp. 137-147). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Caetano, L. (2005). Abandono escolar: Repercussões sócio-económicas na região centro. Algumas reflexões. *Finisterra*, XL (79), 163-176.
- Chechia, V. A., & Andrade, A. S. (2005). O desempenho escolar dos filhos na perceção de pais de alunos como sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, 10 (3), 431-440.
- Chiapetti, N. (2003). Comportamento de risco em pré-adolescentes e contextos de convivência: Influência do contexto escolar. *Revista Eletrônica de Psicologia*, 2, 1-10.
- Cicchetti, D. (2006). Development and psychopathology. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.). *Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and method* (2ª Ed., pp. 1-23). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70 (1), 6-20.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18 (1), 47-85.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations*, 49 (1), 13-24.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2003). Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior and developmental status. *Infant Mental Health Journal*, 24 (2), 126-148.
- Conger, K. J., Conger, R. D., & Scaramella, L. V. (1997). Parents, siblings, psychological control, and adolescent adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 12 (1), 113-138.
- Cova, F., & Maganto, C. (2005). Diferencias de género en preadolescentes en la vulnerabilidad a presentar comportamientos desadaptativos en condiciones de adversidad familiar. *Clínica y Salud*, 16 (1), 91-106.
- Crisóstomo, M., & Matos, M. G. (2008). Ansiedade, depressão e rendimento escolar em adolescentes. In M. G. Matos (Ed.). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (4ª Ed., versão eletrônica, pp. 272-287). Lisboa: Edições CDI/FMH.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.

- D'Abreu, L. C., & Marturano, E. M. (2010). Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: Uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. *Estudos de Psicologia*, 15 (1), 43-51.
- D'Almeida, J. L. (2009). *Perdidos e Achados. Experiência de exclusão dos jovens do PIEF, na sua relação com o saber: Escola e trabalho. Um estudo de caso no Vale do Sousa*. Tese de Douramento em Ciências do Serviço Social apresentada ao Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto, Porto.
- De Haan, A. D., Prinzie, P., & Deković, M. (2009). Mothers' and fathers' personality and parenting: The mediating role of sense of competence. *Developmental Psychology*, 45 (6), 1695-1707.
- Deković, M. (1999). Risk and protective factors in the development of problem behavior during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28 (6), 667-685.
- Deković, M., Asscher, J. J., Hermanns, J., Reitz, E., Prinzie, P., & van den Akker, A. L. (2010). Tracing changes in families who participated in the home-start parenting program: Parental sense of competence as mechanism of change. *Prevention Science*, 11 (3), 263-274.
- Deković, M., Asscher, J. J., Manders, W. A., Prins, P. J., & van der Laan, P. (2012). Within-intervention change: Mediators of intervention effects during multisystemic therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80 (4), 574-587.
- Deković, M., Buist, K. L., & Reitz, E. (2004). Stability and changes in problem behavior during adolescence: Latent growth analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 33 (1), 1-12.
- Despacho Conjunto nº 882/99 de 15 de Outubro. Revogado. Ministérios da Educação [ME] e do Trabalho e da Solidariedade [MTS].
- Despacho Conjunto nº 948/2003 de 26 de Setembro. Ministérios da Educação [ME] e da Segurança Social e Trabalho [MSST].
- Despacho Conjunto nº 171/2006 de 10 de Fevereiro. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social [MTSS] e da Educação [ME].
- Detry, B., & Cardoso, A. (1996). *Construção do futuro e construção do conhecimento: Investigação-ação junto de jovens sem a escolaridade obrigatória num bairro degradado*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45. (Original publicado em 2000/2001 na revista *Éducation et Sociétés*, nº5, 43-57)
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14 (1), 10-43.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48 (2), 90-101.
- Elder, G. H., Jr., Eccles, J. S., Ardelt, M., & Lord, S. (1995). Inner-City parents under economic pressure: Perspectives on the strategies of parenting. *Journal of Marriage and the Family*, 57 (3), 771-784.

- Erdwins, C. J., Buffardi, L. C., Casper, W. J., & O'Brien, A. S. (2001). The relationship of women's role strain to social support, role satisfaction, and self-efficacy. *Family Relations*, 50 (3), 230-238.
- Farrington, D. P. (2004). Conduct disorder, aggression, and delinquency. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (2ª Ed., pp. 627-664). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12 (3), 177-190.
- Feinberg, M. E., Kan, M. L., & Hetherington, E. M. (2007). The longitudinal influence of coparenting conflict on parental negativity and adolescent maladjustment. *Journal of Marriage and Family*, 69 (3), 687-702.
- Feitosa, F. B., Matos, M. G., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconômico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13 (2), 129-138.
- Felício, L. F. P. (2007). Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) – Um contributo para a (re)integração de jovens no sistema educativo. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional apresentada à Universidade Aberta, Lisboa.
- Fergusson, D. M., & Woodward, L. J. (2000). Educational, psychosocial, and sexual outcomes of girls with conduct problems in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (6), 779-792.
- Ferrão, J. (1995). *Caracterização regional dos factores de abandono e insucesso escolar no 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Coleção PEPT 2000.
- Ferrão, J., & Honório, F., (Coords.) (2001). *Saída prematura do sistema educativo: Aspectos da situação, causas e perspectivas em termos de emprego e formação*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional [OEFP].
- Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 35-44.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3ª Ed.). London: SAGE.
- Finkenauer, C., Engels, R. C., & Baumierster, R. F. (2005). Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (1), 58-69.
- Fonseca, A. C., & Monteiro, C. M. (1999). Um inventário de problemas do comportamento para crianças e adolescentes: O Youth Self-Report de Achenbach. *Psychologica*, 21, 79-96.
- Formoso, D., Gonzales, N. A., & Aiken, L. S. (2000). Family conflict and children's internalizing and externalizing behavior: Protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 28 (2), 175-199.

- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (4), 363-383.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação [GEPE]. (2012). *Regiões em números 2010/2011. Volume V – Algarve*. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC]. Consultado em 24 de Agosto de 2012 através de http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=677&fileName=ReN_Vol_V_Algarve_1011.pdf
- Galambos, N. L., Barker, E. T., & Almeida, D. M. (2003). Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development*, 74 (2), 578-594.
- Galambos, N. L., & Costigan, C. L. (2003). Emotional and personality development in adolescence. In I. B. Weiner (Series Ed.), & R. M. Lerner, M. A. Esaterbrooks, & J. Mistry (Vol. Eds.). *Handbook of psychology: Vol. 6. Developmental psychology* (pp. 351-372). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- García, E. (2004). *Conductas desadaptativas de los adolescentes en Navarra: El papel de la familia y la escuela*. Tese de Doutoramento em Psicopedagogia apresentada à Universidad Pública de Navarra, Pamplona, Espanha.
- Gerard, J. M., & Buehler, C. (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problems behaviors. *Journal of Marriage and Family*, 61 (2), 343-361.
- Gilmore, L. A., & Cuskelly, M. (2008). Factor structure of the parenting sense of competence scale using a normative sample. *Child: Care, Health and Development*, 38 (1), 48-55.
- Gilmore, L. A., & Cuskelly, M. (2012). Parenting satisfaction and self-efficacy: A longitudinal study of mothers of children with Down Syndrome. *Journal of Family Studies*, 18 (1), 28-35.
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36 (4), 715-738.
- Gondoli, D. M., & Silverberg, S. B. (1997). Maternal emotional distress and diminished responsiveness: The mediating role of parenting efficacy and parental perspective taking. *Developmental Psychology*, 33 (5), 861-868.
- Goodman, E. (1999). The role of socioeconomic status gradients in explaining differences in US adolescent's health. *American Journal of Public Health*, 89 (10), 1522-1528.
- Graber, J. A. (2004). Internalizing problems during adolescence. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (2ª Ed., pp. 587-626). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 538-548.
- Hartos, J. L., & Power, T. G. (2000). Association between mother and adolescent reports for assessing relations between parent-adolescent communication and adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (4), 441-450.

- Herrenkohl, T. I., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Abbott, R. D., & Catalano, R. F. (2000). Developmental risk factors for youth violence. *Journal of Adolescent Health, 26* (3), 176-186.
- Hill, N. E., & Bush, K. (2001). Relations between parenting environment and children's mental health among African American and European American mothers and children. *Journal of Marriage and Family, 63* (4), 954-966.
- Hoffmann, J. P., & Dufur, M. J. (2008). Family and school capital effects on delinquency: Substitutes or complements? *Sociological Perspectives, 51* (1), 29-62.
- Hofstra, M. B., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2001). Adolescents' self-reported problems as predictors of psychopathology in adulthood: 10-year follow-up study. *British Journal of Psychiatry, 179* (3), 203-209.
- Huisman, M., Araya, R., Lawlor, D. A., Ormel, J., Verhulst, F. C., & Oldehinkel, A. J. (2010). Cognitive ability, parental socioeconomic position and internalising and externalising problems in adolescence: Findings from two European cohort studies. *European Journal of Epidemiology, 25* (8), 569-580.
- Instituto Nacional de Estatística [INE] (2001). *Censos 2001 – Resultados Definitivos*. Consultado em 24 de Agosto de 2012 através de http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=133411&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1&pcensos=61969554
- Instituto Nacional de Estatística [INE] (2011). *Censos 2011 – Resultados Provisórios*. Consultado em 24 de Agosto de 2012 através de http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=122073978&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1&pcensos=61969554
- Jackson, A. P., Choi, J.-K., & Bentler, P. M. (2009). Parenting efficacy and the early school adjustment of poor and near-poor black children. *Journal of Family Issues, 30* (10), 1339-1355.
- Jacobson, K. C., & Crockett, L. J. (2000). Parental monitoring and adolescent adjustment: An ecological perspective. *Journal of Research on Adolescence, 10* (1), 65-97.
- Jacquez, F., Cole, D. A., & Searle, B. (2004). Self-perceived competence as a mediator between maternal feedback and depressive symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32* (4), 355-367.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology, 92* (1), 171-190.
- Jiménez, L., Deković, M., & Hidalgo, V. (2009). Adjustment of school-aged children and adolescents growing up in at-risk families: Relationships between family variables and individual, relational and school adjustment. *Children and Youth Services Review, 31* (6), 654-661.
- Jimerson, S. R. (1999). On the failure of failure: Examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence. *Journal of School Psychology, 37* (3), 243-272.

- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39 (4), 441-457.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38 (6), 525-549.
- Johnston, C., & Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18 (2), 167-175.
- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25 (3), 341-363.
- Jorge, I. (2007). Abandono escolar precoce e desqualificado. *Correio da Educação*, 305, 1-3.
- Keiley, M. K., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2000). A cross-domain growth analysis: Externalizing and internalizing behaviors during 8 years of childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28 (2), 161-179.
- Kim, J. E., Hetherington, E. M., & Reiss, D. (1999). Associations among family relationships, antisocial peers, and adolescents' externalizing behaviors: Gender and family type differences. *Child Development*, 70 (5), 1209-1230.
- Knoche, L. L., Givens, J. E., & Sheridan, S. M. (2007). Risk and protective factors for children of adolescents: Maternal depression and parental sense of competence. *Journal of Child and Family Studies*, 16 (5), 684-695.
- Kurdek, L. A. (1998). Prospective predictors of parenting satisfaction for fathers and mothers with young children. *Journal of Family Psychology*, 12 (1), 56-65.
- Lagana, M. T. (2004). Protective factors for inner-city adolescents at risk of school dropout: Family factors and social support. *Children & Schools*, 26 (4), 211-220.
- Lambert, M. C., Lyubansky, M., & Achenbach, T. M. (1998). Behavioral and emotional problems among adolescents of Jamaica and the United States: Parent, teacher, and self-reports for ages 12 to 18. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6 (3), 180-187.
- Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto. Assembleia da República.
- Lemos, S., Fidalgo, A. M., Calvo, P., & Menéndez, P. (1992a). Estructura factorial de la prueba YSR y su utilidad en psicopatología infanto-juvenil. *Análisis y Modificación de Conducta*, 18 (62), 883-905.
- Lemos, S., Fidalgo, A. M., Calvo, P., & Menéndez, P. (1992b). Salud mental de los adolescentes asturianos. *Psicothema*, 4 (1), 21-48.
- Lemos, S., Fidalgo, A. M., Calvo, P., & Menéndez, P. (1992c). Validación de la escala de psicopatología infanto-juvenil YSR. *Clinica y Salud*, 3 (2), 183-194.
- Lemos, S., Vallejo, G., & Sandoval, M. (2002). Estructura factorial del Youth Self-Report (YSR). *Psicothema*, 14 (4), 816-822.

- Lopes, M., & Goulart, P. (2005). *Educação e trabalho infantil em Portugal*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional [IEFP].
- Lorber, M. F., & Egeland, B. (2009). Infancy parenting and externalizing psychopathology from childhood through adulthood: Developmental trends. *Developmental Psychology*, 45 (4), 909-912.
- Lorence, B. (2008). *Procesos de socialización parental con adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial*. V Premio Joven de Investigación de Familia (Documento nº 04/08), Madrid, Espanha: Fundación Acción Familiar.
- Lovejoy, M. C., Verda, M. R., & Hays, C. E. (1997). Convergent and discriminant validity of measures of parenting efficacy and control. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26 (4), 366-376.
- Lozano, L., & García, E. (2000). El rendimiento escolar y los trastornos emocionales y comportamentales. *Psicothema*, 12 (2), 340-343.
- Malta, J. (2008). Uma escola, tantas passagens: Relações entre PIEF e alunos. In R. Jerónimo & J. Malta (Coords.), *Passagem pelo PIEF* (nº 3, pp. 17-24). (Opúsculos PETI 10 anos). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social [MTSS], Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil [PETI].
- Mammen, O., Kolko, D., & Pilkonis, P. (2003). Parental cognitions and satisfaction: Relationship to aggressive parental behavior in child physical abuse. *Child Maltreatment*, 8 (4), 288-301.
- Martínez, J. L., Fuertes, A., Ramos, M., & Hernández, A. (2003). Consumo de drogas en la adolescencia: Importancia del afecto y la supervisión parental. *Psicothema*, 15 (2), 161-166.
- Mash, E. J., & Wolfe, D. A. (2003). Disorders of childhood and adolescence. In I. B. Weiner (Series Ed.), & G. Stricker, & T. A. Widger (Vol. Eds.). *Handbook of psychology: Vol. 8. Clinical psychology* (pp. 27-64). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Melo, C. F. (2008). *Construção de um instrumento de diagnóstico de crianças e jovens em risco de abandono escolar*. Dissertação de Mestrado em Intervenção Comunitária e Protecção de Menores apresentada ao Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Mendes, S. M. C. (2006). *Educação e desenvolvimento: As consequências do abandono escolar precoce na inserção na vida activa – Estudo de caso sobre o Ensino Básico no conselho de Beja*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais: Análise e Gestão apresentada ao Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Meunier, J. C., Roskam, I., Stievenart, M., van de Moortele, G., Browne, D. T., & Wade, M. (2012). Parental differential treatment, child's externalizing behavior and sibling relationships: Bridging links with child's perception of favoritism and personality, and parents' self-efficacy. *Journal of Social and Personal Relationships*, 29 (5), 612-638.
- Monteiro, R. M. (2009). *Insucesso e abandono escolar*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.

- Montigny, F., & Lacharité, C. (2005). Perceived parental efficacy: Concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 49 (4), 387-396.
- Negreiros, J. (2001). *Delinquências juvenis. Trajectórias, intervenções e prevenção*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Nunes, C., & Lemos, I. (2010a). *Competência Parental Percebida (CPP). Versão portuguesa para investigação do Parenting Sense of Competence Scale de Johnston e Mash (1989)*. Documento não publicado, Universidade do Algarve, Faro, Portugal.
- Nunes, C., & Lemos, I. (2010b). *Inventário de Problemas do Comportamento para Adolescentes (IPCA). Versão portuguesa para investigação do Youth Self-Report de Achenbach (1991)*. Documento não publicado, Universidade do Algarve, Faro, Portugal.
- O'Connor, E., Rodriguez, E., Cappella, E., Morris, J., & McClowry, S. (2012). Child disruptive behavior and parenting efficacy: A comparison of the effects of two models of insights. *Journal of Community Psychology*, 40 (5), 555-572.
- Ohan, J. L., Leung, D. W., & Johnston, C. (2000). The Parenting Sense of Competence Scale: Evidence of a stable factor structure and validity. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32 (4), 251-261.
- Oliva, A., & Parra A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. In E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp.96-123). Madrid: Pearson Educación.
- Oliva, A., Parra, A., & Sánchez-Queija, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional e conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20 (2), 225-242.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I., & López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23 (1), 49-56.
- Oliveira, A. M. (2009). *O regresso à escola dos alunos em abandono escolar – Contributo de um Programa Integrado de Educação e Formação*. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação apresentada à Universidade Portucalense D. Infante Henriques, Porto.
- Ormel, J., Oldehinkel, A. J., Ferdinand, R. F., Hartman, C. A., De Winter, A. F., Veenstra, R., Vollebergh, W., Minderaa, R. B., Buitelaar, J. K., & Verhulst, F. C. (2005). Internalizing and externalizing problems in adolescence: General and dimension-specific effects of familial loadings and preadolescent temperament traits. *Psychological Medicine*, 35 (12), 1825-1835.
- Orthner, D. K., & Randolph, K. R. (1999). Welfare reform and high school dropout patterns for children. *Children and Youth Services Review*, 21 (9-10), 881-900.
- Pacheco, J. T., & Hutz, C. S. (2009). Variáveis familiares predictoras do comportamento anti-social em adolescentes autores de atos infracionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25 (2), 213-219.
- Parra, A., & Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (4), 453-470.
- Parra, A., Oliva, A., & Antolín, L. (2009). Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente. *Papeles del Psicólogo*, 30 (3), 265-275.

- Pereira, A. (2007). *PIEF: Um Programa de Educação e Formação*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social [MTSS], Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil [PETI].
- Pereira, C. L. (2012). *Adoção tardia: Investigação sobre padrões de relacionamento familiar, comportamento escolar e social*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Paraná. Curitiba.
- Perkins, D. F., & Borden, L. M. (2003). Positive behaviors, problem behaviors, and resiliency in adolescence. In I. B. Weiner (Series Ed.), & R. M. Lerner, M. A. Esaterbrooks, & J. Mistry (Vol. Eds.). *Handbook of psychology: Vol. 6. Developmental psychology* (pp. 373-394). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development, 72* (2), 583-598.
- Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar [PNAPAE] (2004). *Eu não desisto*. Ministério de Educação [ME] & Ministério de Segurança Social e do Trabalho [MSST]. Consultado em 10 Dezembro de 2011 através de http://www.fersap.pt/fersap/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=7
- Predebon, J. C., & Wagner, A. (2005). Problemas de comportamento na adolescência: Configuração familiar e aspectos sócio-demográficos. *Práxis, 2*, 1-11.
- Projeto "Integrar para Educar" (2006). *Análise da relação entre o perfil psicossocial do aluno e o abandono escolar*. Câmara Municipal de Faro [CMF].
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2005). Efficacy and social support as predictors of parenting stress among families in poverty. *Infant Mental Health Journal, 26* (3), 177-190.
- Reitz, E., Deković, M., & Meijer, A. M. (2006). Relations between parenting and externalizing and internalizing problem behaviour in early adolescence: Child behaviour as moderator and predictor. *Journal of Adolescence, 29* (3), 419-436.
- Rogers, H., & Matthews, J. (2004). The parenting sense of competence scale: Investigation of the factor structure, reliability, and validity for an Australian sample. *Australian Psychologist, 39* (1), 88-96.
- Rogers, S. J., & White, L. K. (1998). Satisfaction with parenting: The role of marital happiness, family structure, and parents' gender. *Journal of Marriage and the Family, 60* (2), 293-308.
- Roldão, M. C. (2008). A medida PIEF: Mais uma medida sem valia, ou uma mais valia sem medida. In M. C. Roldão & A. Santos (Coords.), *A medida PIEF* (nº 2, pp. 7-22). (Opúsculos PETI 10 anos). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social [MTSS], Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil [PETI].
- Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth-LaForce, C., Kim, A. H., Burgess, K. B., & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 24* (4), 326-356.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of Middle School: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal, 32* (3), 583-625.

- Rumberger, R. W. (2004). Why students drop out of school. In G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis* (pp. 131-155). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Sanders, M. R., & Woolley, M. L. (2005). The relationship between maternal self-efficacy and parenting practices: Implications for parent training. *Child: Care, Health & Development*, 31 (1), 65-73.
- Sandoval, M., Lemos, S., & Vallejo, G. (2006). Self-reported competences and problems in Spanish adolescents: A normative study of the YSR. *Psicothema*, 18 (4), 804-809.
- Santos, A. A. (2008). Aprender como necessidade: Ensinar como fazer aprender. In M. C. Roldão & A. Santos (Coords.), *A medida PIEF* (nº 2, pp. 75-80). (Opúsculos PETI 10 anos). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social [MTSS], Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil [PETI].
- Santos, A. C. (2011). *Estilos parentais e adaptação psicológica de jovens integrados no Programa Integrado de Educação e Formação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação – Especialização em Necessidades Educativas Especiais apresentada à Universidade do Algarve, Faro.
- Scaramella, L. V., Conger, R. D., & Simons, R. L. (1999). Parental protective influences and gender-specific increases in adolescent internalizing and externalizing problems. *Journal of Research on Adolescence*, 9 (2), 111-141.
- Serafica, F. C., & Vargas, L. A. (2006). Cultural diversity in the development of child psychopathology. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.). *Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and method* (2ª Ed., pp. 588-626). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Shumow, L., & Lomax, R. (2002). Parental Efficacy: Predictor of parenting behavior and adolescent outcomes. *Parenting: Science and Practice*, 2 (2), 127-150.
- Simons, R. L., Lin, K.-H., Gordon, L. C., Conger, R. D., & Lorenz, F. O. (1999). Explaining the higher incidence of adjustment problems among children of divorce compared with those in two-parent families. *Journal of Marriage and Family*, 61 (4), 1020-1033.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K., & Goossens, L. (2006). Parenting and adolescent problem behavior: An integrated model with adolescent self-disclosure and perceived parental knowledge as intervening variables. *Developmental Psychology*, 42 (2), 305-318.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (1999). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista* (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence* (5ª Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 83-110.
- Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8 (1), 67-76.
- Størksen, I., Røysamb, E., Holmen, T. L., & Tambs, K. (2006). Adolescent adjustment and well-being: Effects of parental divorce and distress. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47 (1), 75-84.

- Sweeten, G., Bushway, S. D., & Paternoster, R. (2009). Does dropping out of school mean dropping into delinquency? *Criminology*, 47 (1), 47-91.
- Teti, D. M., & Gelfand, D. M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child Development*, 62 (5), 918-929.
- Tick, N. T., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2008). Ten-year trends in self-reported emotional and behavioral problems of Dutch adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43 (5), 349-355.
- União Europeia [UE] (2011). *Relatório da UE sobre a educação: Bons progressos mas são necessários mais esforços para atingir as metas*. Consultado em 24 de Agosto de 2012 através de http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-488_pt.htm?locale=en
- Weaver, C. M., Shaw, D. S., Dishion, T. J., & Wilson, M. N. (2008). Parenting self-efficacy and problem behavior in children at high risk for early conduct problems: The mediating role of maternal depression. *Infant Behavior and Development*, 31 (4), 594-605.
- Wight, R. G., Botticello, A. L., & Aneshensel, C. S. (2006). Socioeconomic context, social support, and adolescent mental health: A multilevel investigation. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (1), 115-126.
- Yaman, A., Mesman, J., van IJzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2010). Perceived family stress, parenting efficacy, and child externalizing behaviors in second-generation immigrant mothers. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 45 (4), 505-512.
- Yancey, C. T., Nash, C. L., Bruhn, S. L., Gill, K. A., Flood, M. F., & Hansen, D. J. (2003). *Child depression and child sexual abuse: What is the role of parental efficacy factors in predicting children's symptoms?* Pôster apresentado no 37º Encontro Anual da Association for the Advancement of Behavior Therapy, Boston, MA, EUA. Consultado em 24 Agosto de 2012 através de http://psychology.unl.edu/childmaltreatmentlab/sites/unl.edu.psychology.child-maltreatment-research-team/files/documents/Yancey_AABTfinalhandout03.pdf
- Zubeidat, I., Fernández-Parra, A., Ortega, J., Vallejo, M. A., & Sierra, J. C. (2009). Características psicosociales y psicopatológicas en una muestra de adolescentes españoles a partir del Youth Self-Report/11-18. *Anales de Psicología*, 25 (1), 60-69.

ANEXOS

Anexo A

Legislação referente ao Programa Integrado de Educação e Formação [PIEF]

Despacho Conjunto nº 948/2003

Despacho Conjunto nº 171/2006

MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO E DA SEGURANÇA SOCIAL E DO TRABALHO

Despacho conjunto n.º 948/2003.—Nos termos do disposto no despacho conjunto n.º 9/2003, de 6 de Dezembro de 2002, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 7, de 9 de Janeiro de 2003, foi reconhecida a necessidade de revisão do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), criado, no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI), pelo despacho conjunto n.º 882/99, de 28 de Setembro, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 241, de 15 de Outubro de 1999.

As avaliações realizadas no âmbito do Conselho Nacional de Combate à Exploração do Trabalho Infantil (CNCETI) e pelo grupo de trabalho criado pelo referido despacho conjunto n.º 9/2003 apontam para a necessidade de alargar e flexibilizar a resposta aos casos de abandono escolar motivados pela exploração do trabalho infantil ou por outras formas de exploração de menores, nomeadamente nas formas consideradas intoleráveis pela Convenção n.º 182 da OIT, privilegiando e reforçando o papel da escola, dado ser nesta que convergem as intervenções de todas as estruturas que integram o sistema educativo e ser aí que essas intervenções se transformam em serviços educativos. Importa ainda reforçar a dupla vertente do PIEF: a vertente educativa e ou formativa, centrada no reingresso escolar e na definição de percursos alternativos de educação e formação, visando a escolaridade ou a dupla certificação escolar e profissional, e a vertente de integração, orientada para a despistagem de situações e para a disponibilização de respostas de ordem social e económica, para a inserção em actividades de formação não escolar, de ocupação e desenvolvimento vocacional, de orientação e de desporto escolar.

Na revisão do presente despacho conjunto, foi dado especial enfoque ao estabelecimento de uma política integrada de infância e juventude, o que, em concreto, se traduz na promoção e protecção dos direitos de todos os menores, na promoção de respostas integradas e adequadas aos menores vítimas ou em risco.

Finalmente, o Programa ora revisto atende, igualmente, ao facto de o PEETI, instituído pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98, de 2 de Julho, e posteriormente objecto de revisão pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2000, de 13 de Janeiro, ter como horizonte temporal 31 de Dezembro de 2003, reunindo o PIEF as condições necessárias para continuar a existir após aquela data.

Assim, os Ministros da Educação e da Segurança Social e do Trabalho determinam:

1—O presente despacho revê e reformula o Programa Integrado de Educação e Formação, abreviadamente designado por PIEF, criado pelo despacho conjunto n.º 882/99, de 28 de Setembro, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 241, de 15 de Outubro de 1999.

2—O PIEF tem como objectivo favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória a menores e a certificação escolar e profissional de menores a partir dos 15 anos, em situação de exploração de trabalho infantil, nomeadamente nas formas consideradas intoleráveis pela Convenção n.º 182 da OIT.

2.1—O PIEF tem ainda como objectivo favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória associada a uma qualificação profissional relativamente a menores com idade igual ou superior a 16 anos que celebrem contratos de trabalho.

3—O PIEF integra um conjunto diversificado de medidas e acções prioritariamente orientadas para a reinserção escolar, através da integração no percurso escolar regular ou da construção de percursos alternativos, escolares e de educação e ou formação, incluindo actividades de educação extra-escolar, de ocupação e orientação vocacional de desporto escolar, promovidas, realizadas ou apoiadas pelos serviços e organismos dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho.

4—O PIEF concretiza-se, relativamente a cada menor, mediante a elaboração de um plano de educação e formação (PEF) com subordinação aos seguintes princípios:

- Individualização, tendo em conta a idade, a situação pessoal, os interesses e as necessidades de inserção escolar e social do menor, com base em avaliação diagnóstica inicial;
- Acessibilidade, permitindo a intervenção e a integração do menor em qualquer momento do ano lectivo;
- Flexibilidade, permitindo a integração do menor em percursos de educação e formação ou de educação extra-escolar, nomeadamente em acções susceptíveis de certificação ou de creditação no quadro de percurso subsequente;

- Continuidade, procurando assegurar uma intervenção permanente e integrada, através da frequência de actividades de desenvolvimento de competências, designadamente de carácter vocacional, de acordo com os recursos e as ofertas dos serviços e entidades tutelados ou apoiados pelos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, em especial quando concluído o 2.º ciclo do ensino básico sem possibilidade de ingresso imediato em percurso subsequente;
- Faseamento da execução, permitindo o desenvolvimento da intervenção por etapas estruturantes do percurso educativo e formativo do menor;
- Celeridade, permitindo a obtenção de certificados escolares em período de tempo mais curto, nomeadamente de um ano e de dois anos para a conclusão dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, respectivamente;
- Actualização, permitindo a revisão e alteração do plano, em função das alterações de situação e de necessidades do menor, disponibilizando-lhe apoio psicopedagógico e favorecendo-lhe a frequência de actividades de orientação escolar e profissional.

5—OPEF é assumido como forma de intervenção para a promoção dos direitos e para a protecção da criança e do jovem em perigo, no âmbito do previsto no artigo 7.º da lei de protecção de crianças e jovens em perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro.

5.1—O PEF pode ainda ser disponibilizado com vista a integrar acordos de promoção e protecção, nos termos previstos nos artigos 56.º, n.º 1, alínea c), 98.º, n.º 3, e 113.º, n.º 1, da lei de protecção de crianças e jovens em perigo.

5.2—Quando relativamente a um mesmo menor exista processo tutelar educativo, o PEF pode também ser apresentado como plano de conduta, para efeito do disposto no artigo 84.º da Lei Tutelar Educativa, aprovada pela Lei n.º 166/99, de 14 de Setembro.

6—O PEF compreende as seguintes fases:

- Preparação, abrangendo a avaliação diagnóstica, tendo por objecto o nível de aquisição de competências, a situação escolar, familiar e social do menor, a sua orientação escolar e profissional, a identificação dos objectivos a atingir e dos recursos a utilizar, bem como a consequente formalização do plano mediante documento escrito;
- Execução, abrangendo a integração do menor, em qualquer momento do ano civil, inclusive em actividades de educação extra-escolar de curta duração, com vista a favorecer a sua inserção em percurso que vise a escolarização ou a dupla certificação, escolar e profissional;
- Avaliação, abrangendo a avaliação da evolução do plano, com vista a assegurar a sua adaptação às necessidades do menor, e a avaliação final.

7—No quadro estabelecido pelo presente despacho, o PEF obedece, consoante o caso, às orientações definidas pelos serviços competentes dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho.

8—O PEF é acompanhado por um professor-tutor ou por um formador-tutor, consoante a respectiva realização ocorra em estabelecimento de ensino, em centros de formação profissional ou em outra entidade formadora acreditada.

8.1—Compete ao professor-tutor ou ao formador-tutor promover a intervenção articulada das entidades envolvidas na execução do plano, manter contacto regular com a família do menor, informar regularmente as entidades responsáveis pela avaliação da evolução da execução do plano, bem como propor a revisão e alteração deste, sempre que necessário.

9—O PEF integra, sempre que necessário e na medida do possível, a intervenção dos serviços de psicologia e orientação escolar e profissional e dos centros de apoio social escolar, no âmbito das direcções regionais de educação, e a intervenção das valências técnicas de orientação profissional, de serviço social e de medicina do trabalho, no âmbito dos serviços locais do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

10—Os PEF podem ser agrupados em projectos e realizados em estabelecimento de ensino, em centros de formação profissional ou em outra entidade formadora acreditada, devendo incentivar-se e manter-se assegurada a articulação com outras entidades da comunidade local cuja intervenção se repute necessária.

10.1—A realização de projectos fora de estabelecimento de ensino ou de entidade formadora acreditada não dispensa a matrícula dos destinatários em estabelecimentos de ensino, sempre que seja necessário assegurar as respectivas certificação e futura integração escolares.

10.2—Os projectos visando a integração no percurso de ensino regular integram obrigatoriamente medidas de apoio educativo, nomeadamente

no âmbito da educação extra-escolar, com vista a favorecer a inserção no grupo-turma.

11—A organização curricular em projectos de percursos diversificados conducentes à conclusão da escolaridade obrigatória e à obtenção de uma qualificação profissional, visando a certificação escolar ou escolar e profissional, obedece ao determinado relativamente a cada ciclo e modalidade de ensino ou de educação e formação, integrando, nomeadamente, as seguintes componentes:

- a) Formação sócio-cultural, visando a aquisição de competências nas áreas de português, língua estrangeira, matemática, tecnologias da informação e da comunicação e em área que integre conhecimentos das ciências sociais e das ciências naturais;
- b) Formação vocacional, artística ou científico-tecnológica e formação prática em contexto de trabalho, no caso de percursos qualificantes;
- c) Área de projecto, transversal ao currículo, integrando, sempre que possível, programa de desenvolvimento vocacional.

11.1—A constituição de grupo-turma subordina-se ao princípio da individualização da aprendizagem, não devendo ser ultrapassado o limite de 15 alunos.

11.2—São prioritariamente afectos ao desenvolvimento dos projectos professores dos estabelecimentos de ensino em que aqueles se realizam ou em que os alunos estão matriculados, sem prejuízo de serem designados outros docentes pela direcção regional de educação competente, mediante proposta da estrutura de coordenação regional do PIEF.

11.3—A avaliação dos destinatários obedece aos princípios fixados para cada modalidade e ciclo de ensino e é orientada por critérios de competência.

11.4—No caso de acções de curta duração, é emitida certidão discriminando as competências adquiridas, permitindo a respectiva capitalização em percursos em que o menor venha a ser inserido.

12—A promoção e realização de planos e de projectos de educação e formação incumbe ao estabelecimento de ensino ou ao centro de formação profissional mais próximo da residência dos destinatários, sem prejuízo da fixação, pela direcção regional de educação ou delegação regional do IEFP respectivas, de outro estabelecimento em melhores condições para a realização desses planos e projectos, sob proposta da estrutura de coordenação regional do PIEF.

12.1—A componente curricular de novos projectos que integrem percursos alternativos de ensino básico, visando a certificação escolar ou escolar e profissional, é aprovada pelos serviços centrais do Ministério da Educação, mediante parecer da direcção regional de educação competente.

12.2—A componente curricular de novos projectos que integrem percursos alternativos de formação profissional, visando, exclusivamente, a certificação profissional, é aprovada pelo Departamento de Formação Profissional do IEFP, mediante parecer da delegação regional do IEFP competente.

13—No desenvolvimento do PIEF, compete aos Ministérios envolvidos:

13.1—Ao Ministério da Educação incumbe assegurar a realização das acções de integração em percurso escolar regular ou em percursos de educação e formação profissional inicial, sem prejuízo de, quanto a estes, aquelas acções serem realizadas conjuntamente com entidades tuteladas ou apoiadas pelo Ministério da Segurança Social e do Trabalho, relativamente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, se isso se revelar concretamente mais favorável à consecução dos fins visados.

13.2—Ao Ministério da Segurança Social e do Trabalho, designadamente através dos serviços do IEFP, incumbe assegurar a realização das acções de integração em percursos formativos ou em percursos de educação e formação profissional inicial, sem prejuízo de as acções serem realizadas conjuntamente com entidades tuteladas ou apoiadas pelo Ministério da Educação ou outros parceiros, relativamente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, se isso se revelar concretamente mais favorável à consecução dos fins visados.

13.3—Ao Ministério da Segurança Social e do Trabalho, designadamente através do Instituto de Solidariedade e Segurança Social (ISSS), incumbe garantir respostas sociais no âmbito sócio-familiar e em equipamentos e serviços de apoio à família, à infância e juventude em articulação com entidades parceiras e o apoio psicossocial a menores e famílias em situação de carência social, bem como assegurar os apoios necessários que consubstanciem as medidas de promoção e protecção previstas na lei de protecção de crianças e jovens em perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro.

14—No desenvolvimento do PIEF, compete ao Ministério da Segurança Social e do Trabalho, através da entidade responsável pelo PEETI:

- a) Dinamizar e coordenar a sinalização das situações de risco dos destinatários do PIEF e canalizar a informação para as estruturas regionais responsáveis pela execução do Programa;
- b) Dinamizar e coordenar a nível nacional, em articulação com as estruturas regionais, o desenvolvimento do PIEF;
- c) Monitorizar a execução do Programa, mediante recolha e sistematização da informação e divulgação dos resultados;
- d) Divulgar o Programa e estimular o desenvolvimento de experiências locais e o seu intercâmbio, bem como dar visibilidade às boas práticas;
- e) Gerir um fundo de apoio ao desenvolvimento do Programa.

14.1—O fundo de apoio ao desenvolvimento do Programa, cujo regulamento será elaborado pela entidade responsável pelo PEETI e homologado pelo Ministro da Segurança Social e do Trabalho, destina-se a suportar financeiramente as componentes do desenvolvimento do PIEF que não sejam da competência de quaisquer outros serviços ou organismos do Estado.

15—Para a execução do PIEF, são mantidas as estruturas de coordenação regionais existentes em cada uma das áreas das direcções regionais de educação e das delegações regionais do IEFP, compostas por um representante da entidade responsável pelo PEETI, um representante da direcção regional de educação, um representante do IEFP e um representante do ISSS.

15.1—Cabe às estruturas de coordenação regionais promover, dinamizar, acompanhar e avaliar a operacionalização das respostas previstas no presente despacho, com instrumentos, critérios e procedimentos uniformes, tendo em vista, nomeadamente, a optimização das ofertas e a rentabilização dos recursos, competindo-lhes:

- a) Proceder ao levantamento dos recursos localmente disponíveis;
- b) Promover as articulações pertinentes com as entidades públicas e privadas a envolver, com vista à criação de respostas integradas;
- c) Apreçar e aprovar os planos e os projectos de intervenção especificamente dirigidos às situações detectadas, com especial incidência nos domínios da educação, da formação e do apoio social;
- d) Monitorizar os processos de intervenção na região e divulgar boas práticas.

15.2—A nomeação dos elementos integrantes das estruturas de coordenação regionais, a fixação das respectivas competências e a definição dos serviços em que aquelas estruturas estão sediadas são efectuados por despacho conjunto dos Ministros da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, a proferir no prazo de 30 dias a contar da data de publicação do presente despacho conjunto.

16—As medidas promovidas no âmbito do PIEF desenvolvem-se nas estruturas e serviços dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, com recursos àqueles afectos, sendo asseguradas, nos limites da lei, a gratuidade do cumprimento da escolaridade obrigatória e a aplicação de medidas de acção e apoio social aos destinatários.

16.1—Os montantes necessários à implementação das medidas são suportados pelos referidos Ministérios, em termos proporcionais à respectiva intervenção.

16.2—Quando não for possível desenvolver estas medidas nas estruturas e serviços dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, cabe às estruturas de coordenação regionais do PIEF garantir a afectação de recursos.

17—A execução do PIEF é avaliada anualmente por uma comissão composta por um representante do CNCETI, que preside, por dois representantes do Ministério da Educação, sendo um da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e o outro da Direcção-Geral de Formação Vocacional, e por dois representantes do Ministério da Segurança Social e do Trabalho, sendo um do IEFP e o outro do ISSS.

18—As situações insusceptíveis de resposta através das medidas e acções previstas neste despacho conjunto serão objecto de análise no quadro da entidade responsável pelo PEETI, que apresentará as propostas consideradas adequadas aos Ministros da Educação e da Segurança Social e do Trabalho.

19—É revogado o despacho conjunto n.º 882/99, de 28 de Setembro.

25 de Agosto de 2003.—O Ministro da Educação, *José David Gomes Justino*.—O Ministro da Segurança Social e do Trabalho, *António José de Castro Bagão Félix*.

5.1.3 — Alteração à base salarial e ao esquema contributivo, nos termos do Decreto-Lei n.º 328/93, de 25 de Setembro, com a nova redacção dada pelos Decretos-Leis n.ºs 240/96, de 14 de Dezembro, 397/99, de 13 de Outubro, e 119/2005, de 22 de Julho;

5.1.4 — Enquadramento antecipado e enquadramento facultativo dos trabalhadores independentes, nos termos do Decreto-Lei n.º 240/96, de 14 de Dezembro;

5.1.5 — Isenções, nos termos do Decreto-Lei n.º 397/99, de 13 de Outubro;

5.1.6 — Redução da taxa dos trabalhadores independentes agrícolas, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 159/2001, de 18 de Maio;

5.1.7 — Aplicação do Decreto-Lei n.º 34/2002, de 19 de Fevereiro — RURIS;

5.1.8 — Aplicação do Decreto-Lei n.º 115/2005, de 14 de Julho;

5.1.9 — Anulação e restituição de contribuições indevidas, nos termos do Decreto 45 266, de 23 de Setembro de 1963;

5.2 — Proceder à passagem de certidões ou declarações respeitantes aos beneficiários;

6 — No chefe de equipa de Incentivos ao Emprego/Órgãos Estatutários, Miguel Matos Pais, competências, ainda, para:

6.1 — Decidir sobre:

6.1.1 — Requerimentos de incentivo ao emprego e desempregados de longa duração, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 89/95, de 6 de Maio;

6.1.2 — Organizar processos e decidir sobre as taxas a aplicar em função de situações específicas;

6.1.3 — Controlar a situação dos membros dos órgãos estatutários, quanto ao enquadramento no sistema e base de incidência contributiva;

6.1.4 — Reconhecimento do período contributivo das ex-colónias, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 335/90, de 29 de Outubro, e legislação complementar;

6.1.5 — Pagamento de contribuições prescritas no âmbito do Decreto-Lei n.º 124/84, de 18 de Abril, e legislação complementar.

As presentes subdelegações de competência não podem ser subdelegadas, com excepção do n.º 1.1.9.

As presentes subdelegações de competências produzem efeitos a partir de 23 de Maio de 2005, ficando ratificados todos os actos praticados no âmbito das matérias por ela abrangidas, nos termos do artigo 137.º do Código do Procedimento Administrativo.

30 de Janeiro de 2006. — A Directora de Unidade de Previdência e Apoio à Família, *Maria Luísa Fernandes Alves*.

Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, I. P.

Aviso n.º 1633/2006 (2.ª série). — Por despachos de 13 de Dezembro de 2005 do vogal do conselho directivo do Instituto da Segurança Social, I. P., e de 2 de Dezembro de 2005 da secretária nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência:

Maria Isabel Ribeiro da Silva Felgueiras, assessora principal do quadro de pessoal do ex-Centro de Segurança Social de Lisboa e Vale do Tejo — transferida com a mesma categoria para o quadro de pessoal do Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, I. P. (Não carece de fiscalização prévia do Tribunal de Contas.)

9 de Janeiro de 2006. — A Secretária Nacional, *Cristina Louro*.

MINISTÉRIOS DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL E DA EDUCAÇÃO

Despacho conjunto n.º 171/2006. — O despacho conjunto n.º 948/2003, de 26 de Setembro, que revogou o despacho conjunto n.º 882/99, de 15 de Outubro, estipula que, para a execução do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), devem ser mantidas as estruturas de coordenação regionais existentes em cada uma das áreas das direcções regionais de educação (DRE) e das delegações regionais do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I. P. (IEFP), sendo as mesmas compostas por um representante do Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI), um representante das DRE, um representante do IEFP e um representante dos centros distritais do Instituto de Segurança Social, I. P. (ISS).

Assim, nos termos do disposto no n.º 15.2 do despacho conjunto n.º 948/2003, de 25 de Agosto, publicado em 26 de Setembro de 2003, determina-se o seguinte:

1 — As estruturas de coordenação regionais ficam sediadas nas sedes regionais do PETI.

2 — Na execução do PIEF compete:

2.1 — Aos representantes do PETI:

- Coordenar a respectiva estrutura de coordenação regional;
- Assegurar a qualidade técnica do trabalho produzido na respectiva área geográfica e garantir o cumprimento dos prazos adequados à eficácia dos planos e projectos de intervenção aprovados pela estrutura de coordenação regional do PIEF;
- Gerir com rigor e eficiência os recursos humanos, patrimoniais e tecnológicos afectos ao PIEF, optimizando os meios e adoptando medidas que permitam simplificar e acelerar procedimentos e promover a aproximação à sociedade, a outros serviços públicos e aos parceiros;
- Coordenar as equipas móveis multidisciplinares do PETI, co-responsáveis pela elaboração do plano de educação e formação (PEF) relativamente a cada menor sinalizado, compreendendo nomeadamente a preparação, a execução e a avaliação;
- Proceder, directamente ou através das EMM, ao levantamento dos recursos localmente disponíveis ou a disponibilizar pelo PETI;
- Dinamizar e coordenar a preparação das respostas a dar às situações de risco dos destinatários do PIEF sinalizadas ao PETI e canalizar a informação para a respectiva estrutura de coordenação regional;
- Dinamizar e organizar os projectos de constituição do PIEF, especificamente dirigidos às situações detectadas, a apreciar e aprovar pela estrutura de coordenação regional, de acordo com o disposto no despacho conjunto n.º 948/2003, de 25 de Agosto, e no Regulamento de Gestão do PIEF;
- Apreciar e aprovar, conjuntamente com os outros elementos da estrutura de coordenação regional, os planos e os projectos de intervenção especificamente dirigidos às situações detectadas;
- Preparar os pedidos de fundo de apoio ao desenvolvimento de cada PIEF, a apreciar e aprovar pela directora do PETI, de acordo com o disposto no despacho conjunto n.º 948/2003, de 25 de Agosto, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 26 de Setembro de 2003, e no Regulamento de Gestão do PIEF;
- Acompanhar e avaliar a execução da programação financeira do fundo de apoio ao desenvolvimento de cada PIEF, de acordo com o disposto no Regulamento de Gestão do PIEF;
- Dinamizar e coordenar, em articulação com os restantes elementos da estrutura de coordenação regional, o desenvolvimento do PIEF;
- Coordenar, apoiar, acompanhar e avaliar, quer directamente, quer através das EMM, as respostas educativas e formativas especificamente dirigidas às situações detectadas, com especial incidência nos domínios da educação, da formação e do apoio social;
- Promover e coordenar, directamente ou através das EMM, as articulações pertinentes com as entidades públicas e privadas a envolver, com vista à criação de respostas integradas;
- Preparar a informação técnica necessária e assegurar o apoio e informação junto dos técnicos das entidades parceiras no desenvolvimento do PIEF, para o cumprimento do Regulamento de Gestão do PIEF;
- Representar o PETI e promover as parcerias externas, por nomeação da directora do PETI, com outros serviços e organismos da Administração Pública e com outras entidades, no que compete às estruturas de coordenação regionais;

2.2 — Aos representantes das DRE:

- Recolher, tratar e encaminhar as sinalizações de trabalho infantil enviadas pelas escolas;
- Recolher e tratar a informação sobre os recursos localmente disponíveis e fornecê-la posteriormente à estrutura de coordenação regional;
- Coordenar a disponibilização de respostas educativas, de apoio social escolar e de orientação adequadas a cada PEF/PIEF;
- Assegurar a colaboração dos profissionais de orientação dos serviços de psicologia e orientação (SPO) com as equipas móveis multidisciplinares do PETI na avaliação diagnóstica, quando tal se justifique;
- Assegurar a coordenação e disponibilização de meios que permitam a organização de actividades de educação extra-escolar;
- Assegurar e coordenar a disponibilização dos recursos de pessoal docente, de apoio psicopedagógico e de orientação escolar e profissional, bem como a articulação com os serviços envolvidos da direcção regional de educação;

- g) Assegurar e acompanhar a integração do menor no percurso escolar definido no PEF, nomeadamente, identificando e mantendo contacto com a escola ou projecto que melhor responda aos seus interesses e necessidades, bem como com o professor-tutor e os profissionais dos SPO que acompanham o menor;
- h) Assegurar e acompanhar no âmbito das DRE a aplicação de instrumentos de monitorização dos PIEF, tendo em vista a sua avaliação e revisão;
- i) Promover o encaminhamento para os serviços centrais dos projectos que careçam da aprovação destes;
- j) Activar junto dos serviços competentes do ME os procedimentos tendentes à capitalização das acções de curta duração devidamente certificadas, com vista ao seu reconhecimento para a integração em percursos escolares;
- l) Assegurar a conformidade dos PEF com as orientações definidas pelo ME;

2.3 — Aos representantes do IIEFP:

- a) Disponibilizar toda a informação necessária sobre as medidas e prestações técnicas do emprego e da formação aos restantes elementos da estrutura de coordenação regional;
- b) Colaborar na definição e avaliação dos PEF dos jovens sinallizados e abrangidos pelo PIEF;
- c) Colaborar na dinamização e coordenação das respostas locais a implementar no âmbito do PIEF;
- d) Estimular a articulação interna e externa das estruturas e serviços do IIEFP no que respeita à concretização das intervenções no âmbito do PIEF;
- e) Assegurar a cooperação das equipas técnicas dos centros de emprego, designadamente dos conselheiros de orientação profissional com as equipas móveis multidisciplinares do PETI, designadamente no âmbito da avaliação diagnóstica, quando tal se justifique;
- f) Garantir prioridade no acesso à oferta formativa do IIEFP para os jovens integrados no PIEF, bem como a realização de acções de integração em percursos formativos ou em percursos de educação e formação profissional inicial;
- g) Assegurar a cooperação das equipas técnicas dos centros de formação profissional com as equipas móveis multidisciplinares do PETI, no âmbito do acompanhamento dos jovens integrados em acções de formação profissional promovidas pelo IIEFP;
- h) Colaborar na concepção ou implementação de respostas à medida para grupos devidamente tipificados no âmbito do PIEF, sem prejuízo das competências das estruturas envolvidas;
- i) Facultar informação aos restantes elementos da estrutura de coordenação regional, sobre perfis de formação, referenciais de formação e recursos formativos, respeitantes às modalidades de formação do IIEFP para a implementação do PIEF;
- j) Assegurar o encaminhamento de novos projectos que integrem percursos alternativos de formação profissional visando a certificação profissional, para o Departamento de Formação Profissional do IIEFP, a fim de serem analisados e sujeitos a validação;
- l) Facultar informação sobre recursos localmente disponíveis com vista à implementação de respostas integradas;
- m) Disponibilizar, mediante a análise dos recursos existentes a nível regional e local, espaços físicos e equipamentos para o desenvolvimento de intervenções da responsabilidade de outros parceiros no âmbito do PIEF, com salvaguarda do regular funcionamento da actividade formativa do IIEFP;
- n) Colaborar no acompanhamento e avaliação do Programa, promovendo, designadamente, a recolha, tratamento e sistematização da informação relativa à execução regional do Programa, no âmbito da intervenção do IIEFP;

2.4 — Aos representantes do ISS:

- a) Identificar recursos mobilizáveis ao nível dos projectos locais, respostas sociais e outras dinâmicas em que a segurança social é parceira;
- b) Garantir a agilização de procedimentos no âmbito da execução de medidas de promoção e protecção aplicadas pelas CPCJ ou pelos tribunais, sempre que o PEF seja assumido como um forma de intervenção para a promoção dos direitos e protecção da criança ou jovem em perigo;
- c) Promover a participação dos centros distritais de segurança social na definição, acompanhamento, execução e avaliação do PIEF, designadamente no domínio do apoio social, de forma a garantir uma intervenção territorializada;

- d) Promover a sensibilização e informação sobre os objectivos do programa junto dos técnicos dos serviços de acção social e do sistema, no âmbito da rede solidária de respostas sociais, com vista à detecção precoce de situações de risco de abandono escolar;
- e) Dinamizar e organizar, em articulação com os demais parceiros, espaços de reflexão/discussão que promovam a formação e divulgação de boas práticas;
- f) Monitorizar e avaliar regionalmente a intervenção do sistema da segurança social no âmbito do PIEF.

3 — Pelo presente despacho procede-se à nomeação dos membros das estruturas de coordenação regionais previstas no despacho conjunto n.º 948/2003, de 26 de Setembro, nos seguintes termos:

3.1 — Para a área da estrutura de coordenação regional do PIEF na região Norte:

Fernando Ferreira Coelho (membro efectivo) e Paula Maria Borges Palmeira (membro suplente), em representação do PETI.
Zeferino Luís Barros Lemos, em representação da Direcção Regional de Educação do Norte.
Ana Maria Rodrigues, em representação da Delegação Regional do Norte do IIEFP.
Maria Fernanda Rodrigues de Carvalho Guerra, em representação dos centros distritais do ISS da região Norte.

3.2 — Para a área da estrutura de coordenação regional do PIEF na região Centro:

Maria de Lurdes Caetano Pinto, em representação do PETI.
Ana Cristina da Cruz Costa e Rui Miguel Guerra Garcia de Oliveira, em representação da Direcção Regional de Educação do Centro.
Carlos Filipe Cordeiro Correia de Carvalho, em representação da Delegação Regional do Centro do IIEFP.
Ana Maria Gonçalves Rodrigues (membro efectivo) e Dora Cristina Rodrigues Viana (membro suplente), em representação dos centros distritais do ISS da região Centro.

3.3 — Para a área da estrutura de coordenação regional do PIEF na região de Lisboa e Vale do Tejo:

António Augusto Silva Santos (membro efectivo) e Hélder António Cacito Marto (membro suplente), em representação do PETI.
Maria Manuela Lima Fonseca Rodrigues, em representação da Direcção Regional de Educação de Lisboa.
Elsa Maria Teixeira Lopes Mano (membro efectivo) e Carlos Fernando da Silva Rodrigues (membro suplente), em representação da Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo do IIEFP.
Maria Julieta Salgueiro Duarte Antunes Santos, em representação dos centros distritais do ISS da região de Lisboa e Vale do Tejo.

3.4 — Para a área da estrutura de coordenação regional do PIEF na região Alentejo:

Maria Clara Neto Dimas, em representação do PETI.
Elsa Rute Fernandes Teigão, em representação da Direcção Regional de Educação do Alentejo.
Teresa Mafalda de Faria Gonçalves Andrade, em representação da Delegação Regional do Alentejo do IIEFP.
Alice da Fonseca Caldeira Cabral, em representação dos centros distritais do ISS da região do Alentejo.

3.5 — Para a área da estrutura de coordenação regional do PIEF na região Algarve:

Maria Helena de Miranda Figueiredo Silva Gomes, em representação do PETI.
Maria Laureta de Brito Pires Basto, em representação da Direcção Regional de Educação do Algarve.
Isabel Maria da Luz Gonçalves Silva, em representação da Delegação Regional do Algarve do IIEFP.
Adelaide Maria Gonçalves Tavares da Silva Martins, em representação do Centro Distrital do ISS da Região do Algarve

12 de Janeiro de 2006. — Pelo Ministro do Trabalho e da Solidariedade Social, *Fernando Medina Maciel Almeida Correia*, Secretário de Estado do Emprego e da Formação Profissional. — Pela Ministra da Educação, *Valter Victorino Lemos*, Secretário de Estado da Educação.

Anexo B

Questionário de Dados Sociodemográficos e Familiares – Versão Adolescentes

QUESTIONÁRIO DE DADOS SÓCIODEMOGRÁFICOS E FAMILIARES

Este questionário é anónimo pelo que, pedimos que respondas com toda a sinceridade. Os dados serão tratados com total confidencialidade.

Agradecemos, desde já, a tua colaboração!

A) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO		
1. Escola: _____	2. Ano de escolaridade: _____	
3. Sexo: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	4. Data de Nascimento: __/__/__	5. Idade: _____
6. Naturalidade: _____	7. Nacionalidade: _____	
8. Localidade onde vives: _____	9. Tipologia de habitação: <input type="checkbox"/> Quarto <input type="checkbox"/> Apartamento <input type="checkbox"/> Moradia <input type="checkbox"/> Outra: _____	

B) DADOS FAMILIARES	
10. Idade do Pai: _____	11. Profissão do Pai: _____ 11.1 O teu pai encontra-se: Empregado <input type="checkbox"/> ou Desempregado <input type="checkbox"/>
12. Habilitações literárias do Pai: <input type="checkbox"/> Sem estudos <input type="checkbox"/> Ensino Básico (1º ciclo) <input type="checkbox"/> Escolaridade obrigatória (9º ano) <input type="checkbox"/> Ensino Secundário ou Ensino Profissional (12º ano) <input type="checkbox"/> Ensino Superior (bacharelato/ licenciatura ou mais)	
13. Idade da Mãe: _____	14. Profissão da Mãe: _____ 14.1. A tua mãe encontra-se: Empregada <input type="checkbox"/> ou Desempregada <input type="checkbox"/>

15. Habilitações literárias da Mãe:

- Sem estudos
- Ensino Básico (1º ciclo)
- Escolaridade obrigatória (9º ano)
- Ensino Secundário ou Ensino Profissional (12º ano)
- Ensino Superior (bacharelato/ licenciatura ou mais)

16. Com quem vives? (Indica o parentesco que tem contigo, profissão e as idades. Por exemplo: Irmão, estudante, 13 anos)

1. _____ Idade: _____

2. _____ Idade: _____

3. _____ Idade: _____

4. _____ Idade: _____

5. _____ Idade: _____

6. _____ Idade: _____

7. _____ Idade: _____

8. _____ Idade: _____

9. _____ Idade: _____

C) DADOS ESCOLARES

18. Já reprovaste algum ano? Não Sim

18. 1. Se respondeste afirmativamente à questão anterior, indica quantos anos: _____

18.2. Em que ano(s) letivo (s)? _____

19. Quantas vezes faltaste no último mês às aulas?

- Menos de 25% das aulas
- Entre 25% e 50% das aulas
- Cerca de 50% das aulas
- Entre 50% e 75% das aulas
- Entre 75% e 100% das aulas
- Não vou nunca às aulas, abandonei a escola há _____ meses

20. Falto justificadamente

Falto injustificadamente

21. Porque razões?

- Por doença
- Porque trabalho
- Para ajudar em casa
- Por nenhum motivo concreto
- Outras razões: _____

21. Indica em que situação te encontras:

Frequento uma turma PIEF

De momento não frequento mas já estive numa turma PIEF

MUITO OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!

Anexo C

Questionário de Dados Sociodemográficos e Familiares – Versão Mães

QUESTIONÁRIO DE DADOS SÓCIODEMOGRÁFICOS E FAMILIARES

Este questionário é anónimo pelo que pedimos que responda com toda a sinceridade.

Os dados serão tratados com total confidencialidade.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração!

D) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO		
4. Sexo: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	2. Data de Nascimento: __/__/__	3. Idade:
4. Naturalidade:	5. Nacionalidade:	
6. Localidade onde vive: _____	7. Tipologia de habitação: m ² : _____ n° quartos: _____ <input type="checkbox"/> Quarto <input type="checkbox"/> Apartamento <input type="checkbox"/> Moradia Outra: _____	
8. Situação face ao emprego		
8.1 Trabalha:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
8.2 Tem emprego estável:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
8.3 Tem contrato de trabalho:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
8.4 Tipo de trabalho (funções que exerce): _____		

E) DADOS ESCOLARES
9. Habilitações literárias: <input type="checkbox"/> Sem estudos <input type="checkbox"/> Escolaridade obrigatória incompleta <input type="checkbox"/> Escolaridade obrigatória completa (9º ano) <input type="checkbox"/> Ensino Secundário ou Profissional incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Secundário ou Profissional completo (12º ano) <input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Superior completo (bacharelato/ licenciatura ou mais)

F) GENOGRAMA

10. Estável: Sim Não

11. Tipo de Família: Biparental Monoparental Reconstituída

12. Coloque uma cruz se existe alguma destas situações: Menor adotado Menor em acolhimento

G) RENDIMENTO FAMILIAR

15. O rendimento familiar encontra-se:

Estável Não é Estável Quantia ao mês: _____ €

16. Quem contribui para o rendimento familiar:

A própria: _____ € Filho/a: _____ € Companheiro: _____ €

Apoio social: _____ € Pais/sogros: _____ € Outros (especificar): _____ €

H) PESSOAS COM QUEM VIVE							
	Nome e Apellidos	Parentesco (1)	Data de Nascimento	Habilitações Literárias	Profissão/ Ocupação	Nome do local trabalho/ escola	Apoios (3)
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							

(1) Grau parentesco/relação:

1. Companheiro
2. Filho/a
3. Mãe/Pai
4. Sogro/a
5. Irmão/a
6. Sobrinho/a
7. Neto/a
8. Outros (especificar):

(2) Habilitações Literárias:

1. Sem estudos/dificuldade para ler/escrever
2. 1º Ciclo incompleto
3. 1º Ciclo completo
4. 2º Ciclo incompleto
5. 2º Ciclo completo
6. 3º Ciclo incompleto
7. 3º Ciclo completo
8. Universidade incompleta
9. Universidade completa
10. Outros (especificar):

(3) Apoios:

1. Ajuda económica
2. Sócio Educativos
3. Ajuda ao domicílio
4. Outros (especificar):

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

Anexo D

Youth Self-Report (YSR)

QUESTIONÁRIO YSR

Pedimos que respondas algumas questões relacionadas com diferentes aspetos da tua vida. Se tiveres alguma dúvida pede ajuda a quem te entregou o questionário.		Não é Verdade	Um pouco Verdade	Completamente Verdade
1	Comporto-me como se tivesse menos idade do que a que tenho atualmente.	0	1	2
2	Tenho alguma alergia (descreve-a):	0	1	2
3	Discuto muito.	0	1	2
4	Tenho asma.	0	1	2
5	Comporto-me como as pessoas do sexo oposto.	0	1	2
6	Gosto de animais.	0	1	2
7	Costumo gabar-me.	0	1	2
8	Tenho dificuldades em me concentrar ou manter a atenção.	0	1	2
9	Não consigo afastar da minha cabeça alguns pensamentos (descreve-os):	0	1	2
10	Custa-me permanecer sentado.	0	1	2
11	Dependo demasiado dos mais velhos/adultos.	0	1	2
12	Sinto-me sozinho.	0	1	2
13	Sinto-me confuso e incapaz de compreender as coisas.	0	1	2
14	Choro muito.	0	1	2
15	Sou bastante honrado.	0	1	2
16	Sou sovina com os outros.	0	1	2
17	"Sonho acordado" frequentemente.	0	1	2
18	Já pensei em me magoar propositadamente ou suicidar-me.	0	1	2
19	Tento chamar muito a atenção.	0	1	2
20	Estrago as minhas coisas.	0	1	2
21	Estrago as coisas dos outros.	0	1	2
22	Desobedeço aos meus pais.	0	1	2
23	Desobedeço na escola.	0	1	2
24	Sou esquisito com a alimentação. Como mal.	0	1	2
25	Não me relaciono com os outros.	0	1	2
26	Não me sinto culpado quando faço alguma coisa mal.	0	1	2
27	Sinto ciúmes dos outros.	0	1	2
28	Estou disposto a ajudar os outros quando necessitam.	0	1	2
29	Tenho medo de alguns animais, situações ou lugares, fora da escola, (descreve-os):	0	1	2
30	Tenho medo de ir à escola.	0	1	2
31	Tenho medo de pensar ou fazer alguma coisa de mal.	0	1	2

		Não é Verdade	Um pouco Verdade	Completamente Verdade
32	Penso que tenho que ser perfeito.	0	1	2
33	Penso que ninguém me quer.	0	1	2
34	Penso que os outros me querem chatear.	0	1	2
35	Penso que não valho nada e sou inferior aos outros.	0	1	2
36	Aleijo-me sem querer, com alguma frequência.	0	1	2
37	Meto-me em muitas brigas.	0	1	2
38	Gozam muito de comigo, costumam rir-se de mim.	0	1	2
39	Costumo andar com miúdos que se metem em problemas.	0	1	2
40	Parece que oiço coisas que mais ninguém ouve (descreve-as):	0	1	2
41	Faço coisas sem pensar.	0	1	2
42	Gosto de estar sozinho.	0	1	2
43	Minto ou engano.	0	1	2
44	Roo-o as unhas.	0	1	2
45	Sou nervoso/a.	0	1	2
46	Tenho tiques e movimentos nervosos nalgumas partes do meu corpo (descreve-os):	0	1	2
47	Tenho pesadelos.	0	1	2
48	Os outros não gostam de mim.	0	1	2
49	Consigo fazer melhor algumas coisas do que a maioria das pessoas.	0	1	2
50	Sou demasiado medroso e ansioso.	0	1	2
51	Tenho vertigens.	0	1	2
52	Sinto demasiada culpa por coisas que fiz.	0	1	2
53	Como demasiado.	0	1	2
54	Sinto-me muito cansado e esgotado.	0	1	2
55	Tenho peso em excesso.	0	1	2
56	Tenho problemas físicos sem causa conhecida:			
56a	Dores ou mal-estar/indisposto	0	1	2
56b	Dores de cabeça	0	1	2
56c	Náuseas e tonturas	0	1	2
56d	Problemas de vista (descreve-os):	0	1	2
56e	Borbulhas ou erupções na pele.	0	1	2
56f	Dores de estômago.	0	1	2
56g	Vómitos.	0	1	2
56h	Outros (descreve-os):	0	1	2

		Não é Verdade	Um pouco Verdade	Completamente Verdade
57	Ataco fisicamente as pessoas.	0	1	2
58	Belisco ou pingo a pele ou outras partes do corpo. Que partes?	0	1	2
59	Posso ser bastante simpático.	0	1	2
60	Gosto de experimentar coisas novas.	0	1	2
61	O meu rendimento escolar é fraco.	0	1	2
62	Sou desajeitado ou coordeno mal os movimentos.	0	1	2
63	Prefiro estar com jovens mais velhos do que com os da minha idade.	0	1	2
64	Prefiro estar com jovens mais novos do que com os da minha idade.	0	1	2
65	Recuso falar.	0	1	2
66	Repito constantemente algumas ações ou movimentos. (Descreve-os):	0	1	2
67	Fugi de casa.	0	1	2
68	Grito muito.	0	1	2
69	Sou reservado ou guardo as coisas para mim mesmo.	0	1	2
70	Vejo coisas que parece que mais ninguém as vê. Descreve-as:	0	1	2
71	Sou inseguro ou sinto-me facilmente desorientado.	0	1	2
72	Provoco incêndios.	0	1	2
73	Posso trabalhar com as minhas mãos.	0	1	2
74	Costumo gabar-me, ser convencido.	0	1	2
75	Sou tímido.	0	1	2
76	Durmo menos que a maioria das pessoas.	0	1	2
77	Durmo mais que a maioria durante o dia e noite. Descreve:	0	1	2
78	Tenho boa imaginação.	0	1	2
79	Tenho um problema na fala. Descreve-o:	0	1	2
80	Sei defender os meus direitos.	0	1	2
81	Roubo coisas na minha casa.	0	1	2
82	Roubo coisas noutros lugares, fora da minha casa.	0	1	2
83	Acumulo ou guardo coisas que não preciso. Descreve-as.	0	1	2
84	Tenho coisas que para os outros podem parecer estranhas. Descreve-as.	0	1	2
85	Tenho pensamentos que as pessoas diriam que são estranhos. Descreve-os:	0	1	2

		Não é Verdade	Um pouco Verdade	Completamente Verdade
86	Sou teimoso.	0	1	2
87	O meu humor ou disposição altera rapidamente.	0	1	2
88	Gosto de estar na companhia de outras pessoas.	0	1	2
89	Sou desconfiado.	0	1	2
90	Faço gestos inapropriados ou utilizo palavrões.	0	1	2
91	Penso em suicidar-me.	0	1	2
92	Gosto de fazer rir os outros.	0	1	2
93	Falo demasiado.	0	1	2
94	Incomodo muito os outros.	0	1	2
95	Tenho uma personalidade forte.	0	1	2
96	Penso demasiado em sexo.	0	1	2
97	Ameaço que vou fazer mal às pessoas.	0	1	2
98	Gosto sempre de ajudar os outros.	0	1	2
99	Preocupo-me demasiado em estar limpo e apresentável.	0	1	2
100	Tenho dificuldades em dormir. Descreve-as.	0	1	2
101	Falto às aulas ou deixo mesmo de ir à escola.	0	1	2
102	Não tenho muita energia.	0	1	2
103	Sinto-me desgraçado, triste ou deprimido.	0	1	2
104	Quando falo, grito mais do que os outros, ou falo mais alto para impor a minha opinião.	0	1	2
105	Consumo álcool ou drogas não prescritas pelo médico. Descreve-os:	0	1	2
106	Procuo ser amável com os outros.	0	1	2
107	Desfruto quando alguém diz uma boa piada (anedota).	0	1	2
108	Vivo a vida com calma.	0	1	2
109	Procuo ajudar as pessoas quando me é possível.	0	1	2
110	Gostava de ser do sexo oposto.	0	1	2
111	Evito misturar-me com os outros.	0	1	2
112	Preocupo-me muito.	0	1	2
113	Bebo álcool sem autorização dos meus pais.	0	1	2
114	Não costumo terminar as coisas que começo.	0	1	2
115	São poucas as coisas com as quais me divirto.	0	1	2
116	Não cumpro as regras da minha casa, da escola ou de qualquer outro sítio.	0	1	2
117	Sou tímido e muito envergonhado.	0	1	2
118	Custa-me muito prestar atenção às coisas. Distraio-me com facilidade.	0	1	2
119	Fumo tabaco.	0	1	2
120	Consumo drogas que não são tabaco ou álcool.	0	1	2

Anexo E

Parenting Sense of Competence Scale (PSOC)

PSOC

Em seguida apresenta-se 16 frases que procuram descrever os seus sentimentos sobre ser mãe. Por favor, leia atentamente cada frase e assinale em que medida crê que refletem o que sente, elegendo entre as seguintes opções:

	Não, totalmente em desacordo	Em desacordo	Desacordo em parte	Acordo em parte	De acordo	Sim, totalmente de acordo
1. Apesar de ser difícil, eu já sei como se pode influenciar os filhos.						
2. Com a idade que o meu filho tem, ser mãe não é agradável.						
3. Nas coisas que têm que ver com os meus filhos, deito-me como me levanto, com a sensação de não ter terminado nada.						
4. Não sei porquê mas, embora como mãe ache que controlo a situação, às vezes sinto como se a situação me controlasse a mim.						
5. A minha mãe estava melhor preparada do que eu para ser uma boa mãe.						
6. Eu era capaz de dizer a uma mulher que vai ser mãe pela primeira vez o que tem que fazer exatamente para ser uma boa mãe.						
7. Ser mãe é algo que se leva a bom termo, e os problemas são fáceis de resolver.						
8. Uma das coisas mais difíceis de ser mãe é saber que estamos ou não a fazer bem as coisas.						
9. Como mãe, às vezes sinto que não consigo fazer nada.						
10. Consegui ser tão boa mãe como queria.						
11. Se há alguém que sabe o que aflige o meu filho, sou eu.						
12. Gosto mais e sou melhor a fazer outras coisas do que ser mãe.						
13. Tendo em conta o tempo em que sou mãe, sinto-me à vontade com estas coisas.						
14. Se ser mãe fosse um pouco mais interessante, estaria mais motivada para fazê-lo melhor.						
15. Para ser sincera, penso que sou capaz de fazer todas as coisas que fazem falta para ser uma boa mãe.						
16. Ser mãe põe-me nervosa e ansiosa.						
E =						
S =						
PSOC (E + S) =						

Anexo F

Consentimento Informado

Consentimento Informado

Uma equipa de investigação do Departamento de Psicologia da Universidade do Algarve está a realizar um estudo que tem como objetivos conhecer os comportamentos em relação à saúde e bem-estar em mães e adolescentes, avaliar o apoio que têm de outras pessoas ou instituições e ainda perceber a forma como lidam com situações de stresse ou quaisquer problemas que possam ocorrer na família.

Solicitamos assim, quer a sua participação no estudo, quer a sua autorização para que o seu filho(a) participe também neste. As vossas participações serão totalmente confidenciais.

Agradecendo desde já a sua colaboração

Prof. Doutora Cristina Nunes
Coordenadora da equipa de investigação
Departamento de Psicologia da Universidade do Algarve

Compreendo que:

- A minha participação neste estudo é inteiramente voluntária;
- Colaborando nesta investigação estou a possibilitar o avanço do conhecimento nesta área, mas que não me podem ser dadas garantias de qualquer benefício direto ou indireto pela minha participação no estudo;
- A minha participação implica aceitar responder a uma entrevista (cerca de 60 minutos);
- Posso recusar-me a colaborar nesta investigação, ou retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isso me traga quaisquer consequências negativas.

Compreendo ainda que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade e do meu filho(a) e dados confidenciais jamais poderão ser revelados em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa, a não ser com a minha autorização por escrito.

Assinatura da mãe: _____

Data: __/__/____

Anexo G

Protocolo de Autorização para a Investigação

Exmo. Sr. Coordenador do Projeto para a Inclusão e Cidadania
Do Algarve
Dr. Rui Jerónimo

Faro, 5 de Abril de 2011

Assunto: Pedido de colaboração no estudo “Famílias em situação de risco psicossocial na Andaluzia Ocidental e no Algarve: Avaliação de necessidade de intervenção e apoio e adaptação de instrumentos de avaliação do contexto familiar”

Os sistemas de protecção da infância e da família nos países desenvolvidos sofreram nas últimas duas décadas mudanças muito substanciais. Uma das mais relevantes foi, provavelmente, a mudança de uma perspectiva assistencial e centrada quase exclusivamente nas situações mais graves (com medidas baseadas na separação do menor e sua família), para outra, em que o sistema de protecção é entendido como devendo ampliar as redes de suporte a que é necessário dar cobertura, deste modo, incorporando o conceito de *situações de risco na família*.

Nesta linha de pensamento, entende-se que existem situações com diversos níveis de risco para as crianças e adolescentes, as quais, embora sendo importantes, não atingem gravidade suficiente para que o Estado decrete o desamparo e separe o menor da sua família.

Nestas situações em que os progenitores vivem em circunstâncias pessoais e relacionais que tornam difícil ou impossível a tarefa de desempenhar adequadamente o seu papel parental, a intervenção sobre as circunstâncias de vida poderá contribuir para a melhoria dos recursos ou factores protectores do menor, evitando assim, a adopção de medidas legais drásticas.

A Universidade do Algarve, em colaboração com a Universidade de Sevilha e Huelva, está a desenvolver um projecto de investigação que pretende:

- Analisar em profundidade o perfil psicossocial de 100 famílias de contextos familiares em situação de risco da região do Algarve.
- Delimitar quais as principais necessidades de apoio e de intervenção destas famílias a serem tomadas em consideração pelos profissionais que com elas trabalham.
- Validar e adaptar diversos instrumentos de avaliação do contexto familiar para que possam ser utilizados pelos profissionais que trabalham com estas famílias.

Vimos assim solicitar a vossa colaboração para a realização deste estudo, nomeadamente o apoio dos vossos técnicos no estabelecimento dos contactos com famílias para efectuarmos a recolha de dados.

Os dados serão recolhidos por membros da nossa equipa que receberam formação especializada e serão garantidas:

- A preservação de confidencialidade dos dados recolhidos;
- A não utilização dos dados pessoais obtidos para fins diversos dos que determinaram o acesso, sob pena de responsabilidade por perdas e danos, nos termos da lei.

A equipa compromete-se ainda a, no final do estudo, entregar um relatório escrito com a análise dos dados e as principais conclusões do estudo e a ceder os instrumentos utilizados após a sua adaptação para a população portuguesa para que possam ser utilizados pelos vossos técnicos.

Agradecendo desde já a sua disponibilidade e atenção, com os melhores cumprimentos,

Cristina Nunes

Coordenadora da equipa de investigação
Departamento de Psicologia
Universidade do Algarve

Anexo H

Valores Médios Portugueses e Americanos do *Youth Self-Report*

Tabela 31. Comparação das médias, desvios-padrão do *Youth Self-Report* (YSR) entre amostras normativa e clínica americana e a amostra portuguesa, em função do sexo

	Amostra do Presente Estudo			Amostra Normativa				Amostra Clínica	
				Portuguesa		Americana		Americana	
	Total (n = 65)	Rapaz (n = 44)	Rapariga (n = 21)	Rapaz (n = 567)	Rapariga (n = 589)	Rapaz (n = 969)	Rapariga (n = 969)	Rapaz (n = 969)	Rapariga (n = 969)
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)
Problemas de Comportamento (Geral)	54,65 (22,31)	54,84 (23,51)	54,24 (20,12)	37,85 (19,85)	41,41 (19,91)	33,4 (19,2)	37,8 (21,8)	54,0 (29,5)	59,2 (29,1)
Síndrome de Internalização	15,71 (8,56)	14,95 (8,04)	17,29 (9,58)	11,46 (6,97)	14,85 (7,81)	8,4 (6,3)	11,6 (7,9)	14,2 (10,2)	18,7 (10,5)
Ansiedade/Depressão	7,88 (5,43)	7,48 (5,11)	8,71 (6,10)	5,90 (4,20)	8,00 (4,89)	3,4 (3,1)	5,1 (3,9)	5,7 (5,0)	8,0 (5,4)
Isolamento	6,62 (3,28)	6,52 (3,01)	6,81 (3,86)	3,43 (2,26)	4,04 (2,24)	2,7 (2,4)	3,1 (2,5)	4,4 (3,0)	5,3 (3,0)
Queixas Somáticas	2,54 (2,42)	2,32 (2,38)	3,00 (2,51)	2,35 (2,32)	3,11 (2,61)	2,3 (2,3)	3,3 (2,9)	4,0 (3,8)	5,3 (4,0)
Síndrome de Externalização	17,34 (7,94)	18,80 (8,63)	14,29 (5,23)	10,21 (7,05)	8,98 (5,85)	9,7 (6,6)	9,9 (7,3)	17,7 (9,7)	16,5 (10,3)
Comportamento Agressivo	11,17 (5,29)	11,77 (5,67)	9,90 (4,23)	6,77 (4,85)	6,42 (4,33)	5,9 (4,1)	6,5 (4,7)	10,7 (6,3)	10,2 (6,4)
Comportamento Delinquente	6,17 (3,51)	7,02 (3,68)	4,38 (2,33)	3,43 (2,86)	2,55 (2,18)	3,7 (3,2)	3,5 (3,3)	7,0 (4,4)	6,3 (5,0)
Síndrome Mista	14,45 (8,26)	14,43 (8,32)	14,48 (8,32)	–	–	–	–	–	–
Problemas de Atenção	5,74 (3,35)	5,93 (3,51)	5,33 (3,02)	5,03 (2,96)	5,77 (3,10)	4,9 (3,1)	4,6 (3,1)	7,1 (4,1)	6,8 (3,8)
Problemas de Pensamento	4,71 (3,15)	4,52 (3,23)	5,10 (3,02)	1,84 (2,04)	2,00 (2,13)	3,1 (2,8)	3,7 (3,3)	5,0 (4,4)	6,0 (4,5)
Problemas Sociais	4,38 (3,49)	4,41 (3,11)	4,33 (4,26)	4,51 (2,05)	4,70 (1,95)	2,9 (2,7)	3,2 (2,7)	5,0 (3,9)	5,2 (3,6)
Escala Comportamentos Desejáveis	23,52 (6,05)	23,20 (6,60)	24,19 (4,76)	–	–	–	–	–	–
Escala Comportamentos de Alto Risco	6,46 (4,33)	7,52 (4,54)	4,24 (2,83)	–	–	–	–	–	–