

# Fatores de risco para baixo desempenho escolar: Uma revisão integrativa

Risk factors for poor school performance: An integrative review

Ana Paula Rosa<sup>1</sup>; Patricia Leila dos Santos<sup>2</sup>; Corina Milagro Mosqueira Taipe<sup>3</sup>; Eduarda Souza Dilleggi<sup>4</sup>

DOI: 10.51207/2179-4057.20220032

## Resumo

**Introdução:** O baixo desempenho escolar é um fenômeno cuja origem está calcada na inter-relação entre os aspectos biológicos, psicossociais, culturais e históricos do desenvolvimento humano. É tema de preocupação entre profissionais da educação e da saúde, bem como entre os responsáveis pelos alunos afetados. Quando identificados precocemente, os prejuízos causados pelo baixo desempenho escolar podem ser mitigados. Caso contrário, os danos podem se estender até a idade adulta, prejudicando o indivíduo em diferentes contextos de vida, tais como: social, acadêmico-profissional e emocional. **Objetivo:** Identificar fatores de risco associados ao baixo desempenho escolar de crianças e adolescentes a partir de uma revisão integrativa de literatura. **Método:** Busca nas bases SciELO, PubMed, ERIC e PsycINFO, entre 2009 e 2019. **Resultados:** Foram encontrados 24 artigos relacionados ao tema, sendo os estudos observacionais os mais frequentes. Os fatores de risco encontrados foram categorizados em: individuais, familiares e escolares. A categoria mais citada referiu-se aos fatores de risco provenientes do contexto familiar. **Conclusão:** O ambiente familiar foi identificado como o principal gerador de fatores de risco para o fracasso escolar.

**Unitermos:** Fracasso Escolar. Fatores de Risco. Desempenho Acadêmico. Criança. Adolescente.

## Summary

**Introduction:** Poor school performance is a phenomenon whose origin is based on the interrelationship between biological, psychosocial, cultural, and historical aspects of human development. It is a matter of concern among educators and health professionals, as well as those guardians for affected students. When identified early, the damage caused by poor school performance can be mitigated. Otherwise, the damage can extend into adulthood, harming the individual in different contexts of life, such as social, academic-professional, and emotional. **Objective:** To identify risk factors associated with poor school performance in children and adolescents based on an integrative literature review. **Methods:** Search in SciELO, PubMed, ERIC, and PsycINFO databases, between 2009 and 2019. **Results:** 24 articles related to the topic were found, with observational studies being the most frequent. The risk factors found were categorized into individual, family, and school. The most cited category referred to risk factors from the family context. **Conclusion:** The family environment was identified as a major generator of risk factors for school failure.

**Keywords:** Academic Failure. Risk Factors. Academic Performance. Child. Adolescent.

Trabalho realizado na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP), Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

**1.** Ana Paula Rosa - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP), Ribeirão Preto, SP, Brasil. **2.** Patricia Leila dos Santos - Departamento de Neurociências e Ciências do Comportamento da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FMRP-USP), Ribeirão Preto, SP, Brasil. **3.** Corina Milagro Mosqueira Taipe - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP), Ribeirão Preto, SP, Brasil. **4.** Eduarda Souza Dilleggi - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP), Ribeirão Preto, SP, Brasil.

## Introdução

O baixo rendimento escolar pode ser definido como um desempenho escolar aquém daquele que se espera de um estudante em uma determinada faixa etária, no que se refere às habilidades cognitivas e nível de instrução. Seria, portanto, uma resposta ineficaz à aprendizagem ou ainda uma assimilação incompleta dos saberes previstos (Chau et al., 2016).

Estima-se que cerca de 16 a 20% dos estudantes em todo o mundo apresentem algum tipo de dificuldade de aprendizagem e, portanto, desempenho escolar abaixo do esperado (Abu-Hamour & Al-Hmouz, 2016).

O baixo desempenho escolar é um fenômeno complexo e multifatorial, está ligado a etiologias diversas, e é comumente associado a prejuízos emocionais, baixa autoestima e desmotivação, além de repercutir negativamente nos vários contextos nos quais o indivíduo está inserido, como família, escola e relações interpessoais (Lobo et al., 2015; Simões et al., 2018).

Assim, para melhor compreender o insucesso acadêmico e buscar formas de mitigar os danos causados por ele, é necessário identificar quais são os “motores” que impulsionam o curso do desenvolvimento escolar para um desfecho desfavorável. Esses motores são descritos cientificamente como fatores de risco, ou seja, condições adversas cuja presença ou ausência é capaz de influenciar o sucesso ou fracasso escolar de determinado aluno (Gauy & Rocha, 2014; Rutter, 2005). Tais fatores podem ser reconhecidos em vários contextos, de forma que seu potencial para afetar ou não o progresso acadêmico varia de acordo com o impacto gerado em cada sujeito. A maior parte dos fatores de risco pode ser encontrada no próprio ambiente familiar, comunitário e escolar no qual a criança ou o adolescente vive (Masten, 2013).

Sabe-se que o risco isolado tem pouca probabilidade de afetar o curso desenvolvimental. Na verdade, é a combinação de adversidades que tem o potencial de produzir consequências negativas (Rutter, 2005).

Desse modo, sendo o fracasso escolar tema de grande relevância social e foco de preocupação de educadores, familiares e pesquisadores das áreas da saúde e educação, buscou-se identificar, por meio de

estudo de revisão integrativa de literatura, fatores de risco associados ao baixo desempenho escolar em crianças e adolescentes entre zero e 18 anos.

## Método

Foi utilizado o método de revisão integrativa de literatura a partir das seguintes etapas: definição da questão de pesquisa; definição de descritores controlados; busca por artigos que respondessem à questão de pesquisa; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; divisão dos estudos em categorias; avaliação dos estudos selecionados; interpretação e discussão dos resultados e síntese do conhecimento (Mendes et al., 2008).

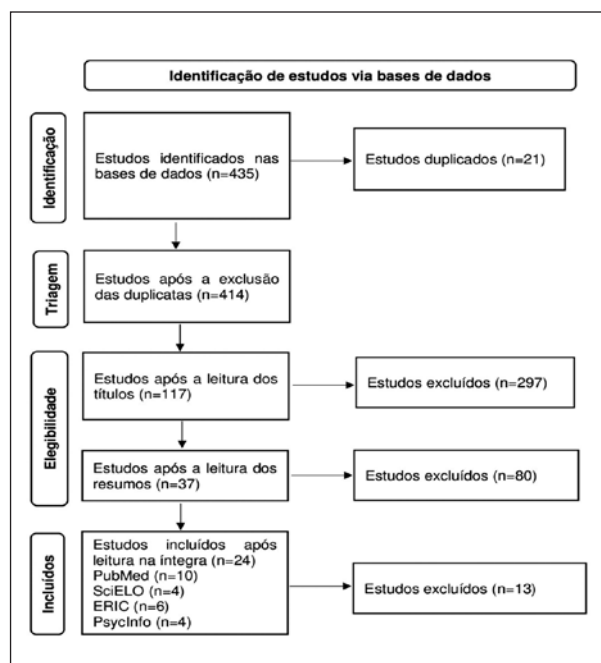
A partir da estratégia PVO (*Population/problem, Variables and Outcomes*) chegou-se à questão norteadora: “quais os fatores de risco associados ao baixo desempenho acadêmico entre adolescentes e crianças evidenciados na literatura?” Onde o “P” corresponderia a adolescentes e crianças, “V” aos fatores de risco e “O” ao baixo desempenho acadêmico (Biruel & Pinto, 2011). Posteriormente, foi realizada busca de descritores, no DeCS (Descritores em Ciências da Saúde) e no MeSH (*Medical Subject Headings*), em ambos foram identificados: *underachievement* e *risk factors*, a partir da combinação *underachievement AND risk factors*. As buscas foram realizadas no período de abril a maio de 2019 nas seguintes bases de dados: SciELO, PubMed, ERIC e PsycINFO.

A busca e a seleção de artigos foram realizadas por três pesquisadoras de forma independente. Definiu-se como critérios de inclusão: artigos originais publicados sobre o tema de interesse nos últimos 10 anos, que tivessem sido realizados somente com humanos na faixa etária entre zero e 18 anos, nos idiomas inglês, espanhol e português e artigos originais. Como critérios de exclusão: artigos de revisão; artigos com temática relacionada a fatores de risco para outros problemas (como por exemplo, depressão, *bullying*, uso abusivo de substâncias psicoativas, Alzheimer, psicose, etc.); temática relacionada a processos de aprendizagem e estudos com adultos e idosos.

Foram identificados inicialmente 435 artigos, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, a

seleção por títulos resultou em 117 artigos. Posteriormente, foi feita a seleção por meio da leitura dos resumos, que resultou em 37 artigos. Finalmente, foi feita leitura na íntegra e, a partir dos critérios estabelecidos, foram selecionados 24 artigos, conforme pode ser observado na Figura 1, a partir do fluxograma, conforme recomendação PRISMA *statement* (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis* [Galvão et al., 2015]).

Durante a busca, foi utilizada a ferramenta Rayyan (Ouzzani et al., 2016) para auxiliar na organização e seleção dos artigos. Os artigos foram analisados a partir de um instrumento construído por uma das pesquisadoras. Tal instrumento consiste em extrair e exportar os dados dos estudos para uma planilha do Excel a partir dos seguintes itens: referência completa, origem dos autores, nome do primeiro autor, objetivo, tipo de estudo, amostra, instrumentos, procedimentos, principais resultados, referências secundárias e observações.



**Figura 1**

*Fluxograma de Seleção dos Estudos*

Nota. Adaptado de Fluxograma PRISMA *statement* (Galvão et al., 2015).

A classificação dos estudos quanto ao nível de evidência seguiu o modelo proposto por Melnyk e Fineout-Overholt (2010), que categoriza as evidências a partir de sete níveis: I – revisões sistemáticas e metanálise de ensaios clínicos randomizados controlados; II – ensaios clínicos randomizados controlados; III – ensaios clínicos não randomizados bem delineados; IV – estudos do tipo caso controle e coorte; V – revisões sistemáticas de estudos qualitativos ou descritivos; VI – estudos qualitativos ou descritivos; e VII – opinião de autoridades e/ou relatórios emitidos por comitês de especialistas.

Em relação aos fatores de risco para baixo desempenho escolar encontrados, foi feita uma divisão de acordo com as seguintes categorias: a) fatores de risco próprios do indivíduo; b) fatores de risco ligados à família; e c) fatores de risco ligados à escola. A discussão dos dados extraídos dos 24 artigos selecionados foi feita de forma descritiva com base na literatura.

## Resultados

A partir da busca realizada, foram encontradas diversas publicações sobre o tema abordado, a seguir serão descritas algumas características desses estudos. Em relação ao país de origem da publicação, cerca de 75% (n=18) dos estudos foram realizados em países com alto nível de desenvolvimento econômico e social. Quanto ao ano de publicação, 33,33% (n=8) dos artigos foram publicados de 2019 a 2014 e 66,66% (n=16), de 2013 a 2009. No que se refere ao delineamento, verificou-se que os estudos observacionais foram os mais frequentes. O Quadro 1 apresenta uma síntese dos estudos incluídos na revisão integrativa, com dados referentes a autoria, ano de publicação e país de origem dos artigos selecionados, idade da amostra, nível da evidência e fatores de risco para baixo desempenho escolar encontrados.

Em 19 estudos (79,16%) foram encontrados fatores de risco para baixo desempenho escolar pertencentes a uma ou mais categorias (Individual, Familiar e/ou Escolar). 14 estudos (58,33%) apresentaram fatores de risco pertencentes às categorias Individual e Familiar. Em dois estudos (8,33%)

**Quadro 1***Síntese dos 24 Estudos Incluídos na Revisão Integrativa*

<b>Autor/Ano</b>	<b>País de origem</b>	<b>Idade da amostra</b>	<b>Nível da evidência</b>	<b>Fatores de risco evidenciados</b>
Johnson (2018)	Estados Unidos	12-16	IV	Violência doméstica; negligência emocional; uso de substância na família; doença mental na família; familiar com antecedentes criminais; adolescentes com problemas judiciais e outros traumas.
Sanders & Fallon (2018)	Canadá	4-15	IV	Maus tratos na infância; ser adolescente; baixa renda familiar; depressão; ansiedade; ideação suicida e/ou comportamento autodestrutivo; baixo suporte social; sexo masculino.
Tzoumakis et al. (2018)	Austrália	5-6	IV	Tabagismo antes, durante e após a gravidez; mãe agressiva ou condenadas por crime; nível socioeconômico baixo; mães jovens.
Stergiakouli et al. (2017)	Reino Unido	4-18	IV	Diagnóstico de TDAH; risco genético para o TDAH e histórico de TDAH materno.
Bravo et al. (2017)	Estados Unidos	15-18	IV	Ser mãe adolescente; nascer ou ter mãe mexicana; baixa escolaridade materna; abandono escolar por motivo de gravidez na adolescência.
Pearson et al. (2016)	Reino Unido	8 e 16	IV	Ansiedade pré-natal; depressão pós-parto.
Calzada et al. (2015)	Estados Unidos	4-8	II	Apresentar precocemente problemas de comportamento externalizantes; poucos recursos utilizados em sala de aula; ser negro; ser de família de baixa renda.
Strand (2014)	Reino Unido	11, 14 e 16	IV	Baixo nível socioeconômico; evasão escolar; baixa escolaridade dos pais; ser do sexo masculino, apresentar comportamentos delituosos; não falar ou ter uma mãe que não fala em inglês.
Guerrero et al. (2013)	Colômbia	5-15	IV	Sexo masculino; faixa etária entre 8 e 9 anos; apresentar história de absenteísmo ou problemas disciplinares; apresentar estado de privação afetiva e problemas de abuso físico, psicológico ou sexual; residir em uma casa com três ou mais crianças menores de cinco anos.
O'Leary et al. (2013)	Austrália	8-9	IV	Exposição pré-natal pesada ao álcool durante a gravidez.
Spilt et al. (2012)	Holanda, Estados Unidos, Taiwan	não especificada	IV	Sexo masculino; aumento de relações conflituosas com o passar dos anos; pouca relação diádica (professor-aluno).
Compton et al. (2012)	Estados Unidos	8-10	IV	Ser do sexo masculino; nível socioeconômico baixo e ser afro-americano.
Fantuzzo et al. (2012)	Estados Unidos	Não especificada	IV	Ser do sexo masculino e negro; pré-natal inadequado; alta exposição ao chumbo; baixa escolaridade materna; prematuridade e baixo peso ao nascer e maus tratos na infância.
Vieira et al. (2012)	Brasil	11	IV	Nível socioeconômico baixo, ser negro/pardo; baixa escolaridade materna; baixo peso ao nascer; ser filhos de mãe menores de 20 anos de idade; frequentar escola pública.
Bussing et al. (2012)	Estados Unidos	16	IV	Ter diagnóstico de TDAH; frequentar escola especial e baixo nível socioeconômico.

continua...

...Continuação

**Quadro 1***Síntese dos 24 Estudos Incluídos na Revisão Integrativa*

<b>Autor/Ano</b>	<b>País de origem</b>	<b>Idade da amostra</b>	<b>Nível da evidência</b>	<b>Fatores de risco evidenciados</b>
Winsler et al. (2012)	Estados Unidos	4	IV	Ser do sexo masculino; ser negro; apresentar auxílio financeiro de programas de assistência comunitária; baixa escolaridade materna; ingresso tardio à escola; nível socioeconômico baixo; família monoparental.
Zuanetti & Fukuda (2012)	Brasil	7-10	IV	Conviver com pessoas de baixa escolaridade; crianças com alteração de consciência e memória fonológica e baixa escolaridade materna.
Ek et al. (2011)	Suécia	10, 11 e 16	IV	Ser diagnosticado com TDAH; apresentar problemas de comportamento e/ou de aprendizagem; sistema educacional não preparado.
Niemi et al. (2011)	Finlândia	7	IV	Dificuldades de aprendizagem parentais e baixa motivação dos professores.
Hodis et al. (2011)	Nova Zelândia	15-17	IV	Ser do sexo masculino e frequentar uma escola em comunidade de média ou baixa renda.
Dunn et al. (2010)	Estados Unidos	6-14	IV	Ter longo histórico de epilepsia; apresentar convulsões cuja primeira tenha ocorrido em idade precoce; ter um cuidador muito ansioso e ter cuidador com baixa escolaridade.
Dhavan et al. (2010)	Estados Unidos	10-16	IV	Ter feito uso precoce ao longo da vida ou estar fazendo uso de qualquer tipo de tabaco no momento atual ou no ano anterior; estar exposto a riscos psicossociais e nível socioeconômico baixo.
Guerrero & Ordóñez (2009)	Colômbia	6-11	IV	Famílias com integrantes dependentes economicamente; alcoolismo na família; maus tratos, desnutrição e maior presença de mulheres na família.
Haworth et al. (2009)	Estados Unidos; Reino Unido	12	IV	Influências genéticas e fatores ambientais.

foram evidenciados fatores de risco das categorias Individual e Escolar; um estudo (4,16%) apresentou fatores de risco das categorias Escolar e Familiar, e dois estudos (8,33%) apontaram fatores de risco das categorias Escolar, Individual e Familiar.

## Discussão

Neste estudo buscou-se identificar quais os fatores de risco para baixo desempenho escolar presentes na literatura dos últimos 10 anos. A partir

dos resultados encontrados foi possível observar a diversidade de países nos quais os estudos sobre o tema foram conduzidos; isso mostra que o insucesso escolar é tema de investigação científica em diferentes culturas e realidades socioeconômicas.

É importante salientar que, diante dos inúmeros fatores de risco para baixo desempenho escolar encontrados na literatura consultada, optou-se por dar ênfase, na discussão, aos fatores que mais vezes foram citados nos artigos selecionados. Porém, isso não significa que os outros fatores de risco sejam

menos relevantes ou tenham menos impacto sobre o desempenho acadêmico. Cabe ressaltar que, nesta revisão, foram encontrados mais artigos fazendo referência aos fatores de risco de natureza familiar.

A partir da categoria “fatores de risco próprios do indivíduo” (FRI), os fatores que mais aparecem nos artigos selecionados são: (a) ser do sexo masculino; (b) ser negro/pardo; (c) ter diagnóstico de TDAH; (d) apresentar problemas de comportamento externalizantes e/ou de aprendizagem; (e) apresentar histórico de absenteísmo e evasão escolar.

Ser do sexo masculino aparece em diversos estudos como fator de risco não só para baixo desempenho escolar, mas também para comportamentos disruptivos e dificuldades de aprendizagem (Abu-Hamour & Al-Hmouz, 2016; Mofield & Peters, 2019). O que corrobora outros achados desta revisão na categoria FRI, como: “apresentar problemas de comportamento externalizantes e/ou de aprendizagem”.

Segundo Abu-Hamour e Al-Hmouz (2016), causas biológicas e fatores socioculturais podem compor modelos explicativos para o pior desempenho masculino em atividades acadêmicas. De acordo com os autores, os meninos podem ser biologicamente mais vulneráveis às dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, apresentar maiores índices de baixo desempenho escolar.

No que tange aos fatores socioculturais, pode haver uma maior pressão social por sucesso acadêmico em relação aos meninos (Abu-Hamour & Al-Hmouz, 2016; Toledo & Carvalho, 2018). Assim como, também é esperado que os garotos apresentem mais comportamentos problemáticos e perturbadores do que as meninas (Toledo & Carvalho, 2018).

Os estereótipos de gênero são apontados como fatores que influenciam a percepção sobre o insucesso escolar, principalmente por parte dos professores (Cavaco et al., 2021; Sáinz et al., 2021). Com base nos papéis de gênero, socialmente construídos, espera-se que meninos e meninas apresentem certos comportamentos em sala de aula, bem como apresentem mais ou menos aptidão para determinada área acadêmica.

De acordo com Sáinz et al. (2021) na escola secundária (equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil), tanto materiais didáticos como o tratamento dispensado pelos docentes a meninas e meninos possuem um viés de gênero que recorrentemente retrata as mulheres em papéis ocupacionais tradicionais e estimula os estereótipos de gênero. As garotas também são vistas por seus professores como mais obedientes e respeitadas, sendo, muitas vezes, atribuído a fatores comportamentais (como esforço e dedicação) seu bom desempenho escolar. Em contraponto, atribui-se a um quociente de inteligência mais alto o sucesso escolar dos garotos.

Em relação à cor da pele, ser negro no Brasil, e em outros países, está intrinsecamente relacionado ao status socioeconômico mais baixo (Moreira-Primo & França, 2020), que também é um fator de risco para baixo desempenho escolar e será discutido mais adiante.

O país registra altos níveis de desigualdade social, educacional e econômica vinculados à cor da pele; dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2013, mostram que as taxas de analfabetismo no Brasil são maiores entre a população negra e que há uma menor presença dessa população em escolas brasileiras, em comparação à população branca, em todos os níveis de ensino (infantil, fundamental, médio e superior), tornando-se crescente a cada uma dessas etapas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2015). Esses dados refletem a desigualdade imposta pelo racismo dentro das escolas, tornando reduzida a trajetória escolar de alunos pardos e negros, levando-os assim à evasão e à exclusão dos sistemas educacionais (Moreira-Primo & França, 2020).

Estudos conduzidos nos EUA indicam que crianças negras de baixo status socioeconômico já apresentam, desde o jardim de infância, desempenho escolar mais baixo se comparadas a crianças brancas nas mesmas condições. Isso se deve, em parte, ao acesso restrito a oportunidades de aquisição de habilidades básicas necessárias para o sucesso escolar (Reardon & Portilla, 2016). Hernandez (2011) aponta

que estudantes de baixa renda têm aproximadamente duas vezes mais chances de abandonar o ensino médio; já os estudantes negros, independentemente de pertencer a classe social mais baixa, possuem uma probabilidade significativamente maior de não terminar os estudos do que os estudantes brancos. Menos de 70% dos estudantes negros e menos da metade dos meninos negros concluem o ensino médio em quatro anos (Balfanz et al., 2013).

Merolla e Jackson (2019), ao revisarem estudos que tratam da lacuna de desempenho entre alunos negros e brancos nos EUA, concluíram que dentre as causas apresentadas: status socioeconômico e recursos culturais familiares, segregação residencial e escolar e preconceito e discriminação nas escolas; o racismo estrutural figura como fator fundamental para compreender as atuais disparidades raciais no desempenho acadêmico. Segundo os pesquisadores, a sociedade norte-americana é calcada em um sistema social que se organiza por meio de uma categorização racial que privilegia determinados grupos e prejudica outros. Essa estrutura social torna os fatores que ligam raça a resultados educacionais, eles próprios, manifestações de um sistema social racializado, servindo como mecanismos e não como causas da lacuna de desempenho acadêmico.

No que se refere às crianças que apresentam o diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), estas são três vezes mais propensas a apresentar dificuldades na aprendizagem quando comparadas com crianças com desenvolvimento típico; pois tais dificuldades são vistas como risco para problemas de linguagem, vocabulário e erros de gramática, por exemplo; com isso, podem possibilitar o baixo desempenho e a evasão escolar (Graham et al., 2016; Willcutt, 2015). Em um estudo recente sobre prevalência de TDAH em uma amostra de crianças com baixo desempenho escolar, 40% da amostra foi diagnosticada com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (Paterlini et al., 2019).

Problemas de comportamento e de aprendizagem aparecem de forma associada com bastante frequência e são fortes preditores de fracasso escolar (Elias & Amaral, 2016). Comportamentos

desviantes e problemas externalizantes foram apontados como contribuindo em mais de 50% para o baixo rendimento escolar em uma amostra de adolescentes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental em duas escolas públicas, segundo estudo transversal conduzido por Rosso Borba e Marin (2017).

Evasão e abandono escolar são dois fenômenos que por si só merecem atenção especial, estão ligados a causas multifatoriais intrinsecamente ligadas ao fracasso escolar, não apenas gerando o insucesso acadêmico, como sendo gerado por ele. Além disso, existem outros fatores de risco para o baixo desempenho escolar em relação à evasão e ao abandono, como por exemplo: gravidez na adolescência, baixa renda familiar (que leva os alunos a ingressarem precocemente no mercado de trabalho para ajudar no sustento da casa), dificuldade de aprendizagem, falta de motivação por parte dos alunos, escolas pouco atrativas etc. (Ferreira & Oliveira, 2020).

Em relação à categoria “fatores de risco ligados à família” (FRF), os fatores que mais aparecem nos artigos encontrados são: (a) baixa escolaridade; (b) estrutura e dinâmica familiar; (c) pais com problemas de saúde mental; (d) maus tratos na infância; (e) violência doméstica; (f) nível socioeconômico.

A baixa escolaridade dos pais aparece como um fator de risco bastante presente nos estudos analisados. Outros estudos, semelhantemente, evidenciam que o grau de escolaridade mais baixo dos pais é importante fator de risco não somente para o baixo desempenho escolar, mas também para problemas de saúde mental, da mesma forma que representa menos oferta de recursos dentro do ambiente familiar, o que envolve as interações entre a criança e o ambiente (Zuanetti & Fukuda, 2012; Dilleggi et al., 2019; Ribeiro et al., 2016).

As interações que ocorrem dentro do ambiente familiar podem se dar de modo frágil. Pois, segundo os resultados desta revisão e de outros estudos, pertencer a uma família numerosa ou com irmãos mais novos (<12 anos) pode interferir na dinâmica familiar e acarretar uma série de desajustes relacionados às funções e aos papéis exercidos individualmente pelos membros dentro da família. Isso ocorre, em

tese, porque a presença de um irmão mais novo pode fazer com que os pais dediquem maior tempo a essas crianças, pois a demanda seria maior (necessidade de acordo com a idade da criança). Ao mesmo tempo, deve-se levar em consideração que se existe uma problemática, de saúde por exemplo, no ambiente familiar, isso aumentará as chances das características e estruturas familiares atuarem como possíveis riscos para o desempenho escolar das crianças mais velhas (Dilleggi et al., 2019; Wright & Leahey, 2013).

Pensando na família e na existência de uma problemática, se a mãe ou o pai têm problemas de saúde mental ou apresentam diagnóstico psiquiátrico, é possível que isso se constitua como fator de risco para o desenvolvimento da criança e/ou do adolescente e também que aumente a probabilidade de baixo desempenho escolar (Bell et al., 2019; Shen et al., 2016).

Ainda na categoria FRF, no que tange à exposição a situações de maus-tratos, um estudo de revisão de literatura e outro estudo semelhante trouxeram evidências relacionadas a alterações neuropsicológicas em crianças e adolescentes que passaram por situações de maus-tratos. Essas evidências apontam para uma maior predisposição, da população exposta, ao aparecimento de transtornos do tipo externalizante e internalizante, assim como problemas de atenção, memória, linguagem e desenvolvimento intelectual. Tais problemas resultam em potenciais fatores de risco para o fracasso escolar (Amores-Villalba & Mateos-Mateos, 2017; Davis et al., 2015). Da mesma forma, em outro estudo observou-se que indivíduos expostos a níveis moderados e severos de abuso e negligência apresentaram um risco mais elevado para inúmeras adversidades/prejuízos ao longo da vida, como por exemplo o baixo desempenho escolar e possivelmente uma dificuldade de aprendizagem (Dovran et al., 2019).

A categoria FRF também retrata os fatores de origem psicossocial, como estar em situação de pobreza ou pertencer a uma classe social baixa. Miguel et al. (2012) consideram fatores de risco para o desempenho escolar: as características do ambiente, o tipo de vizinhança, o índice de criminalidade e o baixo status socioeconômico. A esse respeito, estudos

apontam que a baixa renda familiar e a pobreza, de forma geral, se estabelecem como fatores de risco para o baixo rendimento acadêmico e isso se deve a menos recursos oferecidos, e também à relação da pobreza com uma alteração no desenvolvimento e estrutura do cérebro que afeta as habilidades cognitivas, de escrita e leitura de crianças e adolescentes (Dahl & Lochner, 2012; Noble et al., 2015).

Já na categoria de fatores de risco ligados à escola (FRE), os fatores de risco que mais aparecem são: (a) pouca relação diádica professor-aluno; (b) frequentar escola pública; (c) sistema educacional não preparado; (d) baixa motivação dos professores; (e) poucos recursos utilizados em sala de aula.

A literatura aponta que a relação professor-aluno é determinante no fracasso ou sucesso escolar dos alunos (Pianta et al., 2012). Uma relação negativa (alto níveis de conflito) aumenta a probabilidade de manifestação de comportamentos externalizantes, rejeição de colegas, absenteísmo, menor engajamento nas tarefas escolares e baixo desempenho acadêmico (McGrath & Van Bergen, 2015). Em seu estudo, Simões et al. (2018) observaram que dentre as variáveis mais relevantes para o desempenho escolar, com base na força de associação, a variável relação professor-aluno se mostrou como a mais importante. Os resultados apontaram que o grupo cujos percentuais de baixo rendimento foram mais altos possuía menores pontuações na relação professor-aluno; a correlação inversa também foi observada.

Sobre frequentar escolas públicas, Casarin et al. (2012) concluíram que adolescentes que frequentam escolas privadas geralmente apresentam um desempenho acadêmico mais alto que seus pares da escola pública em tarefas específicas como: atenção sustentada, memória, escrita ditada e habilidades construtivas e reflexivas. Da mesma forma, também concluíram que o tipo de escola deve ser considerado na avaliação do desempenho acadêmico. Para Abu-Hamour e Al-Hmouz (2016), as taxas de dificuldades de aprendizagem nas crianças são mais altas quando estas frequentam escolas públicas de comunidades de baixo nível socioeconômico que, por sua vez, proporcionam recursos escassos para a



educação, o que afetaria negativamente o progresso acadêmico dos alunos.

Por fim, os fatores de risco identificados como sistema educacional não preparado, baixa motivação dos professores e poucos recursos utilizados em sala de aula podem ser considerados como diferentes dimensões de um conceito muito mais abrangente: a qualidade do ensino (Leon et al., 2017). A eficácia do ensino está fortemente associada ao sucesso escolar dos alunos e refere-se a três aspectos fundamentais: gestão da sala de aula, instrução clara e estruturada, baseada em atividades, materiais e estratégias pedagógicas cognitivamente ativadores e estimulantes e suporte ao aluno (Lazarides & Raufelder, 2021).

De acordo com estudo desenvolvido por Leon et al. (2017) com uma grande amostra alunos de escolas públicas, notou-se que a qualidade do ensino é capaz de promover a regulação do esforço (tempo, energia e trabalho investidos em uma tarefa) dos alunos, o que, por sua vez, suscita um bom desempenho em matemática. Assim, um ensino de melhor qualidade oferecido pelos professores pareceu incentivar os alunos a se envolverem e se empenharem mais em suas atividades escolares.

No entanto, para que possa oferecer um ensino de qualidade aos alunos e formá-los bem, é necessário que o próprio professor seja bem formado. Segundo Gatti (2016) e Gatti e Menezes (2021), há uma crise em relação ao atual modelo de formação de professores, um descolamento entre o que é ensinado nos cursos de graduação e de formação continuada e a prática profissional docente. Isso leva a práticas educativas ineficientes que, conforme citado anteriormente, contribuem sobremaneira para o fracasso escolar de muitos estudantes.

Deste modo, o exposto acima evidencia a importância e necessidade de conhecer os possíveis fatores de risco para o baixo desempenho escolar, para que, assim, seja possível pensar em intervenções que auxiliem crianças e adolescentes em seus contextos familiares e escolares.

## Considerações

O presente estudo, cumprindo o objetivo proposto, identificou diversos fatores de risco para baixo

desempenho escolar de crianças e adolescentes presentes em artigos científicos que abordavam o tema em questão. Por meio das categorias criadas para classificar os fatores de risco, é possível que se tenha um panorama das áreas mais propensas a gerar adversidades capazes de afetar negativamente o desempenho acadêmico de crianças e adolescentes.

Durante a análise dos resultados, as evidências apontam que o ambiente familiar é o que mais produz situações que podem afetar o desempenho acadêmico e dessa forma causar prejuízos em diferentes aspectos da vida de crianças e adolescentes, desde dificuldade de aquisição de leitura até o ingresso precoce no mercado de trabalho.

O ambiente familiar, em muitos casos, é permeado por diversos fatores de risco de origem psicossocial como baixo status socioeconômico, baixa escolaridade dos pais, principalmente a materna, histórico de doenças mentais na família, violência doméstica, dentre outros. Esses fatores são responsáveis por manter um ciclo de vulnerabilidades que vão sendo transmitidas de geração em geração, perpetuando não só o fracasso escolar, mas também uma série de iniquidades sociais.

Também foi possível observar que os fatores de risco próprios do indivíduo ocupam papel de destaque na promoção do fracasso escolar. No entanto, o que se coloca, muitas vezes, como “próprio do indivíduo”, na verdade são mecanismos criados por uma sociedade que se utiliza de preconceitos, baseados, entre outros, em estereótipos de gênero e discriminação racial para justificar desigualdades educacionais, econômicas e de acesso a direitos básicos.

Por último, e não menos relevantes, aparecem os fatores relacionados à escola. Entende-se que grande parte, se não a totalidade, dos fatores de risco de origem escolar encontrados nesta revisão é consequência direta ou indireta da desvalorização progressiva e acentuada do trabalho docente, bem como de fragilidades na formação desses profissionais. Não há que se falar de educação de qualidade, igualitária e justa para todos, sem profissionais bem formados, com adequadas condições de trabalho e salários dignos.

## Referências

- Abu-Hamour, B., & Al-Hmouz, H. (2016). Prevalence and pattern of learning difficulties in primary school students in Jordan. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 21(2), 99-113. <https://doi.org/10.1080/19404158.2017.1287104>
- Amores-Villalba, A., & Mateos-Mateos, R. (2017). Revisión de la neuropsicología del maltrato infantil: la neurobiología y el perfil neuropsicológico de las víctimas de abusos en la infancia. *Psicología Educativa*, 23(2), 81-88. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.006>
- Balfanz, R., Bridgeland, J. M., Bruce, M., & Fox, J. (2013). *Building a grad nation: Progress and challenge in ending the high school dropout epidemic* [special report - annual update 2013]. Alliance for Excellent Education + America's Promise Alliance. <http://www.americaspromise.org/sites/default/files/Buildin>.
- Bell, M. F., Bayliss, D. M., Glauert, R., Harrison, A., & Ohan, J. L. (2019). Children of parents who have been hospitalised with psychiatric disorders are at risk of poor school readiness. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 28(5), 508-520. <https://doi.org/10.1017/S2045796018000148>
- Biruel, E., & Pinto, R. (2011, 7-10 de agosto). *Bibliotecário um profissional a serviço da Pesquisa* [Apresentação de Trabalho]. XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, Maceió. [https://www.academia.edu/9594560/Bibliotec%C3%A1rio\\_um\\_profissional\\_a\\_servi%C3%A7o\\_da\\_pesquisa](https://www.academia.edu/9594560/Bibliotec%C3%A1rio_um_profissional_a_servi%C3%A7o_da_pesquisa)
- Bravo, D. Y., Toomey, R. B., Umaña-Taylor, A. J., Updegraff, K. A., & Jahromi, L. B. (2017). Growth Trajectories of Mexican-Origin Adolescent Mothers' Educational Expectations. *International Journal of Behavioral Development*, 41(2), 165-174. <https://doi.org/10.1177/0165025415616199>
- Bussing, R., Porter, P., Zima, B. T., Mason, D., Garvan, C., & Reid, R. (2012). Academic outcome trajectories of students with ADHD: Does exceptional education status matter? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(3), 131-143. <https://doi.org/10.1177/1063426610388180>
- Calzada, E., Barajas-Gonzalez, R. G., Dawson-McClure, S., Huang, K.-Y., Palamar, J., Kamboukos, D., & Brotman, L. M. (2015). Early Academic Achievement Among American Low-Income Black Students from Immigrant and Non-Immigrant Families. *Prevention Science*, 16(8), 1159-1168. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0570-y>
- Casarin, F. S., Wong, C. E. I., Parente, M. A. M. P., Salles, J. F., & Fonseca, R. P. (2012). Comparison of Neuropsychological Performance between Students from Public and Private Brazilian Schools. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 942-951. [https://doi.org/10.5209/rev\\_SJOP.2012.v15.n3.39386](https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39386)
- Cavaco, C., Alves, N., Guimarães, P., Feliciano, P., & Paulos, C. (2021). Teachers' perceptions of school failure and dropout from a gender perspective: (re)production of stereotypes in school. *Educational Research for Policy and Practice*, 20, 29-44. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09265-7>
- Chau, K., Kabuth, B., Causin-Brice, O., Delacour, Y., Richoux-Picard, C., Verdin, M., Armand, I., & Chau, N. (2016). Associations between school difficulties and health-related problems and risky behaviours in early adolescence: A cross-sectional study in middle-school adolescents in France. *Psychiatry Research*, 244, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.07.008>
- Compton, D. L., Fuchs, L. S., Fuchs, D., Lambert, W., & Hamlett, C. (2012). The Cognitive and Academic Profiles of Reading and Mathematics Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 79-95. <https://doi.org/10.1177/0022219410393012>
- Dahl, G. B., & Lochner, L. (2012). The Impact of Family Income on Child Achievement: Evidence from the Earned Income Tax Credit. *American Economic Review, American Economic Association*, 102(5), 1927-1956. <https://doi.org/10.3386/w14599>
- Davis, A. S., Moss, L. E., Nogin, M. M., & Webb, N. E. (2015). Neuropsychology of Child Maltreatment and Implications for School Psychologists. *Psychology in the Schools*, 52(1), 77-91. <https://doi.org/10.1002/pits.21806>
- Dhavan, P., Stigler, M. H., Perry, C. L., Arora, M., & Reddy, K. S. (2010). Is Tobacco Use Associated With Academic Failure Among Government School Students in Urban India? *Journal of School Health*, 80(11), 552-560. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00541.x>
- Dilleggi, E. S., Rosa, A. P., & Santos P. L. dos. (2019). Family functioning and environmental resources offered by families of children with mental disorders. *Salud Mental*, 42(5), 235-242. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252019000500235](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252019000500235)
- Dovran, A., Winje, D., Arefjord, K., Tobiassen, S., Stokke, K., Skogen, J. C., & Øverland, S. (2019). Associations between adverse childhood experiences and adversities later in life. Survey data from a high-risk Norwegian sample. *Child Abuse & Neglect*, 98, Artigo 104234. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104234>
- Dunn, D. W., Johnson, C. S., Perkins, S. M., Fastenau, P. S., Byars, A. W., deGrauw, T.J., & Austin, J. K. (2010). Academic problems in children with seizures: Relationships with neuropsychological functioning and family variables during the 3 years after onset. *Epilepsy & Behavior*, 19(3), 455-461. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2010.08.023>
- Ek, U., Westerlund, J., Holmberg, K., & Fernell, E. (2011). Academic performance of adolescents with ADHD and other behavioural and learning problems — a population-based longitudinal study. *Acta Paediatrica*, 100(3), 402-406. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2010.02048.x>
- Elias, L. C. S., & Amaral, M. V. (2016). Habilidades Sociais, Comportamentos e Desempenho Acadêmico em Escolares antes e após Intervenção. *Psico USF*, 21(1), 49-61. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210105>
- Fantuzzo, J., LeBoeuf, W., Rouse, H., & Chen, C.-C. (2012). Academic achievement of African American boys: A city-wide, community-based investigation of risk and

- resilience. *Journal of School Psychology*, 50(5), 559-579. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.04.004>
- Ferreira, E. C. S., & Oliveira, N. M. (2020). EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: causas e consequências. *Scientia Generalis*, 1(2), 39-48. <http://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/v1n2a4>.
- Galvão, T. F., Pansani, T. S. A., & Harrad, D. (2015). Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 24(2), 335-42. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017>
- Gatti, B. A. (2016). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(2), 161-171. <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>
- Gatti, B. A., & Menezes, L. C. (2021). Educação e futuros: desafios em busca de equidade. *Revista Lusófona de Educação*, 52(52), 153-167. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7974>
- Gauy, F. V., & Rocha, M. M. (2014). Manifestação clínica, modelos de classificação e fatores de risco/proteção para psicopatologias na infância e adolescência. *Temas em Psicologia*, 22(4), 783-793. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2014.4-09>
- Graham, H. R., Minhas, R. S., & Paxton, G. (2016). Learning Problems in Children of Refugee Background: A Systematic Review. *Pediatrics*, 137(6), Artigo e20153994. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3994>
- Guerrero, C. L. E., & Ordóñez, N. C. (2009). Riesgo familiar total en familias con escolares según rendimiento académico. *Avances en Enfermería*, 27(2), 127-138. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0121-45002009000200013&lng=es&nrm=is&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0121-45002009000200013&lng=es&nrm=is&tlng=es)
- Guerrero, C. L. E., Cardona, Á. M. S., & Cuevas, J. R. T. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*, 15(26), 654-666. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-81462013000100004&lng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-81462013000100004&lng=en)
- Haworth, C. M. A., Kovas, Y., Harlaar, N., Hayiou-Thomas, M. E., Petrill, S. A., Dale, P. S., & Plomin, R. (2009). Generalist genes and learning disabilities: a multivariate genetic analysis of low performance in reading, mathematics, language and general cognitive ability in a sample of 8000 12-year-old twins. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(10), 1318-1325. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02114.x>
- Hernandez, D. J. (2011). *Double Jeopardy: How Third-Grade Reading Skills and Poverty Influence High School Graduation*. The Annie E. Casey Foundation. <http://fcd-us.org/sites/default/files/DoubleJeopardyReport.pdf>
- Hodis, F. A., Meyer, L. H., McClure, J., Weir, K. F., & Walkey, F. H. (2011). A longitudinal investigation of motivation and secondary school achievement using growth mixture modeling. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 312-323. <https://doi.org/10.1037/a0022547>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015). *Censo Escolar - Educa censo*. O item cor/raça no censo escolar da educação básica. Ministério da Educação. <https://docplayer.com.br/16684428-Censo-escolar-educacenso-o-item-corraca-no-censo-escolar-da-educacao-basica.html>
- Johnson, M.E. (2018). The effects of traumatic experiences on academic relationships and expectations in justice-involved children. *Psychology in the Schools*, 55(3), 240-9. <https://doi.org/10.1002/pits.22102>
- Lazarides, R., & Raufelder, D. (2021). Control-value theory in the context of teaching: does teaching quality moderate relations between academic self-concept and achievement emotions? *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 127-147. <https://doi.org/10.1111/bjep.12352>
- Leon, J., Medina-Garrido, E., & Núñez, J. L. (2017). Teaching Quality in Math Class: The Development of a Scale and the Analysis of Its Relationship with Engagement and Achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, Artigo 895. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00895>
- Lobo, R., Batista, M., & Delgado, S. C. (2015). Prática De Atividade Física Como Fator Potenciador De Variáveis Psicológicas E Rendimento Escolar De Alunos Do Ensino Primário. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y El Deporte*, 10(1), 85-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311132628011>
- Masten, A. S. (2013). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- Melnyk, B. M., & Fineout-Overholt, E. (2010). *Evidence-Based Practice in Nursing & Healthcare: A Guide to Best Practice* (2. ed.). Wolters Kluwer Health/ + Lippincott Williams & Wilkins.
- Mendes, K. D. S., Silveira, R. C. C. P., & Galvão, C. M. (2008). Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 17(4), 758-764. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>
- Merolla, D. M., & Jackson, O. (2019). Structural racism as the fundamental cause of the academic achievement gap. *Sociology Compass*, 13(6), Artigo e12696. <https://doi.org/10.1111/soc4.12696>
- Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2012). Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (46-1), 127-143. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_46-1\\_7](https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-1_7)
- Mofield, E., & Peters, M. P. (2019). Understanding Underachievement: Mindset, Perfectionism, and Achievement Attitudes Among Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(2), 107-134. <https://doi.org/10.1177/0162353219836737>
- Moreira-Primo, U. S., & França, D. X. (2020). Efeitos do racismo da trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática. *Debates em Educação*, 12(26), 176-198. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p176-198>

- Niemi, P., Nurmi, J.-E., Lyyra, A.-L., Lerkkanen, M.-K., Lepola, J., Poskiparta, E., & Poikkeus, A.-M. (2011). Task Avoidance, Number Skills and Parental Learning Difficulties as Predictors of Poor Response to Instruction. *Journal of Learning Disabilities, 44*(5), 459-471. <https://doi.org/10.1177/0022219411410290>
- Noble, K. G., Houston, S. M., Brito, N. H., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J. M., Akshoomoff, N., Amaral, D. G., Bloss, C. S., Libiger, O., Schork, N. J., Murray, S. S., Casey, B. J., Chang, L., Ernst, T. M., Frazier, J. A., Gruen, J. R., Kennedy, D. N., Van Zijl, P., Mostofsky, S., ... Sowell, E. R. (2015). Family Income, Parental Education and Brain Structure in Children and Adolescents. *Nature Neuroscience, 18*(5), 773-778. <https://doi.org/10.1038/nn.3983>
- O'Leary, C. M., Taylor, C., Zubrick, S. R., Kurinczuk, J. J., & Bower, C. (2013). Prenatal Alcohol Exposure and Educational Achievement in Children Aged 8-9 Years. *Pediatrics, 132*(2), e468-e475. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-3002>
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan — a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews, 5*, Artigo 210. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
- Paterlini, L. S. M., Zuanetti, P. A., Pontes-Fernandes, A. C., Fukuda, M. T. H., & Hamad, A. P. A. (2019). Triagem e diagnóstico de dificuldades/transtornos de aprendizagem - desfecho de avaliações interdisciplinares. *Revista CEFAC, 21*(5), Artigo e13319. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921513319>
- Pearson, R. M., Bornstein, M. H., Cordero, M., Scerif, G., Mahedy, L., Evans, J., Abioye, A., & Stein, A. (2016). Maternal perinatal mental health and offspring academic achievement at age 16: the mediating role of childhood executive function. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*(4), 491-501. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12483>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer.
- Rearidon, S. F., & Portilla, X. A. (2016). Recent Trends in Income, Racial, and Ethnic School Readiness Gaps at Kindergarten Entry. *AERA Open, 2*(3), 1-18. <https://doi.org/10.1177/2332858416657343>
- Ribeiro, R., Ciasca, S. M., Capelatto, I. V. (2016). Relação entre recursos familiares e desempenho escolar de alunos do 5o ano do ensino fundamental de escola pública. *Revista Psicopedagogia, 33*(101), 164-174. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862016000200006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000200006)
- Rosso Borba, B. M., & Marin, A. H. (2017). Contribuição dos Indicadores de Problemas Emocionais e de Comportamento para o Rendimento Escolar. [Impacts of emotional problems and behavior indicators on performance at school.]. *Revista Colombiana de Psicología, 26*(2), 283-294. <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n2.59813>
- Rutter, M. (2005). How the environment affects mental health. *British Journal of Psychiatry, 186*, 4-6. <https://doi.org/10.1192/bjp.186.1.4>
- Sáinz, M., Solé, J., Fàbregues, S., & García-Cuesta, S. (2021). Secondary School Teachers' Views of Gender Differences in School Achievement and Study Choices in Spain. *SAGE Open, 11*(3), 1-14. <https://doi.org/10.1177/21582440211047573>
- Sanders, J. E., & Fallon, B. (2018). Child welfare involvement and academic difficulties: Characteristics of children, families, and households involved with child welfare and experiencing academic difficulties. *Children and Youth Services Review, 86*, 98-109. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.01.024>
- Shen, H., Magnusson, C., Rai, D., Lundberg, M., Lê-Scherban, F., Dalman, C., & Lee, B. K. (2016). Associations of Parental Depression With Child School Performance at Age 16 Years in Sweden. *JAMA Psychiatry, 73*(3), 239-246. <https://doi.org/doi:10.1001/jamapsychiatry.2015.2917>
- Simões, C., Rivera, F., Moreno, C., & Matos, M. G. (2018). School Performance Paths: Personal and Contextual Factors Related to Top Performers and Low Achievers in Portugal and Spain. *The Spanish Journal of Psychology, 21*, Artigo E36. <https://doi.org/10.1017/sjp.2018.37>
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J.-Y., & Kwok, O.-M. (2012). Dynamics of Teacher-Student Relationships: Stability and Change across Elementary School and the Influence on Children's Academic Success. *Child Development, 83*(4), 1180-1195. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01761.x>
- Stergiakouli, E., Martin, J., Hamshere, M. L., Heron, J., St Pourcain, B., Timpson, N. J., Thapar, A., & Smith, G. D. (2017). Association between polygenic risk scores for attention-deficit hyperactivity disorder and educational and cognitive outcomes in the general population. *International Journal of Epidemiology, 46*(2), 421-428. <https://doi.org/10.1093/ije/dyw216>
- Strand, S. (2014). Ethnicity, gender, social class and achievement gaps at age 16: intersectionality and 'getting it' for the white working class. *Research Papers in Education, 29*(2), 131-171. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.767370>
- Toledo, C. T., & Carvalho, M. P. (2018). Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares. *Cadernos de Pesquisa, 48*(169), 1002-1023. <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/5496>
- Tzoumakis, S., Carr, V. J., Dean, K., Laurens, K. R., Kariuki, M., Harris, F., & Green, M. J. (2018). Prenatal maternal smoking, maternal offending, and offspring behavioural and cognitive outcomes in early childhood. *Criminal Behavior and Mental Health, 28*(5), 397-408. <https://doi.org/10.1002/cbm.2089>
- Vieira, M. F. A., Matijasevich, A., Damiani, M. F., Madruga, S. W., Neutzling, M. B., Menezes, A. M. B., Araújo, C. L., & Hallal, P. C. (2010). Maternal and paternal mental health and child cognitive development: the 1997 Pelotas birth cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(12), 1311-1320. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02281.x>

- P. C. (2012). Prevalência de retenção escolar e fatores associados em adolescentes da coorte de nascimentos de 1993 em Pelotas, Brasil. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 31(4), 303-309. <https://www.scielosp.org/pdf/rpsp/2012.v31n4/303-309>
- Willcutt, E. G. (2015). Theories of ADHD. In Barkley, R. A. (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4. ed., pp. 391-404). The Guilford Press.
- Winsler, A., Hutchison, L. A., Feyter, J. J., Manfra, L., Bleiker, C., Hartman, S. C., & Levitt, J. (2012). Child, family, and childcare predictors of delayed school entry and kindergarten retention among linguistically and ethnically diverse children. *Developmental Psychology*, 48(5), 1299-1314. <https://doi.org/10.1037/a0026985>
- Wright, M. O., & Leahey, M. (2013). *Nurses and families: A guide to family assessment and intervention* (6. ed.). F.A. Davies.
- Zuanetti, P. A., & Fukuda, M. T. H. (2012). Aspectos perinatais, cognitivos e sociais e suas relações com as dificuldades de aprendizagem. *Revista CEFAC*, 14(6), 1047-1056. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462011005000078>

### Correspondência

Ana Paula Rosa  
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da  
Universidade de São Paulo (EERP-USP)  
Rua Prof. Hélio Lourenço, 3900 - Vila Monte Alegre -  
Ribeirão Preto, SP, Brasil - CEP 14040-902  
E-mail: anafialhorosa@alumni.usp.br



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