



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Perceções de pais de crianças imigrantes acerca do desempenho escolar dos filhos

Ana Maria Domingos Tavares

Mestrado em Ciências das Emoções

Orientadora: Doutora Patrícia Paula Lourenço Arriaga Ferreira,
Professora Associada com Agregação, ISCTE – Instituto
Universitário de Lisboa

Co-Orientadora: Doutora Nadine Elisabete Fernandes Gomes
Correia, Investigadora Júnior, ISCTE – Instituto Universitário de
Lisboa

Setembro, 2025

Departamento de Psicologia

Perceções de pais de crianças imigrantes acerca do desempenho escolar dos filhos

Ana Maria Domingos Tavares

Mestrado em Ciências das Emoções

Orientadora: Doutora Patrícia Paula Lourenço Arriaga Ferreira,
Professora Associada com Agregação, ISCTE – Instituto
Universitário de Lisboa

Co-Orientadora: Doutora Nadine Elisabete Fernandes Gomes
Correia, Investigadora Júnior, ISCTE – Instituto Universitário de
Lisboa

Setembro, 2025

*Para as minhas estrelinhas,
Que me acompanham à distância.
Saibam que vos senti (e sinto) em cada momento desta caminhada
– e em todos os dias.*

Agradecimentos

Antes de mais, cabe-me agradecer à minha orientadora e diretora de curso, Doutora Patrícia Arriaga. Agradeço-lhe pela sua dedicação, transmissão de conhecimentos e apoio dado ao longo destes dois anos, enquanto Professora no primeiro, e enquanto orientadora da minha dissertação de mestrado no segundo. Obrigada por me ter guiado por esta longa, trabalhosa e (muito) bonita caminhada, por me ter feito questionar e pensar. Obrigada pela paciência. Conduziu-me à segunda pessoa a quem dirijo agora os meus agradecimentos, à investigadora Nadine Correia, a minha coorientadora. Obrigada por ter feito parte desta equipa, que beneficiou muito com a sua ajuda. Nunca desistiram de mim, mesmo quando quase me faltou a coragem de seguir em frente. Sou muito grata, a ambas, pelas aprendizagens e por esta magnífica experiência que, certamente, não esquecerei nunca.

O meu terceiro agradecimento vai para a minha família. Aos meus pais e irmãos. Sei que foi uma altura stressante para mim, mas, e talvez ainda mais, para vocês, por me verem, por vezes, com vontade de largar tudo. Obrigada pelas palavras de incentivo e por, mesmo não sabendo como, procurarem formas de me ajudar. Não vos sou apenas grata pelo apoio na tese, mas sim pelo apoio na vida. Vocês são a minha vida. Ainda bem que existem.

Ao meu namorado. Que sorte ter-te comigo, João. Não imaginas o quão mais fácil e leve tornaste esta caminhada. Fizeste os “impossíveis” serem possíveis. Eternamente grata por isso, eternamente grata por ti.

Aos meus amigos e amigas. A vossa paciência, atenção e palavras carinhosas salvaram-me de formas inimagináveis. Obrigada.

Por fim, e muito importante, obrigada aos participantes do estudo. Tornaram isto possível. Permitiram que eu estudasse aquilo que realmente gostava e me interessava. Espero que, de alguma forma, o meu estudo contribua para vos ajudar. A todos e todas, muito obrigada.

Resumo

A intensificação dos fluxos migratórios em Portugal tem colocado novos desafios ao sistema educativo português, em particular no acompanhamento de crianças imigrantes. A literatura, embora ainda escassa neste domínio, mostra-nos que as perceções parentais acerca do desempenho escolar dos filhos são um fator importante para o envolvimento dos pais na educação das crianças e para o sucesso académico. O presente estudo teve como objetivo identificar quais os fatores que melhor predizem o desempenho escolar de crianças imigrantes (6-12 anos) no sistema educativo português. Para tal, foi realizado um estudo correlacional, recorrendo a um inquérito, cuja amostra correspondeu a 61 participantes, de diversas nacionalidades, ambos os sexos e com idades entre os 23 e os 65 anos. Para este efeito, esperava-se que perceções parentais mais positivas do desempenho escolar estivessem associadas a menores dificuldades socioemocionais das crianças, a maior proximidade entre as crianças imigrantes e portuguesas, a uma relação mais próxima entre os pais e a escola, e a maior perceção de agência parental. As análises sobre o papel da satisfação parental com a vida, da ligação afetiva a Portugal, dos valores culturais e das crenças multiculturais assumiram um carácter exploratório. Os resultados mostram associações positivas entre o desempenho escolar e menores dificuldades emocionais das crianças, maior proximidade entre as crianças imigrantes e portuguesas, melhor relação entre os pais e a escola, e maior perceção de agência parental, satisfação com a vida e ligação afetiva a Portugal. As crenças e os valores culturais não apresentaram relações significativas com a perceção parental. Porém, quando analisadas em conjunto, na análise de regressão, apenas a autoagência parental se destacou como preditora significativa do desempenho escolar de crianças imigrantes reportado pelos pais. Estes resultados realçam a importância de apoiar as famílias no fortalecimento da sua agência parental, construindo relações de confiança com a escola, a fim de guiar os alunos em direção ao sucesso académico e a uma boa integração escolar.

Palavras-chave: perceções parentais, desempenho escolar, imigração, educação, valores, crenças culturais

Abstract

The intensification of migratory flows in Portugal has posed new challenges for the Portuguese education system, particularly in terms of supporting immigrant children. Although literature in this field is still scarce, it shows us that parental perceptions of their children's school performance are an important factor in parental involvement in their children's education and academic success. The present study aimed to identify the factors that best predict the school performance of immigrant children (aged 6-12) in the Portuguese education system. To this end, a correlational study was conducted using a survey, with a sample of 61 participants of various nationalities, both sexes, and aged between 23 and 65. To this end, it was expected that more positive parental perceptions of school performance would be associated with fewer socio-emotional difficulties among children, greater closeness between immigrant and Portuguese children, a closer relationship between parents and the school, and a greater perception of parental agency. The analyses of the role of parental life satisfaction, emotional attachment to Portugal, cultural values, and multicultural beliefs were exploratory in nature. The results show positive associations between school performance and fewer emotional difficulties among children, greater closeness between immigrant and Portuguese children, a better relationship between parents and the school, and a greater perception of parental agency, life satisfaction, and emotional connection to Portugal. Cultural beliefs and values did not show significant relationships with parental perception. However, when analyzed together in the regression analysis, only parental self-agency stood out as a significant predictor of immigrant children's school performance as reported by parents. These results highlight the importance of supporting families in strengthening their parental agency by building trusting relationships with the school to guide students toward academic success and good school integration.

Keywords: parental perceptions, school performance, immigration, education, values, cultural beliefs

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Introdução.....	1
1. Revisão da Literatura	5
1.1. Educação e Imigração em Portugal.....	5
1.2. Perceções dos pais sobre o desempenho escolar.....	7
1.3. Competências socioemocionais e desempenho escolar das crianças.....	9
1.4. Proximidade de crianças imigrantes a crianças nativas	10
1.5. Relação Escola-Família.....	11
1.6. Autoagência parental.....	12
1.7. Satisfação com a vida e ligação afetiva ao país de acolhimento	13
1.8. Valores culturais e educação.....	14
1.9. Objetivos e hipóteses.....	15
2. Método	17
2.1. Participantes	17
2.2. Medidas.....	19
2.3. Procedimento	23
3. Resultados	25
3.1. Análise descritiva das variáveis em estudo.....	25
3.2. Correlações entre as variáveis em estudo.....	26
4. Discussão	31
4.1. Limitações e futuras investigações	34
Conclusão	35
Referências bibliográficas	37
Anexo A: Questionário	43

Introdução

Na maioria dos países europeus, a questão das migrações é central, afetando a vida política, social, económica e educativa (Castles et al., 2005). Portugal não escapa a estes desafios e, por isso, é importante olhar para a evolução dos movimentos migratórios no país, não apenas a níveis demográficos, mas também pelos impactos que estes fluxos têm na sociedade e no sistema educativo português, em particular.

Nas últimas décadas, Portugal tem vindo a afirmar-se como um país de destino e de acolhimento para famílias imigrantes oriundas de diversas regiões do mundo. De acordo com o relatório divulgado pela PORDATA no final do ano de 2023 no âmbito do Dia Internacional dos Migrantes, em 2022 aproximadamente 76% da população estrangeira em Portugal era proveniente de países extracomunitários, ou seja, países não pertencentes à União Europeia. No final do ano de 2023, o país registava um total de 1 293 463 cidadãos estrangeiros residentes, sendo que a população jovem entre os 0 e os 19 anos representava 11,6% do total desta população (Agência para a Integração, Migrações e Asilo [AIMA], 2024a; 2024b). Já no final do ano de 2024, residiam em Portugal aproximadamente 1 600 000 estrangeiros (Agência para a Integração, Migrações e Asilo [AIMA], 2024b). Estatisticamente, este é um valor que coloca Portugal entre os Estados-membros da União Europeia com um maior número de estrangeiros residentes, confirmando a intensificação da imigração em Portugal e trazendo consigo consequências demográficas que se fazem sentir em múltiplos aspetos da vida social e que, naturalmente, são também visíveis no sistema educativo.

As escolas portuguesas são, nos dias atuais, um espelho da multiculturalidade. Os dados mais recentes a que se tem acesso referem que, no ano letivo de 2022/2023, 8,8% das crianças inscritas no pré-escolar e 12,1% dos alunos a frequentar o ensino básico português tinham nacionalidade estrangeira (Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência [DGEEC], 2024). A diversidade cultural experienciada aumenta os desafios que o sistema educativo enfrenta, desde a adaptação linguística e curricular até à promoção de oportunidades iguais a todos os alunos e alunas, situação que exige que as escolas e toda a comunidade educativa esteja preparada para atender às diferentes necessidades das crianças, provenientes das várias culturas existentes.

O estudo das perceções parentais revela-se relevante porque os pais desempenham um papel central no acompanhamento do percurso escolar dos filhos, sendo uma influência para as suas expectativas, atitudes em relação à escola. A forma como os pais percecionam o desempenho escolar dos filhos pode ajudar no seu envolvimento nas atividades escolares, com efeito nas

trajetórias escolares e no bem-estar das crianças e jovens estudantes (Castro et al., 2015). Apesar de, estatisticamente, existirem dados acerca da presença de alunos imigrantes nas escolas portuguesas, a investigação científica em Portugal sobre as perceções que os pais têm do desempenho escolar dos filhos ainda é escassa (e.g. Linares, 2011; Barros & Leal), mas praticamente inexistente no ensino pré-escolar e no ensino básico (1º e 2º ciclos). Esta lacuna assume importância na medida em que a literatura confere a estas fases do percurso escolar das crianças a responsabilidade de serem momentos essenciais para o seu desenvolvimento socioemocional e académico, podendo determinar se as suas trajetórias futuras serão, ou não, de sucesso escolar (Andrew et al., 2024; Raimundo et al., 2024; Santamaría-Villar et al., 2021).

Para além disto, as perceções dos pais não devem ser interpretadas apenas numa dimensão cognitiva ou avaliativa, mas devem também ter em conta fatores emocionais, culturais e sociais (Hill & Tyson, 2009; Mocho et al., 2025). A maneira como os pais percecionam o desempenho escolar dos filhos é afetada por vários aspetos como a satisfação com a vida, a ligação afetiva ao país de acolhimento e os próprios valores culturais assentes na vida familiar. E, tal como as Ciências das Emoções, a presente investigação é guiada por uma perspetiva interdisciplinar, que liga emoções, cultura e educação.

Do ponto de vista social e educativo, as escolas não podem, nem conseguem, sozinhas, atender aos desafios trazidos pela multiculturalidade. Esta ideia articula-se com o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979 in Assis et al., 2021), segundo o qual o desenvolvimento da criança é resultado de uma interação dinâmica entre os vários sistemas em que está inserida (microsistema, mesossistema, macrosistema e exossistema). Bronfenbrenner refere que os pais são aqueles com quem as crianças, geralmente, interagem com regularidade. Este relacionamento entre pais e filhos é um dos mais significativos na vida de um indivíduo, pois constitui o primeiro elo de socialização (Assis et al., 2021). Mas a relação estabelecida entre a escola e a família revela-se também um fator crucial. Os autores Fan e Chen (2001) concluíram, na sua análise, que pais que são mais presentes no percurso escolar dos filhos tendem a transmitir uma maior motivação e empenho às crianças, reforçando a ideia de que a relação que os pais desenvolvem com a escola e com o percurso escolar dos educandos é preditora de um caminho mais estimulante para as crianças.

O aumento de crianças de nacionalidade estrangeira a frequentar o sistema educativo português requer que sejam repensadas algumas estratégias de ensino capazes de dar resposta às diferentes necessidades das crianças, jovens, bem como das suas famílias, numa perspetiva integrada. Neste sentido, existem já algumas políticas na área da educação que têm procurado ajudar a enfrentar estes desafios, como, por exemplo, o Plano Nacional de Promoção do

Sucesso Escolar (PNPSE), criado em 2016, com o objetivo de conceder às escolas públicas a liberdade de definirem os seus planos de ação estratégica para garantir a melhoria das aprendizagens dos alunos, embora sempre considerando que o sucesso escolar é condicionado por fatores internos, como as competências socioemocionais das crianças, e externos, como o envolvimento parental e as condições socioeconómicas das famílias. (Direção-Geral da Educação [DGE], s.d.).

Neste sentido, a presente dissertação contribui para colmatar esta lacuna existente na literatura acerca da perceção que pais de crianças imigrantes têm sobre o desempenho escolar dos filhos, com enfoque em crianças estrangeiras a frequentar o ensino pré-escolar, 1º e 2º ciclos. Mas mais do que recolher as perceções parentais, este estudo propõe-se a identificar preditores do desempenho escolar das crianças, analisando o papel de variáveis como as dificuldades socioemocionais das crianças, a proximidade das crianças a pares portugueses, a relação dos pais com a escola, a agência parental, a satisfação com a vida, a ligação afetiva a Portugal e os valores culturais das famílias imigrantes.

A investigação encontra-se dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico e reúne e analisa a literatura sobre imigração, apresentando, no fim, os objetivos e hipóteses que conduziram a investigação. De seguida, o capítulo do método explica e descreve a caracterização da amostra, os instrumentos utilizados e os procedimentos de recolha e análise de dados. O terceiro capítulo apresenta os resultados. O quarto capítulo discute os resultados, aponta as limitações do estudo, apresenta propostas para futuras investigações e uma conclusão.

CAPÍTULO 1

1. Revisão da Literatura

1.1. Educação e Imigração em Portugal

O aumento da imigração e globalização no final do século XX intensificou a interação entre pessoas de diferentes culturas em variados contextos, como escolas, locais de trabalho, bairros, entre outros. Diariamente, os imigrantes enfrentam desafios de aceitação e integração, onde importa a maneira como se inserem num mundo totalmente novo para eles: um mercado de trabalho desconhecido, o choque e as diferenças da cultura do país de origem e, por vezes, as ameaças da exclusão social e da intolerância.

O processo de integração vai-se construindo através da interação entre as pessoas imigrantes que trazem, do seu país de origem, uma bagagem cultural e socioeconómica, e a sociedade do país de destino. Mas nestes países de acolhimento é fundamental perceber como as adversidades e circunstâncias socioeconómicas se relacionam com as suas experiências anteriores. Simultaneamente, é necessário compreender qual é a capacidade dos espaços de acolhimento de criarem interações entre os seus membros e a comunidade envolvente, assegurando condições que favoreçam a inclusão social e educacional das crianças e jovens imigrantes. Como destacam Berry (2005) e Ager e Strang (2008), a integração deve ser entendida como um processo multidimensional, que vai para além da adaptação linguística ou laboral, mas que abranja também o envolvimento ativo na vida social e escolar. Assim, será arriscado dizer que crianças/jovens imigrantes socialmente bem integrados também se integram bem na escola (e vice-versa)?

Embora Portugal tenha sido historicamente um país de emigração, nas últimas décadas tornou-se um país de acolhimento. De acordo com o Relatório de Migrações e Asilo 2023, publicado em 2024 pela Agência para a Integração, Migrações e Asilo (AIMA), a nacionalidade brasileira é a principal comunidade estrangeira residente em Portugal, representando 35,3% do total de estrangeiros residentes. Geograficamente, a distribuição da população imigrante incide principalmente no litoral com destaque para os distritos de Lisboa, Faro e Setúbal com uma representação populacional de 663 699 (63,5%) (AIMA, 2024).

Apesar desta mudança no quadro das migrações ter acontecido relativamente recentemente, a imigração tem aumentado de forma consistente, tornando o país cada vez mais multicultural. E as escolas portuguesas não são exceção neste acontecimento.

A diferença entre os resultados escolares dos vários grupos de imigrantes e dos nacionais tem mantido uma distância significativa, embora esta seja uma situação que se tem vindo a alterar ao longo da última década (Oliveira, 2024). O estudo PISA 2022¹ mostrou que os alunos imigrantes tendem a apresentar maiores dificuldades em obter bons resultados escolares quando comparados com os alunos nacionais do país de acolhimento (IAVE, 2023).

Segundo dados da PORDATA disponibilizados em 2023, nesse mesmo ano, 11% dos cidadãos estrangeiros residentes tinham idades compreendidas entre os 0 e 19 anos, encontrando-se em idade escolar. Aliás, o relatório da PORDATA sobre migrações mostra que o número de alunos estrangeiros inscritos em Portugal Continental, no ensino básico e secundário, duplicou em cinco anos, passando de 49 669 alunos de nacionalidade estrangeira no ano letivo de 2016/17 para 105 855 no ano letivo de 2021/22. Acrescenta-se ainda que no 1º ciclo uma em cada dez crianças é de nacionalidade estrangeira (PORDATA, 2023).

O Perfil Escolar de Alunos Filhos de Pais com Nacionalidade Estrangeira 2022/23 (DGEEC, 2024) confirma esta tendência. O relatório indica que no ano letivo 2022/23 16% dos alunos matriculados nas escolas públicas portuguesas eram filhos de pelo menos um pro-genitor estrangeiro; 9% tinham ambos os pais com nacionalidade estrangeira e 7% tinham apenas um dos pais estrangeiro. Estes alunos estavam presentes, de acordo com o relatório, em todos os níveis de ensino, mas destacavam-se particularmente no 1º ciclo do ensino básico (11%) e no ensino secundário (10%). Foi ainda identificado um padrão socioeconómico: filhos de pais estrangeiros encontravam-se, em 2022/23, mais representados nos escalões B e C da Ação Social Escolar (ASE), revelando esta população maior vulnerabilidade económica. Relativamente à origem geográfica, os dados obtidos indicam que a maioria destes alunos são filhos de pais oriundos do Brasil e de países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), em especial Cabo Verde e Angola.

Numa análise longitudinal, observa-se que entre 2020/21 e 2022/23 o número de alunos com ambos os pais de nacionalidade estrangeira cresceu acentuadamente (em apenas dois anos, mais de 35%), mas, embora de forma menos acentuada, o número de alunos com apenas um dos pais de nacionalidade estrangeira também aumentou, entre 7 a 8% (DGEEC, 2024).

Face a esta realidade, o Estado da Educação 2023 [Conselho Nacional de Educação (CNE), 2024] sugere que sejam reforçadas as estratégias de inclusão e que seja facilitada a comunicação entre culturas, sublinhando, tal como Catarina Oliveira (2024), embora ainda existam

¹ O estudo PISA foi criado pela OCDE em 1997 e é um estudo trienal que avalia conhecimentos e competências dos alunos de 15 anos de idade a matemática, ciências e leitura. No ano de 2022, avaliou-se a literacia matemática como principal domínio.

desigualdades nos resultados escolares entre alunos de origem nacional e alunos de origem estrangeira, esta distância tem vindo a diminuir.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), através do relatório *Education Policy Outlook in Portugal*² (2020), identifica a situação dos alunos imigrantes em Portugal como um desafio no que respeita à equidade educativa. Para além de referir que os alunos de origem imigrante obtêm, em média, resultados escolares piores em relação aos alunos nativos, refere também que os jovens adultos nascidos fora de Portugal tendem a abandonar a escola mais cedo e apresentam maiores dificuldades na entrada para o ensino universitário ou mesmo para o mercado de trabalho.

O aumento da imigração em Portugal tornou óbvia a necessidade de apoiar os alunos recém-chegados que não dominavam a língua portuguesa. Foi então que em 2001 foi formalmente criada a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) e foi também neste ano que o Ministério da Educação incluiu oficialmente esta disciplina no plano curricular. A sua implementação tem vindo a acompanhar o crescimento da imigração: inicialmente, foi desenvolvida em contextos urbanos (como Lisboa, Setúbal e Faro) e, mais tarde, foi começando a generalizar-se pelo país. Atualmente, o PLNM tem equivalência ao português curricular e é uma disciplina que, anualmente, é alvo de diversos despachos normativos que estabelecem regras para que seja garantido o devido apoio aos alunos cuja língua materna não é o português (exemplo: despacho nº2044/2022).

Se, por um lado, se tem assistido a uma adaptação do sistema educativo português à crescente multiculturalidade nas escolas, por outro, não se pode ignorar, nesta análise, o papel das famílias imigrantes na educação das crianças, quer no acompanhamento dos seus percursos escolares, quer nas perceções que têm do desempenho escolar dos jovens e crianças.

1.2. Perceções dos pais sobre o desempenho escolar

Quando falamos em perceções, referimo-nos a interpretações e julgamentos elaborados em relação a determinado tema. No caso das perceções parentais, estas colocam-se no quadro mais amplo de crenças e definições que os pais atribuem à educação dos filhos, influenciando a forma como interpretam e percecionam o seu desempenho escolar. (Sigel et al., 1992). E, para isto, importa desde já distinguir perceções de aspirações/expectativas, ou seja, o que os pais desejam

² Análise comparativa que contém dados sobre o sistema educativo português e examina os seus desafios e as respostas políticas com incidências em seis áreas de melhoria: equidade e qualidade; preparar os alunos para o futuro; melhoria da escola; avaliação; governança; e financiamento (Direção-Geral do Ensino Superior [DGES], s.d.)

que os filhos atinjam, e expectativas, aquilo que os pais esperam que as crianças alcancem (Fan & Chen, 2001; Wilder, 2013; Yamamoto & Holloway, 2010; Areepattamannil & Lee, 2014). A distinção destes conceitos é importante porque as percepções são, de certa forma, mais diretas, partem de observações, ao contrário das aspirações e expectativas que, em grande parte, se baseiam em valores socioculturais e ideias preconcebidas (Goldenberg et al., 2001; Lindberg et al., 2019).

A literatura tem mostrado que as percepções parentais são como intermediárias entre as expectativas e as aspirações e o envolvimento dos pais na educação dos filhos, tornando estes três conceitos naturalmente ligados. Pais que percebem um desempenho escolar dos filhos positivo tendem a ter expectativas mais altas e, geralmente, são mais ativos no acompanhamento escolar das crianças (Kirk et al., 2010). Por outro lado, percepções negativas podem condicionar e limitar as expectativas, gerando um fenómeno que, traduzido para português se intitula de “profecia autorrealizável” (self-fulfilling prophecy). Este conceito, introduzido por Merton em 1948, refere-se à forma como uma crença inicialmente errada se confirma porque acaba por guiar comportamentos que são consistentes com o que ela defende. Na área da educação, Rosenthal e Jacobson (1968) estudaram este fenómeno e concluíram que as expectativas dos adultos sobre as capacidades das crianças têm um efeito direto no seu desempenho escolar, fenómeno que ficou conhecido como o “Efeito Pigmeleão”. Desta forma, percepções parentais negativas acerca do desempenho escolar dos filhos podem, mesmo que não seja propositado, reduzir a motivação e esforço das crianças, originar um desempenho menos positivo, confirmando a percepção inicial.

O impacto que estas percepções têm no percurso escolar das crianças tem sido, ultimamente, alvo de estudos. Fan e Chen (2001) e Wilder (2014) identificaram a percepção parental como preditora do desempenho escolar das crianças e do próprio envolvimento dos pais no percurso escolar dos filhos. Ceka e Murati (2016) consolidam também estas ideias, concluindo que as percepções parentais (de sucesso ou insucesso escolares) originam diferentes formas de acompanhamento escolar e têm efeito na socialização das crianças. Lindberg et al. (2019) acrescentam ainda que as expectativas parentais têm uma ação direta, ao incentivar as crianças no seu percurso académico, e indireta, pois moldam o seio familiar de apoio ao estudo.

Em contextos migratórios, as percepções parentais parecem assumir uma importância diferente. A valorização que as famílias imigrantes fazem da educação é, frequentemente, assente numa visão de mobilidade social e integração, mas estas pessoas enfrentam barreiras com que os nativos não têm de se preocupar: linguísticas e institucionais, que moldam também a forma como o desempenho escolar é interpretado (Civil et al., 2005; Nesteruk et al., 2009). Alguns

estudos realizados em Portugal e em Inglaterra mostram que o domínio da língua e a relação com a escola são fatores que podem determinar estas perceções (Gonçalves, 2023; Santos, 2023).

As perceções parentais não são estáticas. Variam de acordo com diversos fatores, entre eles a escolaridade dos pais, o estatuto socioeconómico das famílias e o desempenho escolar prévio das crianças e jovens (Davis-Kean, 2005). Contudo, independentemente desses fatores, a literatura parece chegar a um consenso: pais que percecionam positivamente o desempenho escolar dos filhos tendem a ser mais ativos no acompanhamento das atividades escolares da criança. Este maior investimento na educação dos mais novos (desde um maior apoio nos trabalhos de casa à relação estabelecida entre a família e a escola) tem efeitos positivos no desempenho escolar das crianças (Hill & Tyson, 2009). Para além disso, importa destacar que estas perceções parentais não se limitam ao campo académico, podendo também ter efeitos em dimensões socioemocionais do desenvolvimento das crianças, que, como será possível verificar na secção seguinte, estão profundamente ligadas aos seus percursos escolares.

1.3. Competências socioemocionais e desempenho escolar das crianças

As competências socioemocionais referem-se ao conjunto de capacidades que permitem aos indivíduos reconhecer e gerir as próprias emoções, tomar decisões conscientes, estabelecer relações com os outros e responder de forma eficaz aos desafios e dificuldades (Denham, 2006). Para além de contribuírem para o bem-estar psicológico, estas competências têm vindo a ser reconhecidas como imprescindíveis ao desenvolvimento das crianças, a par das aprendi-zagens de natureza cognitiva. Assim, o “ensino” destas competências na escola não é apenas aconselhável, mas necessário, uma vez que assumem um papel importante na aprendizagem escolar e na inclusão dos jovens e crianças (Santamaría-Villar et al., 2021).

São vários os estudos acerca do desempenho escolar das crianças que não ignoram a importância das competências socioemocionais pelo efeito que podem ter no desempenho escolar. Crianças com maior capacidade de autorregulação emocional tendem a mostrar níveis mais altos de motivação, resultando num maior envolvimento nas atividades escolares e, consequentemente, num desempenho escolar mais positivo (Pekrun, 2006). De igual modo, a perceção de competência em relação às próprias aprendizagens está associada a melhores resultados escolares e a uma maior confiança para enfrentar barreiras e desafios (Peixoto, 2004; Marsh & Martin, 2011). Em contrapartida, emoções como a ansiedade ou a tristeza são descritas como uma

barreira ao envolvimento dos alunos nas atividades escolares e estão associadas a desempenhos escolares mais baixos (Pekrun et al., 2002).

O desenvolvimento das competências socioemocionais adquire uma importância especial durante o pré-escolar e o ensino básico. Denham et al., em 2014, concluíram que as competências socioemocionais alcançadas durante o pré-escolar puderam predizer o sucesso escolar nos primeiros anos de escolaridade. Em Portugal, um estudo realizado no contexto da pandemia do COVID-19 mostrou que um programa de Aprendizagem Socioemocional aplicado em escolas do ensino básico contribuiu para melhorias significativas nas competências sociais das crianças, na redução de problemas de comportamento e promoveu também alterações positivas no desempenho escolar dos alunos e alunas envolvidos na investigação (Raimundo et al., 2024). A meta-análise de Durlak et al. (2011) conclui que os programas de Aprendizagem Socioemocional universais, em contexto escolar, têm um efeito positivo não apenas na regulação emocional da criança, mas também no seu desempenho escolar. Assim, a literatura sugere que as competências socioemocionais não devem ser analisadas como um complemento, mas sim como parte integrante no percurso académico dos jovens e crianças (Fundamentals of SEL - CASEL, 2024; Jones et al., 2017).

1.4. Proximidade de crianças imigrantes a crianças nativas

A literatura sublinha que a proximidade de crianças imigrantes a crianças nativas³ desempenha um papel essencial no processo de adaptação escolar. As relações entre pares são como um espaço privilegiado de socialização e de aprendizagem, onde as crianças desenvolvem as suas competências linguísticas e socioemocionais e dão início à construção da sua identidade (Suárez-Orozco et al., 2008). No caso específico desta investigação, a amizade e relação estabelecida entre os alunos imigrantes e os colegas portugueses pode funcionar como um aliado ao percurso escolar, ajudar a reduzir desafios culturais, sociais e linguísticos e, ainda, pode facilitar e promover uma participação mais ativa nas atividades escolares.

De acordo com a OECD (2017), a pertença a redes de pares diversificadas culturalmente está associada a trajetórias escolares mais bem-sucedidas, tendo em conta que as crianças que interagem com colegas de diferentes origens exibem mais motivação para aprender e um maior envolvimento nas atividades escolares. Em Portugal, os relatórios nacionais do CNE têm também evidenciado a importância das relações entre pares para a integração educativa, apontando que os alunos imigrantes que estabelecem laços de amizade com alunos nacionais, ou seja,

³ Crianças nascidas e socializadas no país de acolhimento (neste caso, Portugal).

os portugueses, tendem a apresentar maior adaptação ao ambiente e atividades escolares (CNE, 2023).

Para além do efeito no percurso escolar dos alunos, a proximidade de crianças imigrantes a colegas portugueses provoca também resultados no sentimento de pertença ao ambiente educativo. Este sentimento de pertença constrói uma ponte entre o desempenho escolar e o bem-estar emocional dos alunos, considerando que um forte *sense of school belonging* está associado a mais sucesso escolar, maior desenvolvimento das competências socioemocionais e maior empenho e envolvimento nas atividades escolares (Bora & Altun, 2025). À luz da teoria da autodeterminação, o sentimento de pertença é entendido como uma necessidade psicológica básica, essencial para a motivação intrínseca, o desenvolvimento social e o bem-estar (Ryan & Deci, 2000).

As escolas desempenham um papel importante ao fomentarem, de forma intencional, contextos de interação entre os alunos imigrantes e os alunos nacionais. Desde a criação de oportunidades de trabalho de cooperação em sala de aula entre estes alunos à participação em atividades extracurriculares que promovam o seu encontro, a escola é responsável pela criação de estratégias que facilitem não apenas esta relação, mas também a criação de laços de confiança e respeito mútuo (OECD, 2017). Desta forma, as escolas auxiliam os alunos imigrantes a não se sentirem apenas meros participantes ocasionais, mas sim membros da comunidade escolar, o que contribui para o seu envolvimento nas atividades escolares e para a sua motivação para aprender, originando um melhor desempenho escolar para estas crianças e jovens (Bora & Altun, 2025).

1.5. Relação Escola-Família

A literatura destaca que a relação entre a escola e a família, principais agentes de socialização, é fundamental para a adaptação e integração escolares, o desenvolvimento socioemocional e também para o desempenho escolar das crianças (Epstein, 1992; Fan & Chen, 2001). Este entendimento pode também ser explicado pela teoria de Bronfenbrenner (2005, in Koller, 2017), que sublinha a importância, para o desenvolvimento global da criança, das interações entre os vários sistemas em que está inserida (escola, família, sociedade mais ampla, etc.). O modelo de Epstein (2001) relativamente à sobreposição das esferas de influência defende que a família, a escola e a sociedade partilham responsabilidades educativas e que, quanto maior for esta colaboração, mais positivo é o efeito no desenvolvimento da criança. O modelo destaca ainda seis tipos de envolvimento parental: parentalidade, voluntariado, comunicação, aprendizagem em

casa, tomada de decisões, e colaboração com a sociedade. Esta perspetiva mostra que a relação estabelecida entre a escola e a família não se restringe apenas à presença dos pais na escola, mas abrange diversas dimensões. O envolvimento dos pais na educação dos filhos pode admitir várias formas, desde a participação física em atividades escolares ao acompanhamento dos trabalhos de casa, e a ciência mostra que quando os pais assumem este envolvimento ativo há efeitos positivos no percurso escolar dos filhos (Wilder, 2013).

Em Portugal, Pereira et al. (2008) verificaram que a perceção do envolvimento parental, avaliada tanto pelos pais como pelos professores, está significativamente associada ao ajustamento escolar e emocional de crianças do 1º ciclo. De igual forma, Picanço (2012) evidencia que esta relação é fundamental para apoiar eventuais dificuldades escolares e promover um ambiente que favoreça uma aprendizagem plena e eficaz.

O envolvimento parental não é igual para todas as crianças. É condicionado por diversos fatores, como o estatuto socioeconómico, a cultura e até experiências prévias com o sistema educativo (Hill & Torres, 2010). Contudo, não obstante estas diferenças, os efeitos positivos do envolvimento parental têm mostrado ser transversais.

Wong et al., em 2018, verificaram que o envolvimento parental nas atividades escolares se associa a um maior bem-estar psicossocial e a um maior sucesso escolar, resultados estes que vão de encontro às meta-análises de Fan e Chen (2001) e Wilder (2013) que salientam que o envolvimento parental é um dos preditores do desempenho escolar das crianças.

1.6. Autoagência parental

A autoagência parental é entendida como a perceção que os pais têm da sua capacidade para desempenhar, com eficácia, tarefas parentais, gerir o desenvolvimento dos filhos e ter um efeito positivo no seu bem-estar e comportamentos (Dumka et al., 1996). Este conceito foi baseado na Teoria Social Cognitiva, desenvolvido por Bandura em 1986, que destaca a confiança dos pais no papel ativo que têm enquanto agentes de mudança na vida dos filhos, um papel com efeitos no percurso escolar, nas relações sociais e, ainda, no desenvolvimento das suas competências socioemocionais.

É importante que a agência parental não seja confundida com o envolvimento dos pais na vida escolar das crianças. Ao contrário do envolvimento dos pais, que implica a participação nas atividades escolares, seja esta física ou uma ajuda doméstica, a agência parental remete para a capacidade de tomar decisões, ir à procura de recursos, implica uma comunicação com a escola e um apoio nas diferentes fases do percurso académico (Koskela, 2021).

Schoon e Cook (2021) verificaram que a co-agência, ou seja, a colaboração entre pais e filhos, é determinante para a mobilidade educacional, especialmente em contextos onde os jovens lidam com barreiras socioeconômicas. Singh et al. (2025), num estudo realizado na Índia, observaram que, mesmo em condições desfavoráveis, os pais exibem agência ao valorizar e apoiar a educação dos filhos como caminho para a melhoria das condições de vida e para a integração.

A agência parental é também observada na forma como os pais se relacionam com as instituições escolares. Ludwick-Solodky (2022) defende que os pais com maior capital cultural e conhecimento do sistema educativo exercem a sua agência de modo mais assertivo, tendo acesso a apoios diferentes em torno dos interesses dos filhos. Assim, pais que se percebem como agentes ativos tendem a envolver-se de forma mais presente na vida escolar dos filhos, a procurar soluções perante adversidades, promovendo uma trajetória escolar mais positiva, mesmo em contextos de dificuldades sociais.

1.7. Satisfação com a vida e ligação afetiva ao país de acolhimento

A satisfação com a vida traduz-se na avaliação cognitiva global que os indivíduos fazem acerca da qualidade das suas vidas, conforme critérios individuais que para eles são relevantes (Diener et al., 1985). A literatura afirma que quando este parâmetro é avaliado de forma elevada, pode refletir-se nas perceções que os pais têm do desempenho escolar dos filhos. Num estudo realizado em Portugal, com foco em adolescentes de famílias imigrantes, foi observado que, embora estas famílias apresentassem níveis de satisfação com a vida inferiores aos dos seus pares nativos, esta dimensão ainda tinha efeitos positivos na motivação e resiliência académicas dos alunos (Neto & Barros, 2007).

A teoria da aculturação de Berry, desenvolvida em 1997, explica a importância da ligação afetiva ao país de acolhimento. Descreve estratégias como a integração (o indivíduo mantém os vínculos com a cultura do país de origem, mas adota a cultura do país de acolhimento), que tem sido estudada como a melhor estratégia para uma melhor adaptação académica e psicológica numa população multicultural (Berry, 2005; Berry et al., 2006; Moreira et al., 2023).

Em Portugal, Melkonian et al. (2019) analisaram dados do PISA e verificaram que, nos alunos imigrantes, um maior envolvimento com a cultura portuguesa está positivamente associado a um melhor desempenho académico nos domínios da leitura, matemática e ciências. Em contrapartida, alunos imigrantes menos envolvidos com a cultura portuguesa apresentavam um desempenho escolar menos positivo nestes três domínios. Assim, verifica-se que quando os pais

têm uma avaliação mais positiva da sua qualidade de vida e se sentem mais ligados afetivamente ao país de acolhimento, são propensos a ter uma agência parental mais elevada e a envolverem-se mais ativamente no percurso escolar dos filhos, contribuindo para o seu sucesso académico.

1.8. Valores culturais e educação

Os valores culturais de cada família moldam significativamente as suas atitudes perante o sistema educativo e a forma como percecionam o sucesso escolar. O modo como as diferentes culturas atribuem significado ao desempenho escolar não é universal e é afetado por crenças, por normas sociais e pelos contextos de origem (Suárez-Orozco et al., 2008). Algumas culturas, que enfatizam mais o individualismo, como o caso da norte-americana e europeias ocidentais (Markus & Kitayama, 1991), percecionam o sucesso escolar como resultado do esforço individual, enquanto noutras culturas (como em comunidades africanas, latino-americanas e em países do leste-asiático) assume um valor mais coletivo, em que o desempenho escolar do aluno é interpretado como reflexo da própria família ou comunidade (Chen & Stevenson, 1995).

A teoria da aculturação de Berry (Berry, 2005; Berry et al., 2006) mostra que estas diferenças se expressam nas estratégias de aculturação adotadas pelos indivíduos. Contudo, existem algumas dinâmicas complexas: em contrapartida aos resultados académicos e o bem-estar psicológico dos alunos serem mais positivos quando é adotada a via da integração (Berry, 2005; Berry et al., 2006), em contextos onde as crianças e jovens imigrantes enfrentam discriminação, a manutenção da cultura de origem pode ser identificada como estratégia de preservação da sua identidade, mas pode associar-se a um pior desempenho académico (Guerra et al., 2019).

O estudo de Zadeh et al. (2008) reflete o efeito da aculturação nas definições de sucesso escolar. Ao comparar mães iranianas no seu país de origem com mães iranianas imigrantes no Canadá, os autores verificaram que, no caso das mães imigrantes, os critérios para definirem sucesso escolar deixaram de ser apenas sobre os resultados académicos e passaram a incluir outras dimensões, como a aprendizagem ativa e o envolvimento escolar. Estas mudanças de perspetiva foram provocadas não apenas por uma adaptação a diferentes valores culturais, mas também pelo efeito das normas de educação do país de acolhimento (Zadeh et al., 2008).

Em Portugal, o relatório realizado por Guerra et al. (2019) conclui que as preferências quanto às estratégias de aculturação estão relacionadas ao desempenho escolar, mas de forma ambígua: querer contacto com a cultura de acolhimento pode associar-se a relações sociais mais

positivas, mas, paradoxalmente, também pode associar-se a maior vulnerabilidade quando confrontados com situações de discriminação. Os valores culturais orientam o investimento na educação, mas o seu impacto no desempenho escolar também dependerá da forma como a escola lida com essas referências.

1.9. Objetivos e hipóteses

O objetivo geral da presente dissertação é identificar fatores individuais, familiares e contextuais associados ao desempenho escolar percebido de crianças imigrantes, tal como reportado pelos seus pais, no sistema de ensino português. Especificamente, com base na perceção parental, pretende-se analisar de que forma o desempenho escolar das crianças imigrantes se relaciona com 1) as suas competências socioemocionais, 2) a proximidade com crianças portuguesas, (3) a qualidade da relação entre os pais e a escola, (4) a agência parental, (5) a satisfação com a vida dos pais, (6) a ligação afetiva das famílias a Portugal, (7) os valores culturais das famílias imigrantes e (8) as suas crenças culturais.

Considerando os objetivos da investigação, a teoria da Aculturação de Berry (2005) e a revisão da literatura (Fan & Chen, 2001; Denham et al., 2014; Suárez-Orozco et al., 2008; Epstein, 2001; Dumka et al., 1996; Diener et al., 1985; Guerra et al., 2019), é esperado que perceções mais positivas do desempenho escolar estejam associadas a menores dificuldades emocionais e comportamentais nas crianças (H1), a uma maior proximidade das crianças imigrantes a crianças portuguesas (H2), a uma relação mais próxima entre os pais e a escola (H3) e a níveis mais elevados de agência parental (H4).

As análises sobre o papel da satisfação com a vida dos pais, da ligação afetiva ao país de acolhimento, dos valores e crenças culturais enquanto preditores do desempenho escolar assumem um carácter exploratório, uma vez que a literatura apresenta resultados pouco consistentes e, no contexto português, escassos, não permitindo tecer expectativas de associação.

CAPÍTULO 2

2. Método

2.1. Participantes

Este estudo recorreu a uma amostra não-probabilística por conveniência e por bola de neve, estabelecendo-se, como critérios de inclusão, que os participantes tivessem idade superior a 18 anos e que fossem mães, pais, tutores legais ou cuidadores de crianças imigrantes, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, que frequentassem o pré-escolar (incluindo crianças que, por retenção ou entrada tardia no sistema educativo português, ainda se encontravam nesse nível de ensino), primeiro e segundo ciclos do ensino básico em Portugal.

Obteve-se uma amostra inicial de 76 participantes, da qual se retirou aqueles que não responderam a pelo menos 80% de cada instrumento de medida do inquérito ($n = 8$), um participante que respondeu “não” à questão de verificação da atenção ($n = 1$) e seis participantes que referiram que a criança teria 5 anos de idade ($n = 6$), não cumprindo o critério etário definido (≥ 6 anos). Assim, o total da amostra final corresponde a 61 participantes.

Os pais participantes têm idades compreendidas entre os 23 e os 65 anos, com uma média de 34.5 anos ($DP = 7.47$). Como se pode observar na Tabela 1, dos participantes que indicaram o género, a maioria identificou-se com o género feminino (83.6%) e 14.9% identificou-se com o género masculino [um participante (1.5%) escolheu a opção “outro género”].

Relativamente à nacionalidade dos pais, estamos perante uma amostra diversificada, onde a maioria indicou ser de nacionalidade brasileira (34.4%), seguindo-se a angolana (14%), guineense e ucraniana (ambas com 5.3%). Foram reportadas outras nacionalidades, embora em menor número: francesa, russa, cabo-verdiana, são-tomense, moçambicana e indiana, e 8.8% dos participantes indicaram ter dupla nacionalidade. Quanto ao nível de escolaridade, a maioria dos participantes concluiu o ensino secundário (49.2%), verificando-se ainda uma proporção relevante com formação académica superior. Relativamente ao estado civil, a maior parte é casada ou está em união de facto (68.9%), seguindo-se os participantes separados/divorciados e, em menor número, solteiros ou viúvos.

No que respeita às crianças, as suas idades estão compreendidas entre os 6 e os 12 anos, com uma média de 8.59 anos ($DP = 1.81$). A maioria é do sexo feminino (65.6%) e as restantes 34.4% são do sexo masculino. Todos os participantes indicaram que as crianças residem em Portugal. Relativamente ao país de nascimento, a maioria das crianças nasceu no Brasil

(63.3%), seguindo-se alguns países pertencentes aos PALOP, como o caso de Angola (15%) e Guiné-Bissau (3.3%) e, com igual percentagem, a Ucrânia e Cabo-Verde (3.3%).

Tabela 1

Características Sociodemográficas dos Pais e das Crianças

	Pais		Crianças	
	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%
Sexo				
Feminino	51	83.6	40	65.6
Masculino	9	14.8	21	34.4
Outro	1	1.6		
Nacionalidade				
Brasileira	31	34.4		
Guineense	3	5.3		
Russa	1	1.8		
Angolana	8	14		
Ucraniana	3	5.3		
Francesa	1	1.8		
Cabo-verdiana	2	3.5		
São-tomense	1	1.8		
Moçambicana	1	1.8		
Indiana	1	1.8		
Dupla nacionalidade ^a	5	8.8		
País de nascimento				
Brasil			38	63.3
Guiné-Bissau			2	3.3
Rússia			1	1.7
Angola			9	15
Roménia			1	1.7
Ucrânia			2	3.3
Bolívia			1	1.7
São Tomé e Príncipe			1	1.7
França			1	1.7
Moçambique			1	1.7
Índia			1	1.7
Cabo Verde			2	3.3
Estado civil				
Casado/união de facto	42	68.9		
Separado/a ou divorciado/a	10	16.4		
Viúvo/a	1	1.6		
Solteiro/a	8	13.1		
Nível de escolaridade				
Até 6º ano	2	3.3		
Até 9º ano	17	27.9		
12º ano	30	49.2		
Licenciatura	6	9.8		
Mestrado/Pós-grad.	5	8.2		
Doutoramento	1	1.6		
Ano de escolaridade				
1º ano			15	24.6
2º ano			8	13.1
3º ano			12	19.7
4º ano			8	13.1
5º ano			8	13.1
6º ano			9	14.8

Nota: $N = 61$ participantes; $n = 57$ na 'nacionalidade' dos pais (4 participantes que indicaram nacionalidade portuguesa não responderam a esta questão); $n = 60$ no país de nascimento das crianças (devido a uma resposta omissa).
a Luso-brasileira ($n = 4$); Luso-boliviana ($n = 1$)

2.2. Medidas

Desempenho Escolar

O desempenho escolar das crianças foi avaliado a partir da percepção dos pais, com base em quatro itens retirados do *Child Behavior Checklist - CBCL 6-18 Achenbach, 1994*; versão portuguesa de Fonseca et al., 1994, conforme Antunes, 2012. Foi pedido que os pais classificassem os resultados escolares dos filhos ao longo do ano letivo em três disciplinas: português, matemática, educação visual e numa avaliação geral. As respostas foram dadas numa escala de quatro pontos, a variar entre 1 (“maus resultados”) e 4 (“acima da média”), existindo ainda a opção 0 (“não se aplica”). Como seis participantes assinalaram a opção “não se aplica” no item referente a Educação Visual, este foi removido da análise ($\alpha = .76$ com todos itens incluídos). Assim, o cálculo do desempenho escolar baseou-se na média dos três itens restantes (português, matemática e avaliação geral). Após a remoção do item, a consistência interna da escala aumentou ($\alpha = .81$). O desempenho escolar foi avaliado apenas para crianças que frequentam o ensino básico. Uma criança de 6 anos ainda a frequentar o ensino pré-escolar não tinha respostas nos itens de avaliação dessa variável, pelo que foi considerada como caso omissa no desempenho escolar.

Competências Socioemocionais das crianças

Para medir a percepção que os pais tinham das competências socioemocionais das crianças, foi utilizado o Questionário de Capacidades e Dificuldades (*SDQ: Strengths and Difficulties Questionnaire*; Goodman, 1997), versão dirigida a pais/cuidadores de crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 4 e os 16 anos. Foi utilizada a adaptação portuguesa, validada por Fleitlich et al. (2005). O SDQ é composto por vinte e cinco itens, distribuídos por cinco subescalas: escala de sintomas emocionais (composta por 5 itens; e.g., “Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a”), problemas de comportamento (5 itens; e.g., “Mente frequentemente ou engana”), hiperatividade/atenção (5 itens; e.g., “É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca pára quieto/a”), problemas com os colegas (5 itens; e.g., “Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho/a”) e comportamento pró-social (5 itens; e.g., “É sensível aos sentimentos dos outros”). Cada item tem três opções de resposta, codificados da

seguinte forma: 1 = “não é verdade”; 2 = “é um pouco verdade”; 3 = “é muito verdade”. De forma que todos os itens medissem o mesmo construto, houve alguns que necessitaram de ser invertidos (e.g., na subescala dos problemas de comportamento: “Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe mandam”; e.g., na subescala da hiperatividade/atenção: “Pensa nas coisas antes de as fazer”; e.g., na subescala dos problemas com os colegas: “Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga”). A pontuação total de dificuldades é obtida pela soma da pontuação total de todas as escalas, com exceção da escala relativa ao comportamento pró-social. Assim, a pontuação resultante pode variar entre 0 e 40. A interpretação das pontuações do SDQ segue intervalos que classificam os resultados como normais, limítrofes ou anormais. As pontuações mais elevadas em cada subescala indicam maior presença da característica avaliada (exemplo: mais dificuldades emocionais; mais problemas com os colegas; etc.).

A consistência interna das subescalas do SDQ foi avaliada através do alfa de Cronbach. Os resultados indicaram valores aceitáveis a bons: escala de sintomas emocionais ($\alpha = .75$), problemas de comportamento ($\alpha = .67$), hiperatividade/atenção ($\alpha = .81$), problemas com os colegas ($\alpha = .84$) e comportamento pró-social ($\alpha = .80$).

Para além das subescalas originais, foram calculadas as dimensões de externalização (soma das escalas de problemas de comportamento e hiperatividade), que apresentou uma consistência interna de $\alpha = .84$, e de internalização (soma das escalas de sintomas emocionais e problemas com os colegas), sendo o $\alpha = .83$.

Proximidade com crianças portuguesas

Para avaliar a perceção de proximidade das crianças imigrantes com crianças portuguesas, foi utilizada a *Inclusion of the Other in the Self Scale* (IOS; Aron et al., 1992), uma medida pictórica que avalia a perceção subjetiva de ligação interpessoal. A escala é composta por cinco pares de círculos com diferentes graus de sobreposição: um círculo representa o/a filho/a e o outro representa as crianças portuguesas. Foi solicitado aos pais que indicassem, numa escala de 1 a 5, qual das figuras/imagens correspondia ao grau de proximidade e ligação entre o seu/sua filho/a e as crianças portuguesas (e.g., círculos separados indicam baixa proximidade; círculos com forte sobreposição indicam elevada proximidade entre as crianças). No presente estudo, foi também incluída a opção 0 (zero) para os casos em que não existisse contacto com crianças portuguesas. Quanto mais baixos os valores, mais fraca/ausente é a proximidade, enquanto valores mais elevados correspondem a uma maior proximidade.

Relações entre os pais e a escola/professores

A percepção dos pais relativamente à qualidade da relação com educadores ou professores do/a seu/sua filho/a foi avaliada com base num conjunto de 11 itens com o intuito de captar diferentes dimensões dessa relação, desde a confiança (e.g. “confio na maneira como trabalham com as crianças”) à comunicação (e.g. “sinto que comunica(m) comigo não apenas quando há um problema”). As respostas foram dadas numa escala tipo Likert de cinco pontos, variando entre 1 (“discordo”) e 5 (“concordo”). A consistência interna desta escala é excelente, sendo o $\alpha = .92$, calculado a partir da média dos 11 itens pelos quais a escala é composta.

Agência parental

A agência parental foi avaliada através da versão reduzida da *Parenting Self-Agency Measure* (PSAM; Dumka et al., 1996; na versão traduzida e adaptada para português pelo projeto ISOTIS, 2019). A escala mede o grau em que os pais se sentem capazes e confiantes na sua função de educar e cuidar dos filhos. A versão reduzida utilizada neste estudo é composta por cinco itens, respondidos numa escala tipo Likert de 5 pontos, a variar entre 1 (“discordo”) e 5 (“concordo”) (e.g., “Sinto-me segura/o de mim como mãe/pai.”). A análise de consistência interna apresentou um valor baixo quando incluídos os cinco itens ($\alpha = .61$); por comprometer a fiabilidade da escala, o item 3 (“Sei coisas sobre ser mãe/pai que seriam úteis a outras(os) mães/pais.”) foi removido e a consistência interna mostrou ser adequada ($\alpha = .75$). A pontuação foi calculada através da média dos quatro itens.

Satisfação com a vida

A satisfação com a vida dos pais foi medida através da Escala de Satisfação com a Vida (*Satisfaction with Life Scale*; Diener et al., 1985), na versão traduzida e adaptada para português (Reppold et al., 2019). A escala é composta por três itens, respondidos numa escala de 5 pontos, e variam entre 1 (“discordo”) e 5 (“concordo”). No presente estudo, a escala apresentou uma consistência interna excelente ($\alpha = .90$). A pontuação final foi calculada a partir da média dos três itens. Valores mais elevados correspondem a maior satisfação com a vida.

Ligação afetiva das famílias imigrantes a Portugal

A ligação afetiva ao país de acolhimento foi avaliada através de uma questão adaptada da *Inclusion of the Other in the Self Scale* (IOS; Aron et al., 1992). Originalmente desenvolvida para medir a proximidade subjetiva de proximidade interpessoal, a IOS tem sido utilizada em estudos acerca da ligação a grupos, países ou comunidades (Marinucci et al., 2021; Gächter et

al., 2015). No presente estudo, os participantes foram questionados: “Em que medida se sente afetivamente ligado/a Portugal?” e foi-lhes pedido que escolhessem uma opção, considerando que os extremos variaram entre “nada” e “muito” ligado/a.

Valores culturais

Os valores culturais das famílias imigrantes foram avaliados através do Perfil de Valores de Schwartz (PVQ; Schwartz, 2003; versão portuguesa por Granjo & Peixoto, 2013). O PVQ avalia orientações universais culturais e é composto por 21 itens, distribuídos por 10 valores específicos (poder, realização, hedonismo, estimulação, autonomia, universalismo, benevolência, tradição, conformismo e segurança). Por sua vez, estes valores organizam-se em quatro dimensões: Autotranscendência (universalismo e benevolência; e.g., “Uma pessoa que acha importante que todas as pessoas no mundo sejam tratadas igualmente. Acredita que todos devem ter as mesmas oportunidades na vida.”); Conservação (conformismo, tradição e segurança; e.g., “Uma pessoa para quem é importante que o Governo garanta a sua segurança, contra todas as ameaças. Quer que o Estado seja forte, de modo a poder defender os cidadãos.”); Autopromoção (poder e realização; e.g., “Uma pessoa para quem é importante ser rica. Quer ter muito dinheiro e coisas caras.”); e Abertura à mudança (hedonismo, estimulação e autonomia; e.g., “Uma pessoa que procura aproveitar todas as oportunidades para se divertir. É importante para ela fazer coisas que lhe dão prazer.”). Pede-se aos participantes que indiquem até que ponto cada descrição se parece consigo, numa escala de 6 pontos (1 = “Exatamente como eu”; 6 = “Não tem nada a ver comigo”). As quatro dimensões foram calculadas a partir da média dos itens correspondentes do PVQ. No presente estudo, foram obtidos os seguintes valores de consistência interna (α): .72 para Autotranscendência, .81 para Conservação, .66 para Autopromoção e .89 para Abertura à mudança.

Crenças culturais

Para avaliar as crenças culturais, foi utilizada a versão adaptada e traduzida para português da *Teacher Cultural Beliefs Scale* (TCBS; Hachfeld et al., 2011), disponibilizada no âmbito do projeto europeu ISOTIS (2019). Para o presente estudo, foram apenas selecionados cinco itens adaptados às crenças, três dos quais avaliaram crenças multiculturais (itens 1, 3 e 5; e.g., “É importante que os/as educadores/as ou professores/as sejam sensíveis às diferenças entre crianças de diferentes países e culturas.”) e dois deles crenças igualitárias (itens 2 e 4; e.g., “No seu trabalho com crianças de diferentes culturas e países, os/as educadores/as ou professores/as deveriam enfatizar as semelhanças entre as crianças.”). Foi pedido aos participantes que, para

cada item, respondessem numa escala de 5 pontos a variar entre 1 (“Discordo”) e 5 (“Concordo”). No presente estudo, obteve-se um $\alpha = .94$ para as crenças multiculturais e $\alpha = .53$ para as crenças igualitárias. Atendendo a este resultado, optou-se por não utilizar a subescala de crenças igualitárias nas análises, considerando apenas a dimensão das crenças multiculturais. Para cada subescala, as pontuações foram calculadas a partir das médias dos itens que as compõem.

Verificação da atenção

Para garantir qualidade nas respostas, foi colocada uma pergunta relativa à atenção no fim do inquérito. Os participantes que indicaram não ter prestado atenção às perguntas do questionário foram removidos da análise.

Dados demográficos

Foram também recolhidos dados sociodemográficos, com o objetivo de caracterizar a amostra. Relativamente às crianças, foram registados, por exemplo, o sexo, o ano de nascimento e o país de nascimento. No que respeita aos pais/tutores/cuidadores, foi-lhe solicitado, por exemplo, que indicassem a sua idade, o sexo, a sua nacionalidade e, entre outros, o grau de parentesco com a criança.

2.3. Procedimento

O presente estudo foi submetido ao Conselho de Ética em 26/02/2024, tendo obtido parecer favorável a 20/03/2024 (Ref. 39/2024). Foram realizadas algumas adaptações considerando a amostra do presente estudo: pais de crianças imigrantes.

Trata-se de um estudo de natureza correlacional, desenvolvido através de um inquérito online construído na plataforma Qualtrics. O inquérito esteve disponível entre os meses de fevereiro e junho e foi partilhado por amigos e familiares, recorrendo a redes sociais dos investigadores (WhatsApp, Facebook, Instagram) e divulgado também por instituições, associações e escolas. Os participantes foram informados de que o objetivo do estudo era conhecer as perspetivas das famílias sobre os fatores que podem estar associados à inclusão de crianças em contexto educativo. Foram ainda esclarecidos quanto à estimativa de duração do questionário (cerca de 20 minutos), bem como ao nome dos investigadores e respetivos contactos.

Foi clarificado que a participação era estritamente voluntária e anónima, podendo o participante desistir em qualquer momento sem necessidade de apresentar justificações, que não

existiam riscos associados à participação e que, de acordo com as boas práticas de investigação, a base de dados poderá ser partilhada em repositórios de acesso livre, como o Open Science Framework. Foi também salientada a idade mínima de 18 anos para a realização do inquérito e os participantes que não cumprissem esse requisito seriam encaminhados para o final do questionário.

Após a aceitação do consentimento informado, os participantes começaram por responder a perguntas sociodemográficas (e.g., idade, género), seguidas pelas medidas principais do estudo, incluindo, no fim, um item de verificação de atenção. Foram também colocadas perguntas sociodemográficas no fim do inquérito.

No final, foi apresentado um debriefing com informações mais detalhadas sobre o estudo. Em média, os participantes demoraram 32.7 minutos a responder ao questionário.

CAPÍTULO 3

3. Resultados

3.1. Análise descritiva das variáveis em estudo

De um modo geral, como indica a Tabela 2, a percepção dos pais acerca do desempenho escolar das crianças foi moderada, situando-se entre valores intermédios da escala. Relativamente às dificuldades socioemocionais, observou-se que os pais reportaram níveis moderados a elevados, com destaque para os problemas de externalização (soma das escalas de problemas de comportamento e hiperatividade) e de internalização (soma das escalas de sintomas emocionais e problemas com os colegas), que apresentaram médias acima do ponto médio das respetivas escalas.

No que respeita às dimensões da prosocialidade e do envolvimento parental na educação dos filhos, os valores médios foram baixos, sendo os comportamentos de cooperação e envolvimento em atividades escolares menos salientados pelos pais, nesta amostra. Quanto às variáveis relacionais e contextuais, as percepções parentais mostraram uma avaliação globalmente positiva da relação entre os pais e a escola, bem como níveis moderados de ligação afetiva a Portugal e de proximidade das crianças imigrantes a crianças portuguesas. No domínio das características parentais, verificou-se que autoagência parental apresentou valores elevados, refletindo a percepção dos pais de que possuem competências para apoiar o percurso académico dos filhos. A satisfação parental com a vida apresentou, de forma semelhante, valores médios a altos, revelando uma percepção de bem-estar positiva.

No que diz respeito às dimensões culturais, a distribuição das respostas indicou valores médios equilibrados entre as diferentes orientações culturais avaliadas, não se destacando de forma acentuada nenhuma das quatro dimensões (Conservação, Abertura à Mudança, Auto-transcendência e Autopromoção).

Tabela 2*Análise descritiva das variáveis em estudo*

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
Desempenho escolar	2.79	0.63	1	4
Dificuldades Socioemocionais	10.11	5.21	0	24
Externalização	4.95	3.75	0	16
Internalização	5.16	3.26	0	14
Prosocialidade	1.91	0.22	1	2
Envolvimento ativ. escolares	1.97	0.68	0	3
Relação Pais-Escola	3.97	0.78	2	5
Conservação	4.90	0.70	3	6
Abertura à Mudança	3.63	0.76	2	6
Autotranscendência	5.19	0.53	4	6
Autopromoção	3.84	0.67	2	5
Ligação afetiva a Portugal	5.61	2.89	0	10
Proximidade a crianças portuguesas	2.77	1.49	0	5
Satisfação com a vida	3.03	1.13	1	5
Autoagência parental	4.81	0.40	3	5
Crenças culturais	4.87	0.53	2	5
Socialização cultural	2.55	0.75	1	4

Nota: $N = 61$. Para a variável *Desempenho escolar*, $n = 60$, pois foi avaliado apenas para crianças que frequentam o ensino básico. Uma criança de 6 anos ainda a frequentar o ensino pré-escolar não tinha respostas nos itens de avaliação dessa variável, pelo que foi considerada como caso omissio.

3.2. Correlações entre as variáveis em estudo

Foram analisadas as correlações entre a variável critério (desempenho escolar das crianças imigrantes, avaliado a partir das perceções dos pais) e as potenciais variáveis preditoras referidas nos objetivos do estudo.

Como se pode verificar na Tabela 3, o desempenho escolar apresenta correlações negativas e estatisticamente significativas com as dificuldades emocionais ($r(60) = -.56, p < .001$), incluindo problemas de externalização ($r(60) = -.40, p = .001$) e problemas de internalização ($r(60) = -.44, p < .001$). Estes resultados mostram-se consistentes com a hipótese de que uma melhor perceção parental acerca do desempenho escolar está associada a menos dificuldades emocionais nas crianças (H1). Por outro lado, observam-se correlações positivas entre o desempenho escolar e a proximidade das crianças imigrantes a crianças portuguesas ($r(60) = .37, p = .003$), a relação entre os pais e a escola ($r(60) = .59, p < .001$) e a autoagência parental ($r(60) = .40, p = .002$) resultados que também vão ao encontro das hipóteses formuladas em H2, H3 e H4, respetivamente.

Quanto às análises de natureza exploratória, verificou-se que as percepções parentais acerca do desempenho escolar das crianças se mostrou associada positivamente à satisfação dos pais com a vida ($r(60) = .46, p < .001$) e à ligação afetiva das famílias imigrantes a Portugal ($r(60) = .52, p < .001$). No entanto, não se observaram correlações estatisticamente significativas entre os valores culturais e as percepções dos pais acerca do desempenho escolar das crianças ($p > .05$). De igual modo, também não foram verificadas correlações estatisticamente significativas entre as crenças multiculturais e as percepções parentais do desempenho escolar das crianças ($p > .05$).

Tabela 3

Correlações entre as variáveis em estudo

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.
1. Desempenho	—																
2. Dificuldades Socioemoc.	-.56***	—															
3. Externalização	-.40**	.78***	—														
4. Prosocialidade	.24	-.38**	-.53***	—													
5. Envolv. ativ. esc.	.13	.02	-.16	.02	—												
6. Rel. Pais-Escola	.59***	-.65***	-.52***	.32*	.16	—											
7. Conservação	-.08	-.14	.02	.14	-.28*	-.07	—										
8. Lig. afet. a PT	.52***	-.45***	-.32*	.04	.17	.58***	-.20	—									
9. Autotranscend.	.20	-.35**	-.29*	.33*	-.21	.22	.55***	.09	—								
10. Abertura à Mud.	.02	.10	-.08	.05	.24	.17	-.53***	.25*	-.21	—							
11. Soc. Cultural	.22	-.19	-.16	.01	.19	.07	.15	.19	.26*	-.35**	—						
12. Sat. com a vida	.46***	-.43***	-.41***	.11	.27*	.50***	-.07	.66***	.15	.10	.35**	—					
13. Autopromoção	.04	-.13	-.18	.08	.06	.13	.35**	-.18	.13	-.10	.03	-.12	—				
14. Crenças multicult.	.23	-.20	-.15	.30*	-.37**	.07	.37**	-.08	.57***	-.11	.01	-.09	.22	—			
15. Autoagência parental	.40**	-.40**	-.38**	.41**	-.24	.24	.18	.10	.50***	-.06	.13	.10	.23	.84***	—		
16. Internalização	-.44***	.70***	.10	.01	.21	-.44***	-.24	-.35**	-.22	.26*	-.11	-.21	-.01	-.16	-.20	—	
17. Prox. cr. pts	.37**	-.32*	-.24	.08	.39**	.40**	-.35**	.63***	-.21	.30*	.10	.52***	-.08	-.33**	-.12	-.24	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; 1. Desempenho Escolar; 2. Dificuldades Socioemocionais; 3. Externalização; 4. Prosocialidade; 5. Envolvimento em atividades escolares; 6. Relação entre Pais-Escola; 7. Conservação; 8. Ligação afetiva a Portugal; 9. Autotranscendência; 10. Abertura à Mudança; 11. Socialização Cultural; 12. Satisfação com a vida; 13. Autopromoção; 14. Crenças multiculturais; 15. Autoagência parental; 16. Internalização; 17. Proximidade a crianças portuguesas.

3.3. Preditores do desempenho escolar das crianças

Para identificar quais os preditores do desempenho escolar das crianças, conforme reportado pelos pais, foi realizada uma análise linear de regressão múltipla. Foram incluídas como preditoras as variáveis que apresentaram correlações estatisticamente significativas com esta variável: problemas de externalização, problemas de internalização, proximidade das crianças imigrantes a crianças portuguesas, relação entre pais e escola, autoagência parental, satisfação com a vida e ligação afetiva das famílias imigrantes a Portugal. No entanto, antes de se proceder à análise foram verificados os seus pressupostos. Não se observaram problemas de multicolinearidade (VIFs entre 1.31 e 2.65), os resíduos apresentaram distribuição aproximadamente normal (Shapiro-Wilk = .98, $p = .283$), e não foram detetadas violações dos pressupostos de homocedasticidade e linearidade, de acordo com a inspeção visual do gráfico de resíduos.

Como se pode verificar na Tabela 4, os resultados mostraram que o modelo de regressão foi estatisticamente significativo, $F(7, 52) = 7.70$, $p < .001$, explicando cerca de 44% da variância no desempenho escolar (R^2 ajustado = .44). De todas as variáveis preditoras incluídas na análise, apenas a autoagência parental manteve-se estatisticamente significativa ($\beta = .28$, $p = .016$), sugerindo que níveis mais elevados de autoagência parental estão associados a uma melhor perceção parental relativamente ao desempenho escolar dos filhos. As restantes variáveis, apesar de apresentarem correlações significativas, não se revelaram preditores significativos quando incluídas, em conjunto, no modelo. Assim, a autoagência parental mostrou ser o preditor mais robusto do desempenho escolar, nesta amostra, considerando as variáveis em estudo.

Tabela 4

Regressão múltipla do desempenho escolar em função das variáveis preditoras

	<i>B</i>	<i>SE^b</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Externalização	-0.01	0.02	-.04	-0.33	.740
Internalização	-0.03	0.02	-.17	-1.52	.134
Proximidade a crianças portuguesas	0.04	0.06	.04	0.85	.398
Relação Pais-Escola	0.02	0.01	.25	1.76	.085
Autoagência parental	0.43	0.17	.28	2.50	.016
Satisfação com a vida	0.05	0.08	.10	0.70	.485
Ligação afetiva a Portugal	0.03	0.03	.14	0.89	.378
Constante	-0.35	1.07	-	-0.33	.743
	R^2 ajustado	<i>F</i>	<i>df</i>		
	.44	7.70	7.52		

Nota. b: coeficientes não padronizados; β : coeficientes padronizados.

CAPÍTULO 4

4. Discussão

O presente estudo teve como objetivo identificar quais os fatores que melhor predizem o desempenho escolar de crianças imigrantes com base nas percepções dos pais, no contexto do sistema educativo português. Como possíveis variáveis preditoras do desempenho escolar analisou-se variáveis previamente identificadas na literatura como relevantes, designadamente as competências socioemocionais das crianças, a proximidade das crianças a crianças portuguesas, a relação dos pais com a escola e autoagência parental. Adicionalmente, explorou-se o contributo da satisfação parental com a vida, da ligação afetiva a Portugal e dos seus valores culturais como possíveis preditores do desempenho escolar, com o intuito de complementar a literatura existente. Assim, esta investigação visa contribuir para a identificação dos fatores associados ao desempenho escolar de crianças imigrantes, tal como percecionado pelos/as seus/suas pais/mães, oferecendo pistas sobre as condições que podem favorecer (ou dificultar) trajetórias escolares mais positivas.

Os resultados da análise descritiva permitiram identificar algumas tendências relevantes no conjunto das variáveis analisadas. A percepção parental do desempenho escolar das crianças revelou-se moderada, evidenciando que, neste estudo, o percurso académico das crianças e jovens não é avaliado de forma muito negativa, mas também não é interpretado como plenamente positivo. Estes resultados acompanham os das dificuldades socioemocionais, que apresentaram níveis moderados a elevados, sobretudo nos problemas de externalização e de internalização, dimensões que vários autores consideram como fatores de risco para a adaptação escolar (Denham, 2006; Raimundo et al., 2024). Por outro lado, dimensões como a prosocialidade e o envolvimento parental em atividades escolares apresentaram valores mais baixos, sugerindo que, para esta amostra, a cooperação e participação nas atividades não são aspetos tão valorizados. Já a autoagência parental destacou-se por mostrar valores mais elevados, indo de encontro à ideia defendida por diversos autores: a capacidade de apoiar os filhos, tomar decisões responsáveis e procurar soluções quando surgem problemas é uma competência parental que ocupa um papel central na trajetória escolar das crianças. (Schoon & Cook, 2021). Por sua vez, as dimensões relacionais e contextuais (como a relação pais-escola, a ligação afetiva a Portugal e a proximidade de crianças imigrantes a crianças portuguesas) foram avaliadas positivamente, refletindo uma percepção de integração cultural e social que a literatura relaciona com percursos académicos mais favoráveis (Suárez-Orozco et al., 2008). No caso das quatro dimensões culturais, não existiu nenhum destaque específico em relação a

alguma, evidenciando, possivelmente, a diversidade de perfis culturais dentro deste grupo estudado.

Nas análises de correlação, observaram-se associações estatisticamente significativas entre a percepção parental acerca do desempenho escolar e alguns fatores previstos pela literatura. Tal como esperado, percepções parentais mais positivas do desempenho escolar associaram-se negativamente às dificuldades socioemocionais das crianças, incluindo problemas de externalização e problemas de internalização. Denham (2006); Pekrun (2006); e Raimundo et al. (2024) são alguns dos autores cujos estudos mostram o impacto do desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças no seu rendimento e adaptação escolar, especialmente quando se encontram a frequentar o ensino básico.

Foram também encontradas correlações positivas com variáveis ligadas a relações interpessoais e ao próprio contexto, nomeadamente a proximidade das crianças imigrantes a crianças portuguesas, a relação estabelecida entre os pais e a escola e a autoagência parental. Estes resultados indicam que o envolvimento parental e a integração escolar desempenham um importante papel no percurso académico das crianças, particularmente na percepção dos pais acerca deste (Suárez-Orozco et al., 2008; Epstein, 2001). A satisfação parental com a vida e a ligação afetiva a Portugal apresentaram também associações positivas com a percepção parental do desempenho escolar, reforçando a importância de incluir dimensões mais amplas (por exemplo, de bem-estar parental e integração cultural) ao analisar as percepções dos pais (Diener et al., 1985; Berry, 2005).

Por outro lado, neste estudo, nenhuma das dimensões dos valores culturais mostrou correlações significativas com a percepção parental do desempenho escolar. Contudo, verificaram-se associações relevantes destas dimensões com outras variáveis do estudo. Por exemplo, a dimensão da Conservação apresentou correlações negativas com a ligação afetiva a Portugal, ou seja, uma maior valorização de normas e tradições pode estar relacionada a percepções menos positivas de integração cultural e social. Já a Autotranscendência evidenciou associações positivas com a satisfação parental com a vida e com a Abertura à Mudança, sugerindo que valores orientados para a preocupação com os outros podem estar associados a maior bem-estar subjetivo. Adicionalmente, a Autopromoção mostrou correlações negativas com crenças multiculturais e com a proximidade a crianças portuguesas. Apesar de não terem surgido como preditores diretos do desempenho escolar, as associações encontradas entre dimensões dos valores culturais e variáveis contextuais (exemplo: ligação afetiva a Portugal, crenças multiculturais e satisfação com a vida) têm suporte literário. De acordo com estudos prévios, os valores de Conservação associam-se à manutenção de tradições e a percepções menos

positivas da integração social (Schwartz, 2012; Roccas & Sagiv, 2009), enquanto a Autotranscendência está associada a maior bem-estar subjetivo e a maior percepção da integração social (Sortheix & Schwartz, 2017). Já a Autopromoção, que abrange o poder e a realização, tem sido associada menor abertura a práticas multiculturais e de cooperação (Schwartz et al., 2012). Assim, ainda que os valores culturais não expliquem diretamente a percepção parental acerca do desempenho escolar, podem, indiretamente, ter influência noutras dimensões familiares e contextuais, que, por sua vez, se associam ao modo como os pais interpretam este desempenho das crianças.

Dado que as correlações simples não traduzem nem controlam efeitos mútuos entre variáveis, procedeu-se a uma análise de regressão linear múltipla, que permitiu avaliar o contributo de todas as variáveis que na análise anterior tinham apresentado correlações significativas com o desempenho escolar. O modelo explicou cerca de 44% da variância do desempenho escolar. Contudo, apenas a autoagência parental se destacou como preditora estatisticamente significativa da percepção do desempenho escolar das crianças. A agência parental, como anteriormente abordado, refere-se ao grau em que os pais se sentem capazes de tomar decisões, apoiar ativamente os filhos e procurar recursos que possam promover e beneficiar o seu bem-estar e percurso escolar (Dumka et al., 1996). Este sentido de eficácia traduz-se na percepção de que exercem um papel ativo na vida das crianças, mesmo em contextos onde possa existir mais vulnerabilidade, funcionando como um bom indicador de sucesso escolar e trajetórias académicas mais positivas (Koskela, 2021; Schoon & Cook, 2021). Pais com níveis mais elevados de agência parental tendem a envolver-se mais na educação dos filhos, a estabelecer relações de comunicação e colaboração com a escola e a perceber o desempenho escolar das crianças de forma mais positiva.

As restantes variáveis não se mostraram preditoras estatisticamente significativas no modelo de regressão. No entanto, este resultado não indica que não são relevantes. Pode sugerir que os seus contributos são indiretos ou partilhados com a autoagência parental e, até mesmo, entre si. Por exemplo, verificou-se, na análise de correlações, que a autoagência parental está negativamente associada aos problemas de externalização, o que revela que dificuldades em lidar com comportamentos mais desafiantes podem reduzir a avaliação da autoagência parental e, por consequência, influenciar indiretamente a percepção do desempenho escolar. Através de análises de mediação, este seria um aspeto plausível de ser investigado em trabalhos futuros.

Os problemas de externalização mostraram-se negativamente associados não apenas ao desempenho escolar, mas também à satisfação dos pais com a vida, à relação entre os pais e a escola e à ligação afetiva a Portugal. Estamos perante um padrão que parece indicar que as

dificuldades comportamentais das crianças podem condicionar a forma como os pais percebem o desempenho escolar dos filhos.

Importa também destacar que a ligação afetiva a Portugal apresentou elevadas correlações com a satisfação parental com a vida, a relação entre pais e escola e a proximidade das crianças imigrantes a crianças portuguesas. Isto revela que a integração social e cultural pode estar associada a fatores de bem-estar (parental) e de envolvimento parental, constituindo um campo interessante para futuras investigações.

4.1. Limitações e futuras investigações

Apesar dos contributos, este estudo apresenta algumas limitações. Primeiramente, as análises foram baseadas em relatos parentais, o que pode introduzir viés. Seria relevante incluir também a perspetiva de professores/educadores e até mesmo das próprias crianças, adaptando o método com que se trabalharia com as diferentes populações da amostra. Em relação a alguns instrumentos utilizados, embora internacionalmente validados, não têm ainda validação para, especificamente, populações imigrantes. Outra das limitações associa-se ao facto de que a natureza correlacional do estudo não permite inferir causalidade, sendo necessários estudos longitudinais que permitam avaliar relações ao longo do tempo. Por fim, a amostra, é reduzida e não permite generalizações para todas as famílias imigrantes em Portugal.

Futuras investigações poderão alargar a diversidade das fontes de informação, adaptando instrumentos culturalmente mais sensíveis e recorrendo a análises mais sofisticadas, como modelos de mediação que permitam compreender melhor os mecanismos através dos quais variáveis parentais, socioemocionais e contextuais influenciam a percepção parental do desempenho escolar das crianças.

Conclusão

A literatura tem mostrado que a forma como os pais percebem o desempenho escolar dos filhos é um elemento central na compreensão das trajetórias acadêmicas das crianças e jovens (Fan & Chen, 2001; Wilder, 2013). No caso particular das famílias imigrantes, essas percepções assumem características ainda mais específicas, influenciadas por fatores culturais, contextuais e socioeconômicos, que definem e moldam a integração escolar destas crianças. Este estudo procurou analisar como diferentes dimensões, desde as competências socioemocionais das crianças aos valores culturais das famílias, se relacionam com percepções parentais acerca do desempenho escolar.

Os resultados obtidos destacaram a autoagência parental como o preditor mais robusto, revelando que o modo como os pais avaliam as suas competências parentais influencia a percepção que têm da trajetória escolar dos filhos. Por outro lado, as correlações sugeriram que fatores com a proximidade de crianças imigrantes a crianças portuguesas, a relação estabelecida entre os pais e a escola, a satisfação parental com a vida e a ligação afetiva a Portugal também se associam positivamente às percepções parentais do desempenho escolar. No entanto, estes efeitos não se mantiveram no modelo de regressão linear, podendo sugerir que os seus contributos são mediados pela autoagência parental.

Apesar de algumas limitações, o estudo contribui para o conhecimento das percepções parentais no contexto português. Ressalta a ideia de que o sucesso escolar não depende apenas das crianças, mas é um processo coletivo, em que a família, escola e sociedades partilham algumas responsabilidades (Epstein, 2001). Ao mesmo tempo, abre caminho para que futuras investigações ampliem a compreensão de fatores que favorecem (ou dificultam) percepções positivas e, consequentemente, percursos escolares mais bem-sucedidos.

Apoiar as famílias imigrantes no fortalecimento da sua agência parental e na criação de relações de confiança com a escola (e comunidade) pode ajudar a promover o sucesso escolar de crianças e jovens de origem imigrante.

Referências bibliográficas

- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding Integration: a Conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166–191. <https://doi.org/10.1093/jrs/fen016>
- Agência para a Integração, Migrações e Asilo. (2024a). Relatório de migrações e asilo 2023. AIMA, I.P. <https://aima.gov.pt/media/pages/documents/92dd0f02ea-1726562672/rma-2023.pdf>
- Agência para a Integração, Migrações e Asilo. (2024b). Relatório intercalar: Recuperação de processos pendentes na AIMA – População estrangeira em Portugal. *Direção de Planeamento, Estudos e Estatística*. <https://aima.gov.pt/media/pages/documents/4a518251d7-1744128191/relatorio-intercalar-recuperacao-de-processos-pendentes-na-aima-populacao-estrangeira-em-portugal.pdf>
- Andrew, A., Attanasio, O. P., Bernal, R., Cardona Sosa, L., Krutikova, S., & Rubio-Codina, M. (2024). Preschool quality and child development. *Journal of Political Economy*, 132(7), 2304–2345. <https://doi.org/10.1086/728744>
- Antunes, S. P. C. (2012). O cavalo enquanto co-terapeuta: Estudo exploratório com adolescentes PIEF (Plano Integrado de Educação e Formação) [Dissertação de mestrado, ISPA – Instituto Universitário]. *Repositório ISPA*. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2623>
- Areepattamannil, S., & Lee, D. H. L. (2014). Linking Immigrant Parents' Educational Expectations and Aspirations to Their Children's School Performance. *The Journal of Genetic Psychology*, 175(1), 51–57. <https://doi.org/10.1080/00221325.2013.799061>
- Aron, A., Aron, E. N., & Smollan, D. (1992). Inclusion of Other in the Self Scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(4), 596–612. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.4.596>
- Barros, S., & Leal, T. B. (2014). Parents' and teachers' perceptions of quality in Portuguese childcare classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, 30(2), 209–226. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0235-4>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303–332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Bora, H. T., & Altun, S. A. (2025). Fostering students' sense of school belonging: emotional intelligence and Socio-Ecological Perspectives. *Journal of Intelligence*, 13(9), 112. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13090112>
- Castles, S., Miller, M. J., & Ammendola, G. (2005). The Age of Migration: International Population movements in the Modern world. *American Foreign Policy Interests*, 27(6), 537–542. <https://doi.org/10.1080/10803920500434037>
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Ceka, A., & Murati, R. (2016). The role of parents in the education of children. *Journal of Education and Practice*, 7(5), 61–64. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092391.pdf>
- Civil, M., Planas, N., & Quintos, B. (2005). Immigrant parents' perspectives on their children's mathematics education. *Zentralblatt Für Didaktik Der Mathematik*, 37(2), 81–89. <https://doi.org/10.1007/bf02655717>

- Conselho Nacional de Educação. (2024). Estado da Educação 2023. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. (publicação em dezembro de 2024; 1.^a edição; ISSN 1647-8541). <https://www.cnedu.pt>
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
- De Assis, D. C. M., De Campos Moreira, L. V., & Fornasier, R. C. (2021). Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner: a influência dos processos proximais no desenvolvimento social das crianças. *Research Society and Development*, 10(10), e582101019263. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.19263>
- Denham, S. A. (2006). Social-Emotional Competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How Preschoolers' Social-Emotional learning Predicts their early school success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426–454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>
- Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro. (2022). Diário da República n.º33/2022, Série II. pp. 52-54 <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/2044-2022-179188085>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE). *Ministério da Educação*. Consultado em agosto de 2025 <https://www.dge.mec.pt/programa-nacional-de-promocao-do-sucesso-escolar>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024). Info DGEEC n.º 8: Educação pré-escolar e básico – Alunos estrangeiros 2022/23. *Ministério da Educação*. <https://info.dgeec.medu.pt/8/5>
- Direção-Geral do Ensino Superior. (s.d.). Publicação: Education Policy Outlook Portugal. *DGES*. Consultado em agosto de 2025 <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/publicacao-education-policy-outlook-portugal>
- Dumka, L. E., Stoerzinger, H. D., Jackson, K. M., & Roosa, M. W. (1996). Examination of the Cross-Cultural and Cross-Language equivalence of the Parenting Self-Agency Measure. *Family Relations*, 45(2), 216. <https://doi.org/10.2307/585293>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools. <http://dx.doi.org/10.4324/9780429494673>
- Epstein, J. L., & Connors, L. J. (1992). School and family partnerships. *Practitioner*, 18(4). <https://eric.ed.gov/?id=ED347638>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fleitlich, B., Loureiro, M., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2005). Questionário de capacidades e dificuldades (SDQ-Por) [Strengths and Difficulties Questionnaire, Portuguese Version]. www.sdqinfo.org
- Fundamentals of SEL - CASEL. (2024). *CASEL*. <https://casel.org/what-is-sel/>

- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L., & Garnier, H. (2001). Cause or effect? A longitudinal study of immigrant Latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), 547–582. <https://doi.org/10.3102/00028312038003547>
- Gonçalves, P. T. (2023). Perceções de Mães Imigrantes da Europa de Leste Acerca da Inclusão Educativa e Social e Aprendizagem dos seus Filhos no 1º Ciclo do Ensino Básico [Dissertação de Mestrado] *Repositório Universidade de Évora*. <http://hdl.handle.net/10174/34884>
- Granjo, M., & Peixoto, F. (2013). Contributo para o estudo da Escala de Valores Humanos de Schwartz em professores. *Laboratório de Psicologia*, 11(1), 3-17. Doi: 10.14417/lp.699
- Guerra, R., Rodrigues, R. B., Carmona, M., Barreiros, J., Aguiar, C., Alexandre, J., & Costa-Lopes, R. (2019). Inclusão e Desempenho Académico de Crianças e Jovens Imigrantes: O Papel das Dinâmicas de Aculuturação. *Observatório das Migrações*, ACM, I.P.
- Gächter, S., Starmer, C., & Tufano, F. (2015). Measuring the closeness of relationships: A comprehensive evaluation of the “Inclusion of the other in the self” scale. *PLoS ONE*, 10(6), e0129478. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0129478>
- Hill, N. E., & Torres, K. (2010). Negotiating the American Dream: The Paradox of Aspirations and Achievement among Latino Students and Engagement between their Families and Schools. *Journal of Social Issues*, 66(1), 95–112. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2009.01635.x>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- IAVE, I. P. (2023). PISA 2022 – Portugal. Relatório Nacional. *Instituto de Avaliação Educativa, I. P.* <https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/12/Relatorio-Final-1.pdf>
- ISOTIS. (2019). Inclusive education and social support to tackle inequalities in society. Technical report parent structured interview study: procedures, instrument, development, samples and showcases. *Utrecht University*.
- Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B., & Stickle, L. (2017). Navigating SEL from the inside out: Looking inside and across 25 leading SEL programs. *Harvard Graduate School of Education*. <https://drc.casel.org/uploads/sites/3/2019/03/Navigating-SEL-From-the-Inside-Out-Looking-inside-and-across-25-leading-SEL-programs-A-practical-resource-for-schools-and-OST-providers.pdf>
- Kirk, C. M., Lewis-Moss, R. K., Nilsen, C., & Colvin, D. Q. (2010). The role of parent expectations on adolescent educational aspirations. *Educational Studies*, 37(1), 89–99. <https://doi.org/10.1080/03055691003728965>
- Koller, S. H. (2017). Making human beings human: A tribute to Bronfenbrenner’s centennial. *Psychology in Russia State of Art*, 10(4), 4–9. <https://doi.org/10.11621/pir.2017.0401>
- Koskela, T. (2021). Promoting Well-Being of Children At School: Parental Agency in the context of Negotiating for support. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.652355>
- Linares, R. M. P. (2011). Desempenho escolar de alunos de origem imigrante: os jovens da Europa de Leste, em duas escolas da Região de Lisboa. [Dissertação de mestrado, IGOT] *Repositório da Universidade de Lisboa*. <http://hdl.handle.net/10451/9340>
- Lindberg, E. N., Yıldırım, E., Elvan, Ö., Öztürk, D., & Recepoğlu, S. (2019). Parents’ educational expectations: Does it matter for academic success? *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 150–160. <https://doi.org/10.33710/sduijes.596569>

- Ludwick-Solodky, E. (2022). Parental agency: Stories from parents on the influence of their voice in a suburban school district. [Dissertação de Doutoramento] *University of Illinois at Urbana-Champaign* <https://hdl.handle.net/2142/115525>
- Marinucci, M., Mazzoni, D., Pancani, L., & Riva, P. (2021). To whom should I turn? Intergroup social connections moderate social exclusion's short- and long-term psychological impact on immigrants. *Journal of Experimental Social Psychology*, 99, 104275. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2021.104275>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.98.2.224>
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59–77. <https://doi.org/10.1348/000709910x503501>
- Melkonian, M., Areepattamannil, S., Menano, L., & Fildago, P. (2019). Examining acculturation orientations and perceived cultural distance among immigrant adolescents in Portugal: links to performance in reading, mathematics, and science. *Social Psychology of Education*, 22(4), 969–989. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09506-5>
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193–210. <https://doi.org/10.2307/4609267>
- Mocho, H., Martins, C., Santos, R. D., Ratinho, E., & Nunes, C. (2025). Measuring Parental school involvement: A Systematic review. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 15(6), 96. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15060096>
- Moreira, T., Martins, J., Núñez, J. C., Oliveira, A., Martins, J., & Rosário, P. (2023). Acculturation and school engagement: The case of Portuguese students with Roma background. *Revista De Psicodidáctica (English Ed)*, 28(1), 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.11.003>
- Nesteruk, O., Marks, L., & Garrison, M. B. (2009). Immigrant parents' concerns regarding their children's education in the United States. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 37(4), 422–441. <https://doi.org/10.1177/1077727x08330671>
- Neto, F., & Barros, J. (2007). Satisfaction with life among adolescents from Portuguese immigrant families in Switzerland. *Swiss Journal of Psychology*, 66(4), 215–223. <https://doi.org/10.1024/1421-0185.66.4.215>
- OECD. (2017). Starting Strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- OECD. (2020). Education Policy Outlook in Portugal. *OECD Education Policy Perspectives*. Consultado em Agosto de 2025, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/12/education-policy-outlook-in-portugal_dfb33768/0e254ee5-en.pdf
- Oliveira, C. R. (2024). Diversidades, línguas e inclusão: Desafios a enfrentar nos próximos anos [Apresentação em PowerPoint]. *Seminário Diversidades, língua(s) e inclusão, Conselho Nacional de Educação*. https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/seminarios/Diversidades_linguas_e_inclusao/PP_T_Catarina_Oliveira.pdf
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22(1), 235–244. <https://doi.org/10.14417/ap.144>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A program of Qualitative and Quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3702_4
- Pereira, A. I. F., Canavarro, J. M. P., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 42 (1), 91–110. https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-1_5
- Perfil de Valores de Schwartz (PVQ): Schwartz, S. H. (2003). A proposal for measuring value orientations across nations. In *Questionnaire Development Package of the European Social Survey* (chapter 7, pp. 259-319). Website: www.Europeansocialsurvey.org.
- Picanço, A. L. B. (2012). A relação entre escola e família – as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. *Repositório da Escola Superior de Educação João de Deus*.
- PORDATA. (2023). Pordata divulga retrato da população estrangeira e dos fluxos migratórios em Portugal. *Fundação Francisco Manuel dos Santos*. <https://www.pordata.pt>
- Raimundo, R., Oliveira, S., Roberto, M. S., & Marques-Pinto, A. (2024). Effects of a Social–Emotional Learning Intervention on Social–Emotional competencies and behavioral problems in elementary Students amid COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(9), 1223. <https://doi.org/10.3390/ijerph21091223>
- Reppold, C., Kaiser, V., Zanon, C., Hutz, C., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2019). Escala de Satisfação com a Vida: Evidências de validade e precisão junto de universitários portugueses. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, 6(1), 15–23. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.4617>
- Roccas, S., & Sagiv, L. (2009). Personal Values and Behavior: Taking the Cultural Context into Account. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(1), 30–41. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00234.x>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development. <https://gwern.net/doc/statistics/bias/1968-rosenthal-pygmalioninthe classroom.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Santamaria-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón, J. L. (2021). Teaching Socio-Emotional Competencies among primary school students: Improving conflict resolution and promoting democratic co-existence in schools. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>
- Santos, M. I. V. (2023). Os processos de integração escolar dos descendentes de imigrantes Portugueses em Inglaterra: Perspetivas de estudantes e suas famílias. [Dissertação de Mestrado] *Repositório do Iscte*. <http://hdl.handle.net/10071/30291>
- Schoon, I., Burger, K., & Cook, R. (2021). Making it against the odds: How individual and parental co-agency predict educational mobility. *Journal of Adolescence*, 89(1), 74–83. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.04.004>
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz Theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663–688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>
- Sigel, I. E., McGillicuddy-DeLisi, A. V., & Goodnow, J. J. (2014). Parental belief systems. In *Psychology Press eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9781315807539>

- Singh, S., Turner, K. M. T., & Ashworth, P. (2025). Exploring Parental Agency: Lessons Learned from Northern India. *Journal of Child and Family Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10826-025-03063-6>
- Sortheix, F. M., & Schwartz, S. H. (2017). Values that Underlie and Undermine Well-Being: Variability across Countries. *European Journal of Personality*, 31(2), 187–201. <https://doi.org/10.1002/per.2096>
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M., & Todorova, I. (2008). Learning a new land: Immigrant Students in American Society. *Harvard University Press*.
- Wilder, S. (2013). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Wong, R. S. M., Ho, F. K. W., Wong, W. H. S., Tung, K. T. S., Chow, C. B., Rao, N., Chan, K. L., & Ip, P. (2018). Parental Involvement in Primary School Education: its Relationship with Children's Academic Performance and Psychosocial Competence through Engaging Children with School. *Journal of Child and Family Studies*, 27(5), 1544–1555. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-1011-2>
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22, 189–214. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z>
- Zadeh, N. Z. Y., Geva, E., & Rogers, M. A. (2008). The impact of acculturation on the perception of academic achievement by immigrant mothers and their children. *School Psychology International*, 29(1), 39–70. <https://doi.org/10.1177/0143034307088503>

Anexo A: Questionário

Consentimento



Bem-vindo(a)!

Qual o objetivo deste estudo?

O objetivo do estudo é conhecer as perspetivas das famílias sobre os fatores que podem estar associados à inclusão de crianças em contexto educativo.

O estudo está a ser conduzido no Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, pela equipa de um projeto cujo objetivo geral é desenvolver ferramentas para a inclusão de crianças migrantes em novos ambientes de aprendizagem.

A quem se dirige o inquérito?

O estudo destina-se a mães, pais, tutores legais ou cuidadores (com idade superior a 18 anos de idade) de crianças imigrantes, com idades entre os 6 e os 12 anos, a frequentar o pré-escolar, primeiro e segundo ciclos do ensino básico em Portugal.

Como pode participar e o que é que lhe será pedido para fazer?

A sua participação no estudo é voluntária. Poderá interromper a participação a qualquer momento. Se aceitar participar, pedimos-lhe que preencha o questionário, que se encontra escrito nas línguas portuguesa e inglesa.

Iremos colocar perguntas sobre si e sobre as suas experiências com o sistema educativo, a sua perceção sobre as competências sociais e emocionais do/a seu/sua filho/a, valores e alguns dados sociodemográficos.

No caso de ter mais do que um/a filho/a entre os 6 e os 12 anos, pedimos-lhe que se centre apenas na criança que fez anos há menos tempo, para não o/a sobrecarregar com mais perguntas e para que possa responder ao inquérito apenas uma vez.

Não há riscos conhecidos associados à sua participação neste estudo. Também não existem respostas corretas ou erradas. As pessoas diferem nas suas experiências, modos de pensar e há uma elevada variabilidade de competências das crianças. As suas respostas farão a diferença para compreender essas diferenças e serão um contributo relevante para a ciência e orientação para melhoria de práticas educativas.

Quanto tempo irá demorar?

Estima-se que demore cerca de 20 minutos. Se precisar de interromper este questionário, poderá retomá-lo na pergunta em que parou dentro das 24 horas subsequentes.

Como serão tratados os seus dados?

Os dados recolhidos neste estudo são anónimos, pelo que não serão recolhidos dados que permitam a sua identificação. A informação que fornecer será analisada em conjunto com os dados de outros participantes para fins educativos e de investigação, pelo que se antecipa apresentá-la em contextos educativos, conferências científicas e publicá-la em revistas científicas. Para aderir a práticas de ciência aberta, pretende-se partilhar publicamente os dados anónimos finais com outros investigadores no repositório “Open Science Framework”. Trata-se de um repositório público que promove práticas de ciência aberta em investigação e educação científica.

Quem posso contactar para obter esclarecimentos sobre o estudo?

Em qualquer momento poderá solicitar informação adicional sobre o estudo, contactando os Investigadores Responsáveis, através dos e-mails amdts@iscte-iul.pt, patricia.arriaga@iscte-iu.pt ou nadine_correia@iscte-iul.pt.

Agradecemos, desde já, a sua participação. Face a estas informações, indique se aceita participar neste estudo:

☐ Aceito em participar, confirmo que tenho idade superior a 18 anos, que sou mãe, pai, tutor/a legal ou cuidador/a de pelo menos uma criança imigrante com idade entre os 6 e os 12 anos, que li e compreendi a informação.

☐ Não aceito

Bloco 1 – Dados sociodemográficos

Qual é a sua idade? (escreva um número):

Pedimos-lhe que se centre apenas no seu filho/a que fez anos há menos tempo, para não o/a sobrecarregar com mais perguntas e para que possa responder ao inquérito apenas uma vez. **Em que país reside atualmente o/a seu/sua filho/a?**

☐ Portugal

☐ Outro

Dados Demográficos das Crianças

Está a responder a este questionário na qualidade de:

☐ Mãe

☐ Pai

☐ Outro. Qual? _____

Indique o mês e ano de nascimento do/a seu/sua filho/a:

Mês:

- ☐ Janeiro
- ☐ Fevereiro
- ☐ Março
- ☐ Abril
- ☐ Maio
- ☐ Junho
- ☐ Julho
- ☐ Agosto
- ☐ Setembro
- ☐ Outubro
- ☐ Novembro
- ☐ Dezembro

Ano:

- ☐ 2013
- ☐ 2014
- ☐ 2015
- ☐ 2016
- ☐ 2017
- ☐ 2018
- ☐ 2019

Qual o **sexo biológico** do/a seu/sua filho/a?

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Não binário
- ☐ Prefiro não responder

Qual o **país de nascimento** do/a seu/sua filho/a?

Em que **ano** é que o/a seu/sua filho/a se mudou para Portugal?

- ☐ 2013
- ☐ 2014
- ☐ 2015
- ☐ 2016
- ☐ 2017
- ☐ 2018
- ☐ 2019
- ☐ 2020
- ☐ 2021
- ☐ 2022
- ☐ 2023
- ☐ 2024
- ☐ 2025

Criança e a escola

Gostaríamos de lhe perguntar sobre as experiências do/a seu/sua filho/a. **Que ano de escolaridade** (i.e., do pré-escolar ao 6º ano) frequenta **o/a seu/sua filho/a?** (escolha uma opção)

- ☐ Pré-escolar.
- ☐ 1º ano
- ☐ 2º ano
- ☐ 3º ano
- ☐ 4º ano
- ☐ 5º ano
- ☐ 6º ano

Há quanto tempo o/a seu/sua filho/a frequenta a atual escola? (escreva número de anos e meses (se aplicável). Por exemplo: 1 ano e 6 meses. Apenas introduza o número de dias se for inferior a 1 mês)

Anos: _____

Meses: _____

Dias _____

O/A seu/sua filho/a criança tem **necessidades de saúde especiais** ou **necessidades educativas especiais**?

- ☐ Não
- ☐ Sim
- ☐ Prefiro não responder

Início do bloco: SDQ

Para cada uma das seguintes 25 frases, escolha uma das seguintes três opções: “Não é verdade”; “É um pouco verdade”; “É muito verdade”. É importante que responda a todas as afirmações, com base no **comportamento do/a seu/sua filho/a nos últimos seis meses**, mesmo que não tenha a certeza absoluta.

	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
É sensível aos sentimentos dos outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca pára quieto/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partilha facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe mandam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou choroso/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em geral as outras crianças gostam dele/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Distrai-se com facilidade, está sempre com a cabeça no ar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em situações novas é receoso/a, muito agarrado/a e pouco seguro/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É simpático/a e amável com crianças mais pequenas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mente frequentemente ou engana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As outras crianças metem-se com ele/a, ameaçam-no/a ou intimidam-no/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sempre pronto/a a ajudar os outros (pais, professores ou outras crianças)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pensa nas coisas antes de as fazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rouba em casa, na escola ou em outros sítios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem muitos medos, assusta-se com facilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Início do bloco: Atividades Escolares

As próximas afirmações referem-se às **suas experiências com os/as professores/as ou educadores/as do/a seu/sua filho/a na escola atual**. Por favor, indique em que medida concorda com cada uma das seguintes afirmações. **Relativamente aos/às educadores/as ou professores/as do/a meu/minha filho/a....**

	Discordo	Discordo ligeiramente	Indecisa(o)	Concordo ligeiramente	Concordo
Confio na maneira como trabalham com as crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto que me compreendem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me à vontade para falar com eles(elas).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto que temos ideias semelhantes sobre o comportamento do(a) meu(minha) filho(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto que temos ideias semelhantes sobre o que meu(minha) filho(a) pode alcançar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto que comunica(m) comigo não apenas quando há um problema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto que me veem como um(a) pai(mãe) competente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parecem preparados(as) para ajudar o(a) meu(minha) filho(a) a ser bem sucedido(a) na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sinto que têm
elevadas
expectativas
em relação
ao(à)
meu(minha)
filho(a).

☐☐☐☐☐

Preocupam-se
com o(a)
meu(minha)
filho(a).

☐☐☐☐☐

Tratam o(a)
meu(minha)
filho(a) de uma
forma justa.

☐☐☐☐☐

As próximas perguntas são sobre algumas **atividades que as crianças fazem habitualmente com a sua família**, podendo incluir mãe/pai, companheiro/a ou outros familiares adultos que vivem consigo. **Com que frequência é que um adulto em casa...**

	Todos os dias	Várias vezes por semana	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Menos frequentemente	(Quase) nunca
Fala com seu/sua filho/a sobre as suas próprias experiências ou as experiências dele/a em relação ao presente ou passado (e.g., dia na escola, férias)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conta histórias do país de origem da família ao(à) filho(a)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Joga cartas, jogos de tabuleiro ou puzzles com o(a) filho(a)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenha, pinta ou faz coisas criativas com o(a) seu filho(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliza o computador, telemóvel, tablet ou portátil com o(a) filho(a)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lê livros ou usa jogos (tabuleiro, digitais) que abordam temas sobre outras culturas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com que frequência se **envolveu em atividades** (exemplos, ajudar em eventos, participar em atividades) **na escola** do seu(sua) filho(a) **nos últimos seis meses** (excluindo férias da escola)?

- ☐ Nunca
- ☐ Uma ou duas vezes
- ☐ Três a cinco vezes
- ☐ Uma vez por mês
- ☐ Mais de uma vez por mês

Início do bloco: Bem-estar

Apresentamos-lhe algumas afirmações sobre **a sua experiência na educação do/a seu/sua filho/a**. Indique em que medida concorda com estas afirmações.

	Discordo	Discordo ligeiramente	Indeciso(a)	Concordo ligeiramente	Concordo
Sinto-me segura/o de mim como mãe/pai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sei que estou a fazer um bom trabalho como mãe/pai.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sei coisas sobre ser mãe/pai que seriam úteis a outras(os) mães/pais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consigo resolver a maioria dos problemas entre mim e o(a) meu(minha) filho(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando as coisas estão a correr mal entre mim e o(a) meu(minha) filho(a), continuo a tentar até as coisas começarem a mudar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em que medida se sente satisfeito/a com a sua vida em geral? Indique em que medida concorda com as seguintes afirmações.

	Discordo	Discordo ligeiramente	Indeciso(a)	Concordo ligeiramente	Concordo
Estou satisfeita/o com a minha vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se pudesse viver a minha vida novamente, não mudava quase nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na maioria das coisas, a minha vida está perto do meu ideal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em que medida se sente afetivamente ligado/a a Portugal? (Escolha uma opção, em que os extremos variam entre "nada" e "muito" ligado/a afetivamente)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada ligado/a afetivamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito ligado/a afetivamente

Início do bloco: PVQ

Nas próximas afirmações apresentam-se descrições de pessoas com diferentes características. Indique **em que medida cada uma dessas pessoas é ou não parecida consigo** de acordo com as várias opções de resposta.

	Exatamente como eu	Muito parecida comigo	Parecida comigo	Um bocadinho parecida comigo	Nada parecida comigo	Não tem nada a ver comigo
Uma pessoa para quem é importante ser rica. Quer ter muito dinheiro e coisas caras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma pessoa para quem é importante ter sucesso. Gosta de receber o reconhecimento dos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma pessoa para quem é importante que os outros lhe tenham respeito. Quer que as pessoas façam o que ela diz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma pessoa que dá muita importância a poder mostrar as suas capacidades. Quer que as pessoas admirem o que faz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma pessoa que procura aproveitar todas as oportunidades para se divertir. É importante para ela fazer coisas que lhe dão prazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma pessoa para quem é importante passar bons momentos. Gosta de tratar bem de si.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Uma pessoa
que gosta de
surpresas e está
sempre à
procura de
coisas novas
para fazer.
Acha que é
importante
fazer muitas
coisas
diferentes na
vida.

☐☐☐☐☐☐

Uma pessoa
que procura a
aventura e
gosta de correr
riscos. Quer ter
uma vida
emocionante.

☐☐☐☐☐☐

Uma pessoa
para quem é
importante
tomar as suas
próprias
decisões sobre
o que faz.

☐☐☐☐☐☐

Gosta de ser
livre e não estar
dependente dos
outros.

Uma pessoa
que dá
importância a
ter novas ideias
e ser criativa.
Gosta de fazer
as coisas à sua
maneira.

☐☐☐☐☐☐

Uma pessoa
para quem é
importante que
o Governo
garanta a sua
segurança,
contra todas as
ameaças. Quer
que o Estado
seja forte, de
modo a poder
defender os
cidadãos.

☐☐☐☐☐☐

Uma pessoa
que dá
importância a
viver num sítio
onde se sinta
segura. Evita
tudo o que
possa pôr a sua
segurança em
risco.

☐☐☐☐☐☐

Uma pessoa
que acha que as
pessoas devem
fazer o que lhes
mandam. Acha
que as pessoas
devem cumprir
sempre as
regras mesmo
quando
ninguém está a
ver.

☐☐☐☐☐☐

Uma pessoa
para quem é
importante
portar-se
sempre como
deve ser. Evita
fazer coisas que
os outros
digam que é
errado.

☐☐☐☐☐☐

Uma pessoa
que dá
importância à
tradição. Faz
tudo o que
pode para agir
de acordo com
a sua religião e
a sua família.

☐☐☐☐☐☐

Uma pessoa
para quem é
importante ser
humilde e
modesta. Tenta
não chamar a
atenção sobre
si.

☐☐☐☐☐☐

Uma pessoa para quem é importante ajudar os que a rodeiam. Preocupa-se com o bem-estar dos outros.

☐☐☐☐☐☐

Uma pessoa para quem é importante ser leal para com os amigos. Dedica-se às pessoas que lhe são próximas.

☐☐☐☐☐☐

Uma pessoa que acha importante que todas as pessoas no mundo sejam tratadas igualmente. Acredita que todos devem ter as mesmas oportunidades na vida.

☐☐☐☐☐☐

Uma pessoa para quem é importante ouvir pessoas diferentes de si. Mesmo quando discorda de alguém continua a querer compreender essa pessoa.

☐☐☐☐☐☐

Uma pessoa que acredita seriamente que as pessoas devem proteger a natureza. Proteger o ambiente é importante para ela.

☐☐☐☐☐☐

Início do bloco: Relações dos imigrantes

Em seguida apresentamos algumas perguntas sobre as suas relações e interações com pessoas de diferentes culturas ou países. **Com que frequência interage com...**

	Não se aplica (só há portugueses)	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente
pessoas que são de origem portuguesa no seu bairro?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mães/pais que são de origem portuguesa na escola do(a) seu(sua) filho(a)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pessoas que não são de origem portuguesa no seu bairro?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mães/pais que não são de origem portuguesa na escola do(a) seu(sua) filho(a)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Na sua opinião **como é que as escolas deveriam incluir crianças de diferentes países e culturas?** Por favor, indique em que medida concorda com cada uma das seguintes afirmações.

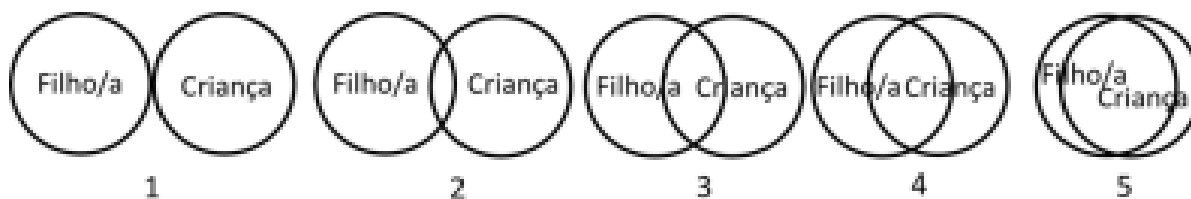
	Discordo	Discordo ligeiramente	Indecisa(o)	Concordo ligeiramente	Concordo
É importante que os(as) educadores/as ou professores/as sejam sensíveis às diferenças entre crianças de diferentes países e culturas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No seu trabalho com crianças de diferentes culturas e países, os/as educadores/as ou professores/as deveriam enfatizar as semelhanças entre crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É importante que as crianças aprendam que pessoas de outras culturas podem ter ideias diferentes sobre o que é importante para elas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No jardim de infância/escola, é importante que as crianças de diferentes países e culturas vejam as semelhanças que existem entre todas elas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É importante que as crianças aprendam a respeitar outras culturas o mais cedo possível.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

De seguida apresentamos algumas afirmações sobre como poderá falar com o/a seu/sua filho/a acerca de diferentes grupos de pessoas. Se alguma das afirmações não coincidir com as suas opiniões ou experiências, poderá responder “nunca”. **Nos últimos seis meses, com que frequência...?**

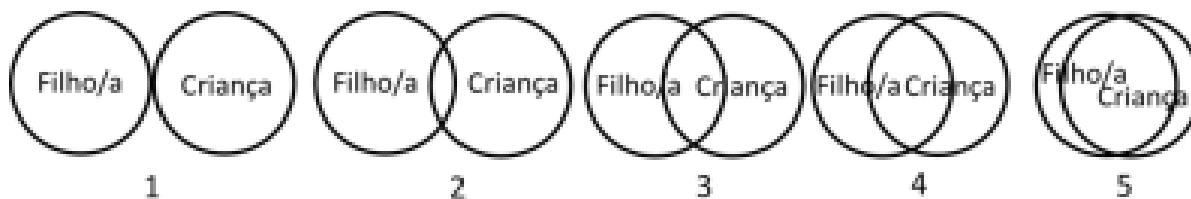
	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente
Encorajou o(a) seu(sua) filho(a) a brincar ou conviver com crianças de outros grupos étnico-culturais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disse ao(a) seu(sua) filho(a) que outras tradições culturais e religiosas têm o mesmo valor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disse ao(a) seu(sua) filho(a) que se pode confiar em pessoas de outros grupos étnico-culturais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Indique o grau de proximidade e ligação do/a seu/sua filho/a a crianças que são de origem portuguesa considerando as seguintes 5 opções: Em cada opção, o círculo à esquerda corresponde à/ao seu/sua filho/a e o Círculo à direita às crianças que não são de origem portuguesa. **Quanto mais os círculos estão próximos entre**

si, maior a proximidade e ligação entre o seu/sua filho/a e as crianças. Caso não haja contacto com crianças de origem portuguesa, responda 0. Escreva um número (entre 1 e 5) que melhor corresponda ao grau de proximidade do/a seu/sua filho/a a crianças, ou escreva 0 se não se aplicar.



Indique o grau de proximidade e ligação do/a seu/sua filho/a a crianças que não são de origem portuguesa considerando as seguintes 5 opções: Em cada opção, o círculo à esquerda corresponde à/ao seu/sua filho/a e o Círculo à direita à criança que não é de origem portuguesa. **Quanto mais os círculos se interlaçam, maior a proximidade e ligação entre o seu/sua filho/a e essa criança.** Escreva um número (entre 1 e 5) que melhor corresponda ao grau de proximidade do/a seu/sua filho/a a essa criança



Quantas crianças, que **não são de origem portuguesa**, frequentam a turma do/a seu/sua filho/a?

- ☐ Não sei.
- ☐ Todas as crianças são de origem portuguesa.
- ☐ Há algumas crianças que não são de origem portuguesa.
- ☐ Cerca de metade das crianças não são de origem portuguesa.
- ☐ A maioria das crianças não são de origem portuguesa

Com quem interage mais o seu filho?

- ☐ Com crianças de origem portuguesa.
- ☐ Com crianças que não são de origem portuguesa.
- ☐ Não sei.

Início do bloco: Avaliação do desempenho escolar

Indique como têm sido os resultados do/a seu/sua filho/a na escola ao longo deste ano letivo.

	Não se aplica	Maus resultados	Abaixo da média	Médio	Acima da média
Português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educação Visual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O/A seu/sua filho/a teve algum problema na escola, de aprendizagem ou outro?

- ☐ Não.
- ☐ Sim. Qual? _____

O/A seu/sua filho/a tem aproximadamente quantos amigos íntimos? (Não inclua irmãos ou irmãs).

- ☐ Nenhum amigo.
 - ☐ 1 amigo.
 - ☐ 2 ou 3 amigos.
 - ☐ 4 ou mais amigos.
-

O/A seu/sua filho/a tem atividades com os/as amigos/as fora das horas de aula aproximadamente quantas vezes por semana? (Não inclua irmãos ou irmãs).

- ☐ Menos que 1 vez.
 - ☐ 1 ou 2 vezes.
 - ☐ 3 ou mais vezes.
-

Início do bloco: Dados demográficos dos participantes

Com que género se identifica?

- ☐ Masculino
 - ☐ Feminino
 - ☐ Não binário
 - ☐ Outro
-

Qual é a **sua nacionalidade**? (pode escolher mais de uma opção se tiver dupla nacionalidade)

☐

Portuguesa

☐

Outra. Qual? _____

Qual é o **país onde nasceu**?

Sentiu dificuldades em responder ao questionário por estar escrito na língua portuguesa?

☐

Nunca

☐

Algumas vezes

☐

A maioria das vezes

☐

Sempre

Poderia clarificar as dificuldades que sentiu a responder a este questionário?

Início do bloco: Dados demográficos dos participantes – parte 2

Qual é o **grau de escolaridade** mais elevado que concluiu?

- ☐ Frequência (sem conclusão) de Ensino básico de 1º ciclo
 - ☐ Conclusão 4ª ano: Ensino básico do 1º ciclo
 - ☐ Conclusão até 6ª ano: Ensino básico do 2º Ciclo
 - ☐ Conclusão até 9º ano: Ensino básico do 3º Ciclo
 - ☐ Conclusão até 12ª ano: Ensino Secundário
 - ☐ Ensino Superior: Licenciatura
 - ☐ Ensino Superior: Pós-graduação ou Mestrado
 - ☐ Ensino Superior: Doutoramento
-

Qual é o seu **estado civil** atual?

- ☐ Casado(a) ou união de facto
 - ☐ Separado/a ou Divorciado/a
 - ☐ Viúvo/a
 - ☐ Solteiro/a
-

Qual das seguintes descrições se aproxima mais do que **sente relativamente ao rendimento atual das pessoas que vivem na sua casa?**

- ☐ O rendimento atual permite viver confortavelmente
- ☐ O rendimento atual dá para viver
- ☐ É difícil viver com o rendimento atual
- ☐ É muito difícil viver com o rendimento atual
- ☐ Não sei

Início do bloco: Verificação de atenção

Em investigação é importante garantir a qualidade das respostas e confirmar a autenticidade dos participantes. Para este efeito, solicitamos que nos informe se **leu e respondeu com atenção às perguntas colocadas:**

- ☐ Sim, li e respondi com atenção às perguntas colocadas.
- ☐ Não prestei atenção. Respondi aleatoriamente a várias perguntas.

Início do bloco: Comentário final

Há algo que queira acrescentar ou comentar?

Início do bloco: Debriefing

Obrigada por preencher este questionário. As suas opiniões serão tidas em conta pelo projeto e farão a diferença para identificar fatores associados ao bem-estar de pais e de crianças em idade pré-escolar e escolar que visem a inclusão de crianças migrantes em novos ambientes de aprendizagem.

Relembramos os dados de contato que pode utilizar caso deseje colocar uma dúvida, partilhar algum comentário, ou assinalar a sua intenção de receber informação sobre os principais resultados e conclusões do estudo: Ana Tavares (amdts@iscte-iul.pt), Patrícia Arriaga (patricia.arriaga@iscte-iul.pt) ou Nadine Correia (nadine_correia@iscte-iul.pt)

Mais uma vez agradecemos a sua participação! O seu contributo foi muito importante!

Se conhecer alguma mãe, pai, tutor legal ou cuidador de crianças a frequentar o primeiro ciclo em Portugal agradecemos bastante que partilhasse o link do presente estudo.

Se tiver interesse em conhecer o trabalho desenvolvido por alguns elementos da equipa deste estudo, poderá consultar as páginas online dos Projetos:

Educação Inclusiva e Suporte Social para a Redução das Desigualdades na Sociedade

Desenvolvimento social dos valores humanos

