



**Instituto Universitário
de Ciências Psicológicas,
Sociais e da Vida**

**Envolvimento parental, sentimento de pertença à
escola e desempenho académico de
alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.**

Tatiana Werneck Sabatié Tavares Osório

Orientador de Dissertação:

Professora Doutora Liliana Salvador

Professor de Seminário de Dissertação:

Professora Doutora Vera Monteiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de:

Mestre em Psicologia

Especialidade em Psicologia Educacional

2024/2025

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Prof. Doutora Liliana Salvador apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Eduardo, Catarina e Pedro, por serem a minha inspiração diária, a essência da minha existência, o combustível que me impulsionou nessa jornada ao longo desses cinco anos. Obrigada por todo carinho e palavras de motivação quando o cansaço me dominava. Obrigada por entenderem a minha ausência em algumas brincadeiras e saídas. O vosso brilho nos olhos, a inocência da infância, os carinhos incondicionais enriqueceram certamente essas páginas, transbordando o amor que sinto por vocês.

Ao meu marido, Felipe, por todo amor e paciência durante todo esse processo. Pelas palavras que alimentavam meu coração de esperança e por nunca me deixar desistir. Obrigada por acreditar que eu chegaria até aqui, sem você, esse trabalho não teria sido possível.

A minha querida orientadora Dra. Liliana Salvador, pela paciência com meus infindáveis questionamentos e emails, pelo suporte dado durante todo esse percurso e principalmente por me enriquecer com seu conhecimento e experiência.

A Dra. Vera Monteiro, pelo sorriso incessante e motivador a cada dúvida pelo caminho. Pelo apoio na organização do trabalho, e pelas palavras de motivação e encorajamento.

A Dra. Joana Pipa, pela disponibilidade e atenção de sempre com meus pedidos de ajuda estatísticos aos fins de semana.

A minha orientadora de estágio Dra. Marta Gonçalves, por abrir as portas das escolas para que a realização desse trabalho fosse possível. Pela enorme vontade de ajudar, ouvir e ensinar. Sua calma e experiência enriqueceram esse trabalho de uma forma imensurável.

A toda equipa do Agrupamento de Escolas Professor Armando Lucena, em especial ao Dr. Mário Henrique Gomes e a Dr.^a Rosália Guerreiro, por abraçarem esse projeto com carinho. Pelo suporte em todas as fases de recolha dos dados, e por confiarem na importância dessa investigação.

As melhores amigas que eu poderia ter, a Xanda, Ticia, Fê, Ju Maia e Ju Antunes, por não desistirem de mim mesmo depois de tantos “*não consigo*”. Por me motivarem a ser uma pessoa melhor todos os dias, por estarem presentes nessa grande ausência que foi a realização deste trabalho. Vocês recheiam o meu coração de esperança e de alegrias diariamente.

A todos aqueles que de alguma forma cruzaram o meu caminho durante esse ano, que contribuíram com um incentivo, ou com um sorriso. Eu descobri que realmente se quisermos ir mais longe, precisamos estar acompanhados.

Resumo

O percurso escolar dos alunos é influenciado por um conjunto de fatores individuais, familiares e contextuais, que interagem e impactam o processo de ensino e aprendizagem. Entre esses fatores, o desempenho acadêmico se destaca como uma variável central, comumente utilizada como um indicador de sucesso educativo e adaptação escolar. Contudo, o desempenho acadêmico dos alunos, não pode ser compreendido de forma isolada, sendo influenciado por dimensões afetivas e psicológicas como o envolvimento parental e o sentimento de pertença à escola. O presente estudo teve como principal objetivo analisar as relações entre o envolvimento parental, o sentimento de pertença à escola e o desempenho acadêmico dos alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico em Portugal. Adicionalmente, procurou-se compreender se essas relações diferem consoante o estatuto migrante dos alunos. Participaram neste estudo 463 estudantes, dos quais 121 eram migrantes, que responderam a “Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola” de (Ventura & Lima, 2016), a Escala de Percepção de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade: “Os meus pais e a minha escolaridade”, e subescala “Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental” (Pereira & Monteiro, 2014), além de um questionário sociodemográfico.

Os resultados revelaram que tanto o envolvimento parental, como o sentimento de pertença à escola estão relacionados positivamente com o desempenho acadêmico dos alunos, sendo os alunos com melhor desempenho acadêmico, aqueles com maiores níveis de envolvimento parental e sentimento de pertença à escola. Além disso, os alunos migrantes apresentaram níveis significativamente mais baixos em todas as variáveis analisadas, quando comparados com os alunos não migrantes. Por fim, os resultados sublinham a importância do envolvimento parental e do sentimento de pertença à escola como fatores promotores do sucesso acadêmico e do bem-estar dos alunos, e a emergência de práticas escolares mais inclusivas e sensíveis à diversidade cultural.

Palavras-chave: envolvimento parental, sentimento de pertença à escola, desempenho acadêmico, migrantes.

Abstract

A student's academic trajectory is influenced by various individual, familial, and contextual factors that interact and impact the teaching and learning process. Academic achievement is most prominent among these factors, often used as an indicator of academic success and school adjustment. However, academic achievement can only be understood through the affective and psychological dimensions that impact it, such as parental involvement and sense of school belonging. The current study aimed to analyze the relationships between parental involvement, the school belonging and the academic achievement of students in their 2nd and 3rd cycles of basic education in Portugal. Additionally, the investigation sought to explore whether these relationships differ according to the students' migrant status. The study included 463 students (of which 121 were migrants) who completed a sociodemographic questionnaire, the "Scale for Assessing Sense of School Belonging" (*Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola*, Ventura & Lima, 2016) and the "Perceived Parental Involvement Practices in Schooling Scale: My Parents and My Schooling" (*Escala de Perceção de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade: Os meus pais e a minha escolaridade*, Pereira & Monteiro, 2014), including the subscale "Feelings/Attitudes Toward Parental Involvement" (*Subescala: Sentimentos/Atitudes em relação ao envolvimento parental*, Pereira & Monteiro, 2014). The results demonstrate that both parental involvement and school belonging hold a positive relationship with academic achievement. Thus, students with higher levels of academic achievement tend to experience greater parental involvement and a stronger sense of school belonging. Furthermore, migrant students showed significantly lower levels across all variables investigated, compared to non-migrant students. As such, the results highlight the importance of parental involvement and sense of school belonging as factors that promote academic success and student well-being. Similarly, the study underscores the value of emerging school practices that prioritize inclusivity and sensitivity to cultural diversity.

Keywords: Parental involvement, sense of school belonging, academic achievement, migrants.

ÍNDICE

I. Introdução	1
II. Revisão de Literatura	3
1. Envolvimento Parental	3
1.1. Conceito	3
1.2. Modelos de envolvimento parental	5
a) Modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997)	5
b) Modelo de Eccles e Harold (1996)	7
c) Modelo de Epstein (2001, 2010)	8
1.3. A importância do envolvimento parental para os alunos migrantes	10
1.4. O envolvimento parental e o desempenho acadêmico dos alunos	12
2. O sentimento de pertença à escola	14
2.1. Conceito	14
2.2. A Teoria da Motivação e a sua relação com o sentimento de pertença à escola	16
2.3. O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e o sentimento de pertença à escola..	17
2.4. A relação entre o sentimento de pertença à escola e o desempenho acadêmico dos alunos.....	18
2.5. A importância do sentimento de pertença para os alunos migrantes	20
2.6. O envolvimento parental e o sentimento de pertença à escola	22
III. Problemática	23
Questões de Investigação e Hipóteses	25
IV. Metodologia	29
4.1. Delineamento do Estudo	29
4.2. Participantes	29
4.3. Instrumentos	31
4.3.1. Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola (Ventura & Lima, 2016)	31
4.3.2. Análise das propriedades psicométricas da Escala de Avaliação do Senti- mento de Pertença à Escala (Ventura & Lima, 2016)	32
4.3.3. Escala de Percepção de Práticas de Envolvimento Parental na Escolari- dade: “Os meus pais e a minha escolaridade”, e subescala “Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental” (Pereira & Monteiro, 2014)	34

4.3.4. Análise das propriedades psicométricas da Escala de Percepção de Práticas de Envolvimento Parental na escolaridade: “Os meus pais e a minha escolaridade” (Pereira & Monteiro, 2014)	36
4.3.5. Análise das propriedades psicométricas da subescala “Sentimentos/atitude em relação ao envolvimento parental” (Pereira & Monteiro, 2014)	37
4.3.6. Questionário Sociodemográfico	38
4.4. Procedimento e aspetos éticos	38
4.4.1. Recolha da Informação	38
4.4.2. Análise de Dados	39
V. Resultados	41
VI. Discussão	51
VII. Considerações Finais	58
VIII. Referências	61
IX. Anexos	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Análise Comparativa dos Valores de Fiabilidade da Escala Sentimento de Pertença à Escola	33
Tabela 2 - Descrição das Dimensões e Exemplos da Escala de Perceção de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade: “Os meus pais e a minha escolaridade”, (Pereira & Monteiro, 2014)	34
Tabela 3 - Descrição da Dimensão e Exemplo da subescala: “Sentimentos/Atitudes em relação ao envolvimento parental”, (Pereira & Monteiro, 2014)	35
Tabela 4 - Dimensões e Relação de Itens por Dimensão da Escala de Perceção de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade: “Os meus pais e a minha escolaridade”, e da subescala: “Sentimentos/Atitudes em relação ao envolvimento parental”, (Pereira & Monteiro, 2014)	35
Tabela 5 - Análise Comparativa dos Valores de Fiabilidade da Escala “Perceção de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade”	37
Tabela 6 - Análise Comparativa dos Valores de Fiabilidade da Subescala: “Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental”	38
Tabela 7 - Análise Descritiva a Distribuição Normal dos Dados em Relação as Variáveis em Estudo	41
Tabela 8 - Resultados da Correlação entre o Envolvimento parental e suas Dimensões com o Sentimento de Pertença à Escola	43
Tabela 9 - Estatística Descritiva dos Alunos Migrantes e Não Migrantes em relação ao Envolvimento parental	43
Tabela 10 - Estatística Descritiva do Envolvimento parental em relação ao Desempenho Académico	44
Tabela 11 - Estatística Descritiva do Sentimento de Pertença à Escola em relação ao Desempenho Académico	46
Tabela 12 - Estatística Descritiva dos Alunos Migrantes e Não Migrantes em Relação ao Sentimento de Pertença à Escola	47
Tabela 13 - Estatística Descritiva dos Alunos Migrantes e Não Migrantes em Relação ao Desempenho Académico	48
Tabela 14 - Resultados do Teste de Shapiro-Wilk para a Normalidade	49

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação do Modelo da Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência de Epstein (2001, 2010)	8
---	---

I. INTRODUÇÃO

O envolvimento parental na vida escolar dos filhos é amplamente reconhecido como um fator determinante para o sucesso acadêmico, para o desenvolvimento socioemocional e para integração escolar dos alunos (Christenson & Sheridan, 2001; Epstein, 2001). Quando os pais participam ativamente favorecem não apenas a melhoria do desempenho acadêmico, mas também o fortalecimento dos vínculos com a escola, a motivação intrínseca para a aprendizagem e o sentimento de pertença dos alunos ao espaço escolar (Osterman, 2000; Uslu & Gizir, 2017). Segundo a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1979), estas interações entre a escola e a família constituem processos proximais fundamentais para o desenvolvimento equilibrado das crianças e adolescentes, refletindo-se nos seus resultados acadêmicos e ajustamento social.

Definido como a percepção do aluno em ser aceito, valorizado e acolhido na comunidade escolar (Goodenow, 1993), o sentimento de pertença à escola está intimamente associado à motivação acadêmica, à autoeficácia e também ao bem-estar psicológico, evidenciam Pittman e Richmond (2007), e Allen et al. (2021). No que concerne aos alunos migrantes, esse fator é especialmente importante, uma vez que enfrentam frequentemente obstáculos culturais, linguísticos e sociais no seu processo de integração e ajustamento escolar (Barnes et al., 2021; Faas et al., 2015). Para atenuar o impacto negativo da discriminação e exclusão desses alunos, a presença de pais envolvidos, juntamente com práticas escolares inclusivas que fomentem um ambiente escolar acolhedor, podem funcionar como fatores protetores, otimizando a adaptação social e o desempenho acadêmico (Kim et al., 2023; Medarić et al., 2022).

Sendo assim, este estudo tem como objetivo principal analisar as relações entre o envolvimento parental, o sentimento de pertença à escola e o desempenho acadêmico de alunos dos 2º e 3º ciclos de escolaridade, explorando igualmente se essas relações variam em função do estatuto migrante dos alunos. Para tal, foram utilizadas a Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola (Ventura & Lima, 2016), a Escala de Percepção de Práticas de Envolvimento Parental “Os meus pais e a minha escolaridade”, e a subescala “Sentimentos/Atitudes em relação ao envolvimento parental” (Pereira & Monteiro, 2014), instrumentos que ainda carecem de maior validação em contexto português. Também foi utilizado um questionário sociodemográfico para recolha de informações pessoais e de contexto familiar.

A presente investigação encontra-se organizada em nove capítulos. O Capítulo I, introduz o tema, formula o problema, descreve os objetivos e apresenta os métodos utilizados. O

Capítulo II dedica-se à revisão de literatura, abordando as definições, modelos e implicações do envolvimento parental, a importância do sentimento de pertença escolar e a forma como estas variáveis se relacionam com o desempenho acadêmico, especialmente em alunos migrantes. Já o Capítulo III expõe a problemática, os objetivos e hipóteses de investigação considerando a revisão de literatura realizada, e apresenta a relevância do estudo. O Capítulo IV descreve a metodologia utilizada, incluindo os participantes, instrumentos e procedimentos. O Capítulo V apresenta os resultados obtidos nesta investigação, e o Capítulo VI discute as implicações dos dados encontrados. Por fim, os Capítulos VII e VIII abordam as conclusões e limitações do estudo, oferecendo sugestões para futuras investigações na área.

II. REVISÃO DE LITERATURA

1) Envolvimento parental

1.1) Conceito

É incontestável a importância do envolvimento parental em diversos contextos para o desenvolvimento saudável das crianças. No que toca ao contexto escolar, a relevância desse envolvimento é ainda mais notória, pois está consistentemente associada a melhores resultados académicos, maior motivação e adaptação escolar (Epstein, 2001), ao desenvolvimento socioemocional e ao fortalecimento dos vínculos da criança com o ambiente educativo (Christenson & Sheridan, 2001), bem como à prevenção de dificuldades e promoção da resiliência, considerando a interação entre os sistemas que cercam a criança, como propõe o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979). Além disso, a participação ativa das famílias mostra-se especialmente relevante em contextos de vulnerabilidade, podendo contribuir significativamente para a equidade educacional e o para enfrentar as desigualdades (Fan & Chen, 2001).

O conceito de envolvimento parental tem passado por uma significativa evolução, refletindo as mudanças das perspetivas educacionais e psicológicas sobre o papel e a importância dos pais na vida escolar e no desenvolvimento dos filhos. Inicialmente, a ideia de envolvimento parental centrava-se nas práticas diretas e visíveis dos pais dentro das escolas, como a participação em reuniões e nas atividades escolares (Epstein, 1986) sendo que as três dimensões mais relevantes consistiam em: grau de envolvimento dos pais na educação e interação com os filhos, abrangendo as expectativas, posturas e aspirações; o envolvimento com a escola e em casa (Fehrmann et al., 1987).

O campo teórico sobre o envolvimento parental continuou a expandir-se, incorporando perspetivas desenvolvimentais e sociológicas, considerando também as dinâmicas familiares, os valores culturais e as condições sociais que moldam a participação dos pais na educação dos seus filhos. Essa ampliação teórica refletiu uma maior sensibilidade às desigualdades estruturais e as diferentes formas de envolvimento que variam de acordo com o estatuto socioeconómico, etnia, género e contexto geográfico (Epstein, 1995). A mudança de paradigma, reconheceu o envolvimento parental como um modelo multifacetado, culturalmente situado e condicionado pelas oportunidades e barreiras contextuais (Epstein, 2001).

Com o reconhecimento da importância dos fatores culturais e contextuais que influenciam o envolvimento parental, Lee e Bowen (2006) analisaram o papel do capital cultural no envolvimento parental, descobrindo que o histórico educacional dos pais impactava

significativamente os seus níveis de participação e, conseqüentemente, o desempenho académico dos filhos. Aspectos como o estatuto socioeconómico, o background cultural e a estrutura familiar passaram a incorporar os estudos sobre o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos (Altschul, 2012; González & Jackson, 2013; Hartas, 2011; Wang & Sheikh-Khalil, 2014). Neste período houve também uma maior ênfase na natureza bidirecional da comunicação entre escola e família, com estudos que destacavam a influência das percepções dos professores sobre o envolvimento dos pais nos resultados académicos (Foster et al., 2017; Hornby & Witte, 2010).

Nos últimos anos, o conceito de envolvimento parental tem se expandido para incluir compreensões mais detalhadas das implicações em contextos educacionais diversos. A definição mais atual de envolvimento parental na educação abrange uma ampla gama de atividades e interações que os pais realizam para apoiar o sucesso académico e o desenvolvimento holístico de seus filhos. Esta definição reflete a compreensão em evolução do envolvimento parental como um conceito dinâmico e multifacetado, que inclui tanto atividades realizadas em contexto doméstico, como escolar ou comunitário. Sendo assim, o envolvimento parental pode ser definido como a participação ativa dos pais nos processos educacionais de seus filhos, incluindo a comunicação com professores, a participação em atividades escolares e extraescolares, o apoio a aprendizagem em casa, bem como no envolvimento com a comunidade (Epstein, 2011).

O envolvimento parental não apenas beneficia os alunos academicamente, mas também promove um sentido de comunidade e apoio no ambiente escolar, o que demonstra às crianças a importância da educação, facilitando uma compreensão mais profunda do processo educacional pelos pais, o que lhes permite apoiar de forma mais eficaz seus filhos (Sharabi et al., 2021). Também os líderes escolares, diretores e vice-diretores, desempenham um papel crucial, pois são responsáveis por criar um ambiente que incentiva a comunicação por parte da escola, e a abertura a essa colaboração através de uma comunicação clara e eficiente (Antony – Newman, 2024).

Promover o envolvimento dos pais na educação dos filhos é uma forma de fomentar o sucesso académico e o bem-estar emocional. Investigadores desta área concluem que um maior envolvimento parental está correlacionado com um maior aumento da motivação e na participação ativa dos alunos durante seu percurso estudantil, o que, por sua vez, proporciona uma melhoria na autoeficácia académica e nas competências sociais (Choi et al., 2014; Chun & Dickson, 2011; Jeynes, 2012). Estes resultados demonstram a importância da capacitação dos pais para participarem na educação dos seus filhos, através de um ambiente de partilha e inclusão, pois esse envolvimento pode influenciar positiva e significativamente as atitudes das

crianças em relação à aprendizagem e ao seu desempenho acadêmico geral (Nokali et al., 2010; Sharabi et al., 2021).

Além disso, a pandemia de Covid-19 incentivou uma reavaliação do envolvimento parental, à medida que o ensino remoto exigiu novas formas de participação e um maior envolvimento dos pais nas atividades diárias da escola. De acordo com Garbe et al. (2020), os pais assumiram um novo papel durante a pandemia, transformando-se em facilitadores da aprendizagem, necessitando de se envolver mais, quer com os professores, quer com toda a comunidade de pais. O estudo evidenciou que as principais dificuldades sentidas pelos pais residiram no equilíbrio das responsabilidades profissionais e educacionais, contudo, reconheceram sentir-se mais capacitados e mais próximos da vida escolar dos filhos. No entanto, famílias de estatuto socioeconômicos mais baixos, enfrentaram dificuldades para apoiar os seus filhos devido à falta de acesso a tecnologia e internet, aumentando os níveis de ansiedade e stress relacionados com as necessidades educativas (Dong et al., 2020).

Fomentar a interação entre famílias e professores ajuda a compreender melhor os alunos e seus contextos, permitindo uma escola mais adaptada às realidades culturais sociais, (Zenhias, 2010). Essa aproximação fortalece o sentimento de pertença dos estudantes à escola, ao perceberem a escola como um espaço acolhedor. Estratégias práticas como reuniões informativas e a criação de planos conjuntos são ferramentas eficazes para tal. No entanto, é essencial considerar as barreiras ao envolvimento parental, como o nível de habilitações literárias e a condição socioeconômica, que influenciam significativamente a capacidade em participar na educação dos filhos (Liu & Gao, 2022). Também devem ser combatidos obstáculos como racismo e discriminação, que dificultam diretamente a participação dos pais (Poncelet, 2023), através da adoção de práticas inclusivas e que valorizem a contribuição oriunda dessas diferenças (González & Jackson, 2013).

1.2) Modelos de envolvimento parental

a) Modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997)

O modelo de envolvimento parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1995,1997), é considerado um referencial teórico bem estabelecido, amplamente estudado e aplicado na investigação em educação. De acordo com esse modelo, há um processo multinível que explica porque é que os pais decidem envolverem-se na educação dos seus filhos, e como esse envolvimento pode influenciar os resultados académicos dos estudantes. Os fatores psicológicos ou crenças motivacionais que motivam o envolvimento parental, encontram-se no primeiro nível

do modelo. De acordo com os autores, são quatro os principais fatores: a construção ativa do papel parental, que se refere às crenças dos pais sobre suas responsabilidades e tarefas na educação dos filhos; a autoeficácia parental, que envolve a percepção do impacto deste envolvimento no desempenho acadêmico dos filhos; as percepções de convites para o envolvimento oriundos da escola (filho, professor, direção); e por fim, os recursos disponíveis no contexto diário que possibilitam o envolvimento, evidencia Green et al., (2007). A tomada de decisão sobre o envolvimento parental considera a forma como esses fatores interagem entre si, conduzindo assim a diversas formas de envolvimento parental.

O segundo nível aborda como as crenças motivacionais se traduzem em formas específicas de envolvimento parental, ou seja, as atividades realizadas tanto em casa como na escola (Walker et al., 2011). O modelo sugere que a forma de envolvimento escolhido pelos pais, é influenciada pelas suas crenças motivacionais e pelos convites percebidos das escolas e dos professores. Já no terceiro nível, encontram-se os mecanismos pelos quais o envolvimento parental influencia os resultados acadêmicos: modelagem, reforço e instrução. Quando os pais modelam comportamentos educacionais positivos, como ler ou discutir tarefas escolares, as crianças tendem a adotar comportamentos semelhantes, o que conduz a um melhor desempenho acadêmico. O quarto nível reconhece a importância da adequação das atividades ao desenvolvimento da criança, bem como a compatibilidade entre práticas parentais e expectativas escolares. Fatores como a idade da criança, status socioeconômico, motivação intrínseca e autoeficácia acadêmica, contextos educacionais, entre outros, também devem ser considerados (Hirano et al., 2017). O impacto do envolvimento parental pode variar consoante a fase de desenvolvimento da criança, sendo que as crianças mais novas beneficiam-se mais do envolvimento direto dos seus pais (Hsieh, 2022).

E por fim, o quinto nível, que tem em conta os resultados esperados do envolvimento parental, que incluem o desempenho acadêmico, habilidades sociais e bem-estar. Ao rever este modelo, Walker et al. (2005) enfatiza que as crenças dos pais sobre os seus papéis e capacidades influenciam significativamente os seus comportamentos de envolvimento. Mais especificamente, a construção do papel parental e a autoeficácia são fatores críticos que moldam como os pais percebem as suas responsabilidades e habilidades de forma a contribuir positivamente para as experiências educacionais dos seus filhos (Green et al., 2007).

b) Modelo de Eccles e Harold (1996)

A estrutura deste modelo postula que o envolvimento parental engloba uma diversidade de características contextuais, crenças e práticas que interagem entre si, influenciando diretamente o resultado acadêmico do aluno. Esta abordagem multifatorial enfatiza que o envolvimento parental não se resume à participação em eventos escolares, mas inclui um espectro mais amplo do envolvimento que poderá influenciar não apenas o sucesso acadêmico, mas também o desenvolvimento social das crianças, evidenciam os autores.

O primeiro plano do modelo, abrange os fatores contextuais (exógenos) que moldam o envolvimento parental na educação dos filhos. Entre eles estão: as características familiares (educação dos pais, condição socioeconômica, recursos financeiros, número de filhos, etc); da comunidade (estruturas de oportunidade, normas sociais, segurança, etc); da criança (idade, sexo, etnia, talentos e interesses, temperamentos e etc); dos professores (idade, sexo, classe social, experiência) e da escola (tipo, recursos, clima escolar, incentivo ao envolvimento parental, etc). Esses fatores são fundamentais para determinar o nível e o tipo de envolvimento possível por parte dos pais. O segundo plano, contempla a dinâmica interativa entre as crenças dos professores e dos pais, tanto gerais quanto específicas em relação à criança. Os professores podem ter crenças sobre o papel adequado dos pais, a sua autoeficácia, estereótipos, a eficácia do aluno, as metas educativas desejadas e seu relacionamento afetivo. Os pais, por sua vez, baseiam-se em suas próprias expectativas, valores, percepções sobre a escola e sobre as capacidades dos filhos. Essas crenças influenciam reciprocamente e diretamente as práticas, tanto dos professores (convites à participação, feedback individual, solicitam apoio) quanto dos pais (envolvimento e participação em reuniões e projetos escolares, acompanhamento das tarefas, suporte em casa e colaboração com a escola). Como resultado desta interação entre práticas e crenças estão os fatores que influenciam os resultados acadêmicos dos alunos (auto percepções, valores e objetivos, eficácia, orientações motivacionais, interesses, desempenho e escolhas).

Sendo assim, o modelo evidencia os processos dinâmicos subjacentes ao envolvimento dos pais na educação dos filhos, e a natureza das relações que influenciam o desempenho acadêmico das crianças. Quando os pais têm elevadas expectativas educacionais e percebem o seu papel como fundamental na educação de seus filhos, tendem a adotar comportamentos de apoio que promovem o sucesso acadêmico (Dearing et al., 2006). Isso está em consonância com descobertas que sugerem que uma comunicação eficaz entre pais e professores pode levar a melhores resultados dos alunos, ao fomentar uma abordagem colaborativa na educação (Anggraini & Sopianingsih, 2023). Além disso, é essencial reconhecer que a natureza do envolvimento

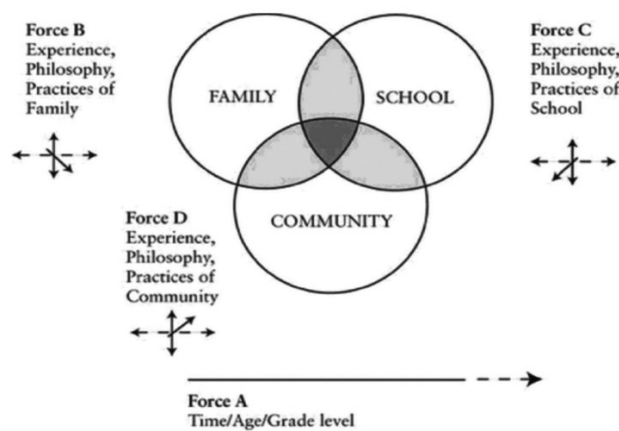
parental pode evoluir à medida que as crianças avançam por diferentes estágios educacionais, com graus variados de participação observados no Ensino Básico em comparação ao ensino secundário (Soutullo et al., 2019).

c) Modelo de Epstein (2001, 2010)

A autora apresentou a Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência, ressaltando a dinâmica do envolvimento parental na educação e ilustrando a interconexão de três esferas críticas: família, escola e comunidade na formação das experiências educacionais das crianças. Este modelo postula que as interações entre essas esferas influenciam significativamente o percurso educativo e o desenvolvimento da criança. O modelo baseia-se na ideia de que, quando estas esferas estão próximas, o suporte à criança é maximizado, o que conduz a melhores resultados acadêmicos e funcionamento social (Epstein et al., 1997), (Figura 1).

Figura 1

Representação do Modelo da Teoria Da Sobreposição das Esferas de Influência de Epstein (2001, 2010)



Para tal, existem quatro forças responsáveis pela aproximação ou pela separação destas esferas: a Força A (relacionada com o tempo, a idade e o nível de ensino) que influencia a forma como as experiências da escola e da família se sobrepõem; a Força B (refere-se às experiências, filosofias e práticas familiares) que influenciam a aprendizagem e a relação da criança com a escola; a Força C (refere-se às experiências, filosofias e práticas da escola), que inclui as práticas pedagógicas, cultura escolar e a relação família-escola; e por fim a Força D (experiências, filosofias e práticas comunitárias), que inclui os recursos disponíveis, as redes de apoio, e outros fatores que contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

O modelo ressalta a importância e a necessidade de uma colaboração mútua entre pais, professores e agentes da comunidade, uma vez que para que as esferas estejam próximas, é fundamental que a interdependência das forças esteja bem articulada, equilibrada e constantemente monitorizada, garantindo, assim, uma partilha de responsabilidade entre as três partes (Epstein, 1995). A reciprocidade do envolvimento parental delineada neste modelo, sublinha o papel ativo e fundamental que os alunos desempenham na relação entre escola e família. Entre os principais aspetos deste papel, então: a participação ativa no processo de aprendizagem, a participação nas interações entre as esferas, autonomia e responsabilidade, e a contribuição para um bom ambiente colaborativo fortalecendo as conexões entre as esferas e o suporte mútuo (Epstein, 2010). Adicionalmente, Deslandes (2001) elucida que o aumento da zona de interseção das esferas aumenta, à medida que os pais participam ativamente na educação dos seus filhos, mas também quando o professor compreende a importância desse envolvimento e o encoraja.

Além disso o modelo delineia seis tipos de envolvimento que são essenciais para fomentar parcerias eficazes entre famílias, escolas e comunidades, fomentando assim a bilateralidade de uma parceria produtiva. São elas: a educação parental, a comunicação, o voluntariado, a aprendizagem em casa, a tomada de decisões e a colaboração com a comunidade (Epstein, 2010, 2018). A educação parental refere-se ao suporte e apoio dado às famílias, com o intuito de promover a criação de um ambiente doméstico favorável ao desenvolvimento da criança, tanto no aspeto educacional, como em outras áreas essenciais, considerando o histórico familiar, culturas e expectativas. A comunicação, por sua vez, estabelece uma via eficiente e bilateral de troca de informações entre escola e família, abordando os planos escolares e progressos dos alunos. O voluntariado incentiva as famílias a dedicarem tempo e competências para apoiar os seus educandos nas atividades escolares e noutros contextos, contribuindo com toda a comunidade. Já a aprendizagem em casa, permite que os pais auxiliem os filhos nas tarefas escolares e outras atividades realizadas em contexto doméstico. A tomada de decisão, envolve a participação dos pais nos processos de decisão da escola, na governação escolar e na associação de pais. Por fim, a colaboração com a comunidade que visa integrar recursos e serviços locais para fortalecer e apoiar a escola, os alunos e suas famílias.

O modelo de Epstein serve como base para inúmeros estudos em diversas áreas, mas principalmente em estudos sobre o envolvimento parental, sobre práticas inclusivas, na criação de políticas escolares e comunitárias, entre outros. Ao estudar sobre a influência do envolvimento parental no desempenho académico, Deslandes (2001) enfatiza que práticas específicas,

como uma comunicação eficiente e apoio contínuo entre pais e escola, são cruciais para criar um ambiente educacional integrado e favorável, que fomenta o envolvimento parental, a colaboração e o empoderamento comunitário. Já Boethel (2003) ressalta que práticas inclusivas e estratégias colaborativas, como a partilha de informações e o suporte às famílias, melhoram não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também fortalecem as relações sociais e a coesão comunitária, destacando que o envolvimento parental eficaz deve ser sensível às diferenças culturais e sociais, garantindo que todas famílias possam participar ativamente no processo educativo dos seus filhos.

1.3) A importância do envolvimento parental para os alunos migrantes

No que se refere as famílias migrantes, os desafios associados ao domínio de um novo sistema educativo podem ser significativos, tornando o envolvimento dos pais ainda mais crucial, devido ao impacto no desempenho acadêmico, no funcionamento socioemocional, assim como nos resultados comportamentais dos alunos (Crosnoe & Fuligni, 2012; Turney & Kao, 2009). Com o intuito de avaliar o impacto nos resultados escolares, Sibley e Dearing (2014) verificaram que famílias migrantes nos Estados Unidos enfrentam inúmeras barreiras, incluindo dificuldades com o idioma, diferenças culturais e a falta de familiaridade com as normas e expectativas educacionais no seu novo contexto escolar. Contudo, pais migrantes mostraram envolver-se em práticas domésticas de apoio acadêmico, como leitura e desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Ao avaliar a relação entre desempenho escolar dos estudantes migrantes de 2ª geração e as políticas de integração na Finlândia, Ismail (2018) argumenta que o desempenho escolar abaixo do esperado resulta, em parte, da dificuldade no aproveitamento das oportunidades oferecidas pelo sistema educacional do país anfitrião. Isso ocorre devido às desigualdades geradas pelo preconceito e pela discriminação, que enfraquecem a motivação dos estudantes, dificultam a integração, e reduzem a disposição dos pais em cooperar ativamente com as escolas. Para reduzir a diferença de desempenho entre alunos migrantes e nativos, é necessário que as políticas públicas considerem como o contexto de integração afeta as capacidades dos estudantes, de forma a garantir oportunidades igualitárias de sucesso acadêmico.

Esta falta de envolvimento é, particularmente, acentuada entre famílias com menor estatuto socioeconómico, nas quais os pais podem sentir-se menos capacitados para participar da educação dos seus filhos (Calzada et al., 2014; Tang, 2014). As implicações dessas barreiras são profundas, pois estudos mostram que o envolvimento dos pais está positivamente

correlacionado com melhores resultados acadêmicos e comportamentais entre os estudantes, incluindo aqueles de origens imigrantes (Ismail, 2018).

Além disso, as expectativas que os pais migrantes têm em relação à escolaridade dos seus filhos podem influenciar significativamente os resultados acadêmicos dos alunos. O estudo longitudinal realizado por Feliciano e Lanuza (2016) seguiu alunos desde o jardim de infância até o 8º ano nos Estados Unidos, com o intuito de explorar os fatores determinantes na primeira infância das altas expectativas educacionais entre migrantes e nativos estudantes adolescentes. Os autores destacaram que os pais migrantes geralmente atribuem um grande valor à educação, como uma forma de superar as barreiras sociais e econômicas. Ou seja, as famílias migrantes normalmente possuem expectativas educacionais mais elevadas em comparação com as famílias nativas, motivadas por uma aspiração de mobilidade social e melhores condições de vida.

Apesar das barreiras, o estudo de Li et al. (2015) demonstrou que iniciativas específicas, como projetos de trabalhos de casa em conjunto entre pais e filhos, podem gerar benefícios significativos para o desenvolvimento e motivação escolar dos alunos. Entre eles estão: a organização, responsabilidade para com as tarefas, e a promoção de uma maior confiança e envolvimento nas aulas; os professores relataram que houve um aumento da interação entre pais e filhos, favorecendo o bem-estar emocional dos alunos, e o aumento da colaboração e da comunicação entre pais e escola.

Adicionalmente, o papel dos professores e das escolas em facilitar e promover o envolvimento parental é igualmente fundamental. Faas et al. (2015) concluíram após entrevistar alunos, diretores e professores de 91 escolas na Irlanda, que as escolas que desenvolvem relações construtivas e oferecem programas de aprendizagem de línguas para as famílias migrantes, constroem um ambiente mais inclusivo, contribuindo para superar as barreiras linguísticas e culturais, criando assim um espaço mais igualitário e favorável à generalidade das aprendizagens (Villavicencio et. al, 2021).

O impacto do envolvimento parental vai além do desempenho acadêmico, desempenhando também um papel fundamental na integração social dos alunos migrantes. Quer dizer, quando os pais participam ativamente no processo educativo dos seus filhos, existe uma maior coesão social, promovendo um sentido de participação na comunidade escolar (Murphy, 2014). Isso é especialmente relevante para estudantes migrantes que estão mais suscetíveis de enfrentar a exclusão social e marginalização nos seus novos ambientes escolares, reforçam Kim et al. (2021). Ao fortalecer a comunicação e a conexão entre casa e escola, os pais estão mais

capacitados para mitigar os desafios enfrentados pelos filhos e melhorar a experiência destas crianças em contexto escolar.

Dos desafios impostos às famílias migrantes, ressaltam a necessidade de práticas escolares inclusivas. Iniciativas como: a comunicação em múltiplos idiomas, a criação de eventos comunitários que celebrem diferentes culturas, e o apoio personalizado às famílias migrantes fortalecem a relação entre escola e família, fomentam o sucesso acadêmico e auxiliam na integração social dos alunos migrantes, uma vez que posicionam a escola num papel de mediadora do processo de adaptação e sentimento de pertença das famílias migrantes nos seus novos contextos (Guo, 2015). Como resultado desenvolvem-se comunidades escolares coesas e diversas preocupadas e comprometidas com a equidade social.

1.4) Envolvimento parental e o desempenho académico dos alunos

Diversos estudos exploraram as diferentes dimensões do envolvimento parental e a sua correlação com o desempenho académico dos alunos (Epstein, 1991; Fan & Chen, 2001; Hill & Tyson, 2009; Mo & Singh 2008; Pomerantz et al., 2012). Uma meta-análise realizada por Jeynes (2005) teve como intuito determinar a relação entre o envolvimento parental e o desempenho académico de alunos do Ensino Básico americano. Os resultados indicaram uma correlação positiva significativa, sendo consistente entre alunos brancos e minorias, e sem distinção de género. Em relação aos aspetos mais eficazes do envolvimento parental, destacaram-se as altas expectativas educacionais por parte dos pais, e leitura conjunta entre pais e filhos e a comunicação frequente sobre as atividades escolares. Por outro lado, a prática de supervisionar os trabalhos de casa teve pouco impacto ou mesmo uma associação negativa. Wilder (2013) elucida que a fraca ou inexistente correlação entre o apoio ao trabalho de casa e o desempenho académico, poderá ser atribuído ao fato de que uma grande parte dos pais desconhece os métodos de ensino e não compreende como ajudar os seus filhos.

Ao expandir a sua investigação para escolas do ensino secundário, Jeynes (2007) concluiu que o envolvimento voluntário dos pais tem um maior impacto no desempenho académico que os programas de envolvimento parental realizados pelas escolas. Além disso, o autor destaca que as expectativas dos pais sobre o desempenho académico dos filhos têm um impacto especialmente forte e significativo nos resultados educacionais em várias populações e culturas, reforçando que este aspeto transcende diferenças de raça, género e contexto social. Ou seja, quando os pais demonstram acreditar no potencial dos filhos e estabelecem expectativas elevadas, transmitem confiança e valorização da educação, o que por sua vez, aumenta motivação, o esforço e a responsabilidade dos alunos em relação aos seus estudos. Essas expectativas

funcionam como um fator psicológico importante, moldando a forma como os alunos percebem a si mesmo e o valor da educação, contribuindo assim para melhores desempenhos acadêmicos.

Os mesmos resultados foram evidenciados por Hill e Tyson (2009), numa meta-análise de 50 estudos envolvendo alunos do Ensino Básico, tendo encontrado uma associação positiva entre o envolvimento parental e o desempenho acadêmico, especialmente quando os pais se envolvem em atividades que promovem a comunicação e o suporte, em vez de apenas comparecerem a eventos escolares, e ajudar nos trabalhos de casa. Estes resultados sugerem que embora o envolvimento parental seja crucial, a natureza desse envolvimento é de grande importância, e que nem todas as formas de envolvimento parental, como participação em eventos e ajuda direta com os tpc's, estão positivamente relacionadas com o desempenho acadêmico (Boonk et al., 2018)

Além do impacto no sucesso acadêmico dos alunos, as expectativas parentais elevadas também estão associadas a uma maior motivação dos estudantes para se destacarem academicamente, ao desenvolvimento da resiliência escolar e social, e à intenção de prosseguir com os estudos (Hossler & Stage, 1992; Reynolds, 1998). Também se observa que essas elevadas expectativas reduzem o impacto negativo das baixas expectativas em relação ao desempenho por parte dos professores (Benner & Mistry, 2007). Assim, as altas expectativas parentais atuam como um catalisador tanto para o desenvolvimento acadêmico, como para o desenvolvimento pessoal dos alunos (Yamamoto & Holloway, 2010).

O envolvimento parental de acordo com a literatura pode ser categorizado de diversas formas, contudo alguns estudos utilizam duas dimensões principais; o *home-based (HB)*, ou seja, atividades realizadas em casa de suporte a aprendizagem; e o *school-based (SB)* (atividades realizadas pelos pais na escola de suporte a aprendizagem (Boonk et al., 2018; Comer, 1995; Epstein & Connors, 1995; Epstein & Sanders, 2002). Ao comparar os dois tipos de envolvimento parental acima mencionados e a socialização acadêmica (definida como a comunicação das expectativas dos pais em relação ao desempenho acadêmico e a importância da educação, o incentivo a metas educacionais, a discussão de estratégias e o planejamento do futuro), Hill e Tyson (2009) concluíram que a socialização acadêmica teve uma relação mais forte com o desempenho acadêmico do que ambos os tipos de envolvimento parental. Contudo, a correlação média ponderada entre SB e desempenho acadêmico foi mais forte que a do HB. Isso poderá ser explicado pela necessidade que os alunos adolescentes manifestam em tornar-se mais independentes, não desejando a visita dos pais à escola (Collins & Laursen, 2004). Embora a criação de um ambiente familiar que fomente a educação através de uma estrutura adequada e de

material que estimulem os alunos intelectualmente, tem uma influência positiva no sucesso acadêmico (Chao et al., 2009).

No que toca aos alunos de baixo nível socioeconómico, Watkins e Howard (2015) destacaram que os principais fatores positivos que influenciam o sucesso académico dos alunos no Ensino Básico são o envolvimento dos pais com a escola, o estilo parental responsivo, as altas expectativas parentais em relação ao desempenho imediato e futuro, as interações dos pais de apoio, a aplicação de regras domésticas consistentes e o um ambiente familiar estruturado. Nas famílias com um baixo nível socioeconómico, as atividades realizadas em casa estavam mais fortemente relacionadas com o sucesso académico do que as atividades na escola, uma vez que estes pais participam ativamente na aprendizagem dos filhos em casa, criam um ambiente de apoio que favorece a motivação, a autoeficácia e o desempenho académico (Cowan et al., 2012)

Num estudo longitudinal realizado na Estónia, Silinskas e Kikas (2017) investigaram a relação entre o envolvimento parental nas tarefas de matemática, o desempenho académico e a motivação das crianças. Os resultados indicaram que o suporte dos pais nas tarefas teve um impacto positivo no desempenho, na motivação para o estudo e no autoconceito matemático, especialmente quando caracterizado por incentivo, encorajamento à autonomia e reconhecimento do esforço, em detrimento dos resultados ou da correção. Noutras palavras, pais preocupados com o desempenho escolar atribuem uma maior importância ao progresso e ao sucesso, o que contribui para a melhoria no desempenho.

2) Sentimento de pertença à escola

2.1) Conceito

De acordo com McMillan e Chavis (1986), o sentimento de pertença pode definir-se como um sentimento compartilhado entre membros de um grupo em relação a si mesmos e ao grupo como um todo, acompanhado da convicção coletiva de que as necessidades individuais serão atendidas através do compromisso com a coletividade. O conceito amplamente utilizado atualmente de sentimento de pertença foi proposto por Goodenow (1993) e refere-se ao nível em que os estudantes se sentem acolhidos, respeitados, integrados e apoiados pelos seus pares dentro do contexto social da escola.

Mais tarde, Baumeister e Leary (1995) descreveram a “hipótese de pertença” onde postulam que os indivíduos têm a necessidade intrínseca de estabelecer laços sociais duradouros e positivos oriundos das suas interações em diversos contextos pelos quais transitam. Os autores

ainda evidenciam que o sentimento de pertença à escola é um pré-requisito para o funcionamento holístico do aluno no contexto escolar.

Sendo assim, pode-se entender o sentimento de pertença à escola como um construto contextual e relacional na interação do aluno com a escola, facilitador do sucesso acadêmico, da motivação, do funcionamento socioemocional e comportamental dos alunos, como evidenciam Pittman e Richmond (2007) num estudo com estudantes nos Estados Unidos. Os autores investigaram como a percepção de pertença influencia o ajustamento escolar de adolescentes e constataram que os alunos que relataram um forte sentimento de pertença apresentaram níveis mais elevados de autoestima, maior envolvimento escolar, menos comportamentos disruptivos e melhores resultados acadêmicos. O estudo também revelou que o sentimento de pertença à escola atua como um fator protetor, especialmente para adolescentes em contextos de risco, ajudando-os a ultrapassar dificuldades emocionais e sociais.

A meta-análise realizada por Alink et al. (2023) envolvendo 73 estudos, teve como propósito de compreender os sinónimos e indicadores relacionados com o sentimento de pertença, e encontrou termos como: conexão, sentido de comunidade, sentido de aceitação, apego à escola, sentido de pertença à escola, relacionamento, vínculo e envolvimento. Contudo, ainda nos dias de hoje, a literatura sobre o tema não apresenta um consenso em relação à definição, a mediação e operacionalização do sentimento de pertença à escola (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004, Jimerson et al., 2003).

Contudo, o caráter multi ou unidimensional do conceito de sentimento de pertença, suscita debate por parte da comunidade científica, e uma variedade de estudos debruçaram-se sobre as propriedades psicométricas da *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) desenvolvida por Goodenow (1993), instrumento atualmente mais utilizado em contexto de investigação. Ao avaliar as propriedades psicométricas da PSSM com amostras de alunos do Ensino Básico, Hagborg (1994) e posteriormente, You et al. (2011), detetaram três fatores relacionados com o sentimento de pertença: desrespeito ou rejeição; aceitação ou pertença; e percepções de relacionamentos afetuosos. Finn (1989) e Finn e Voelkl (1993) ao estudarem sobre o abandono escolar concluíram que a pertença à escola resulta tanto da percepção de apoio social quanto da identificação do aluno com os valores e objetivos da escola. Os investigadores, Cheung e Hui (2003), propõem que o conceito vai além do vínculo emocional com o contexto escolar, sugerindo que o sentimento de pertença envolve múltiplas dimensões como: aceitação social; apoio dos colegas e professores e envolvimento com as atividades escolares, descrevendo-o então como uma experiência de pertencer complexa. Numa perspetiva de combinação de fatores, Appleton et al. (2008), propuseram que a pertença possui uma dimensão

comportamental, relacionada com a participação, com o cumprimento das atividades e responsabilidades acadêmicas; uma componente emocional relacionada com a identificação com a escola e os sentimentos de pertença; e uma componente cognitiva, ligada à capacidade de autorregulação e investimento acadêmico. No entanto, grande parte dos estudos que utilizam a escala, avaliam e operacionalizam o construto do sentimento de pertença, fazem-no dentro de um escopo unidimensional (Anderman, 2002; Conboy et al., 2015; Cowden et al., 2016; Gaete et al., 2016; Osterman, 2000). Como é o caso de Scales et al. (2020) que, numa investigação sobre clima escolar indicaram uma tendência para a simplificação do construto por uma questão de clareza e facilidade de medição, uma vez que o conceito unidimensional permite a aplicação em larga escala, especialmente em contextos educativos diversos.

Em suma, os benefícios psicológicos da pertença são profundos. O sentimento de pertença é uma necessidade humana fundamental e a sua satisfação é crucial para o bem-estar psicológico (Yildirim et al., 2021). Isto é especialmente relevante para adolescentes, que enfrentam dinâmicas sociais complexas e estão mais vulneráveis a sentimentos de alienação (Sevil-Gülen & Demir, 2020). Escolas que cultivam ativamente um sentido de pertença podem ajudar a mitigar esses riscos, promovendo melhor saúde mental e desempenho acadêmico (Yao et al., 2022).

2.2) A Teoria da Motivação e a sua relação com o sentimento de pertença à escola

A Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory* – SDT) de Deci e Ryan (1981), desempenha um papel relevante na compreensão do sentimento de pertença em contexto escolar. De acordo com essa teoria o objetivo final é a inclusão pessoal ao ambiente social, proporcionando satisfação pessoal, bem-estar e autorregulação. A SDT postula que há três necessidades psicológicas inatas e básicas que os indivíduos anseiam por satisfazer: autonomia (responsabilidade e escolha), competência (controlo dos resultados) e relacionamento (interação social), essenciais para promover a automotivação, a autorregulação e o bem-estar (Reeve, 2012). Dentre essas, a necessidade de relacionamento, é especialmente relevante em contextos educacionais, pois influencia diretamente as experiências emocionais e acadêmicas dos estudantes (Beachboard et al., 2011; Norwalk et al., 2016). Um forte sentimento de pertença pode aumentar a participação, a motivação e o sucesso acadêmico, enquanto sua ausência pode gerar isolamento e um baixo desempenho acadêmico (Canegem et al., 2021; Gutiérrez et al., 2022).

Adicionalmente, Deci e Ryan (1981) identificaram que fatores culturais, sociais e pessoais influenciam o bem-estar e a performance, agrupando os tipos de motivação num continuum. A amotivação é marcada pela ausência de intenção da ação, geralmente relacionada à

percepção de falta de competência. A motivação extrínseca envolve ações motivadas por recompensas, punições ou aprovação social, ou seja, fatores externos a si (Gagné, 2024). E por fim, a motivação intrínseca, ao lado oposto do continuum da amotivação, que reflete comportamentos autodeterminados, e regulados por interesse, prazer e satisfação pessoal.

Independentemente da sua cultura, a natureza social do ser humano é por si só um fator de motivação para buscar e manter relações interpessoais estáveis, fortes e agradáveis devido a sua forte necessidade de pertença (Baumeister et al., 2007; Baumeister & Leary, 1995). Sentir-se excluído, isolado ou marginalizado das interações sociais pode moldar as interações sociais futuras de um indivíduo, afetando a saúde mental, o bem-estar e até a saúde física, uma vez que o sentimento de pertença é fundamental para o funcionamento psicológico saudável do ser humano, argumenta Allen (2020).

2.3) O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e o sentimento de pertença à escola

O sentimento de pertença à escola (SPE) é um processo complexo oriundo da interação entre diferentes fatores e intervenientes. De acordo com Bronfenbrenner (1989) o desenvolvimento de um indivíduo ocorre a partir da influência contínua entre as características pessoais e o ambiente no qual o indivíduo está inserido. De acordo com o autor, o desenvolvimento humano ocorre dentro de sistemas interligados de relacionamentos, como o microsistema (ambientes imediatos, como família e escola), o mesossistema (interações entre diferentes microsistemas), o exossistema (configurações ambientais externas que influenciam o desenvolvimento de forma indireta) e o macrossistema (influências culturais e sociais). O SPE é moldado por diversas interações dentro desses sistemas ecológicos ao longo do tempo, pelo que, os processos proximais (ou seja, as relações no microsistema), envolvendo os estudantes e seus ambientes escolares, são cruciais para sua promoção. Por exemplo, interações positivas com colegas e professores no microsistema podem fortalecer os sentimentos de aceitação e apoio dos alunos, elementos essenciais para o desenvolvimento de um sentimento de pertença sólido (El Zaatari & Maalouf, 2022). No âmbito do mesossistema, a colaboração entre a família e a escola cria um ambiente promotor do SPE, resultando no trabalho colaborativo e envolvimento na escolaridade dos filhos por parte dos pais.

Adicionalmente, Latsch (2018) ao investigar sobre a relação entre a instabilidade emocional e o SPE em alunos do Ensino Básico na Alemanha, ressaltou a importância dos aspetos sociais e ambientais nas escolas, indicando que a estabilidade emocional e as relações de apoio contribuem significativamente para maiores níveis de SPE. A interação entre os estados

emocionais individuais e o ambiente escolar pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento do sentimento de pertença, dependendo da qualidade das interações vivenciadas pelos estudantes.

Ademais, Liu et al. (2022) destacam a relevância do apoio familiar e da cooperação escolar na formação das percepções de pertença dos alunos. O estudo mostra que, quando os estudantes percebem as suas famílias como suportes e os ambientes escolares como cooperativos, eles têm mais possibilidades de desenvolver um forte SPE, o que, por sua vez, impacta positivamente o seu desempenho acadêmico, evidenciando a interconexão dos diversos sistemas ecológicos na promoção do sentimento de pertença.

Com o objetivo de investigar os fatores que influenciam o SPE em estudantes sérvios, Trajković et al. (2023), realizou entrevistas qualitativas com 150 alunos do ensino fundamental abordando temas como vivências e percepções de pertença escolar. Os resultados apontaram que fatores como as relações com os colegas, o suporte oferecido pelos professores e a cultura da escola, são fundamentais para o desenvolvimento e construção do SPE.

Em conjunto, essas investigações demonstram a importância do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1979), ao explorar como os processos, pessoas, contextos e tempo se inter-relacionam. Sendo assim, é possível compreender o desenvolvimento do SPE, bem como avaliar os seus fatores proteção e de risco, com o intuito de promover o sentimento de pertença em escolas por todo o mundo.

2.4) A relação entre o sentimento de pertença à escola e o desempenho acadêmico dos alunos

O SPE é um fator crítico que influencia os resultados acadêmicos dos alunos, através de fatores individuais (motivação acadêmica, autoeficácia, etc), fatores relacionais (por exemplo, interações com os pares e professores) e de fatores organizacionais (políticas e práticas escolares, clima escolar, etc) evidenciam Slaten et al. (2016). Pesquisas demonstram consistentemente que um forte SPE está positivamente correlacionado com o desempenho acadêmico, motivação e envolvimento dos estudantes (Benner et al., 2008; Bonny et al., 2000; Renick & Reich 2020; Sirin e Rogers-Sirin, 2004, 2005; Voelkl, 1997), além de fortalecer a autoeficácia acadêmica e vice-versa (Kuperminc et al., 2008).

Numa meta análise realizada por Korpershoek et al. (2019) verificou que o sentimento de pertença surgiu significativamente associado a resultados motivacionais (como orientações de metas e objetivos), socioemocionais (autoeficácia e autoconceito), comportamentais e acadêmicos. Além disso, foram identificadas correlações negativas entre o SPE, taxas de ausência

e abandono escolar. Allen et al. (2021) reforça que o sentimento de pertença escolar está ligado a saúde psicossocial e ao bem-estar, aspetos fundamentais para o sucesso académico.

Adicionalmente, Canegem et al. (2021) realizou um estudo com estudantes de escolas secundárias da Bélgica e procurava compreender se a retenção escolar afetava o autoconceito académico e se essa relação é mediada pelo sentimento de pertença. Os investigadores constataram que um baixo sentimento de pertença à escola afeta negativamente o autoconceito académico, especialmente de alunos retidos. Isso está em consonância com as descobertas de Zhang (2024), que destacou que um forte sentimento de pertença escolar está associado a um melhor bem-estar emocional e a mecanismos de enfrentamento mais eficazes entre os estudantes.

A relação entre autoconceito e o sentimento de pertença escolar está bem documentado, indicando que estudantes com uma autoimagem positiva têm maior probabilidade de se sentir conectados à escola (Gutiérrez et al., 2022; Singh et al., 2010). Essa conexão é vital, pois não apenas promove o envolvimento académico, mas também fortalece a resiliência dos alunos (Curtis & Butler, 2021; Sevil-Gülen & Demir, 2020).

Ao avaliar os aspetos qualitativos do SPE, Fong Lam et al. (2015) relacionaram as emoções experienciadas durante a aprendizagem com o sentimento de pertença e com o desempenho académico, enaltecendo a importância das atitudes e experiências mais positivas em relação a escola, e o seu impacto na disposição para realizar as atividades escolares e investir mais no processo de aprendizagem, contribuindo assim para um melhor desempenho académico. Na mesma direção, Porter et al. (2021) constatou que estudantes que se sentiam parte da comunidade escolar e seguros em seu ambiente, eram mais propensos a relatarem experiências académicas positivas, resultando num aumento da participação e melhoria do desempenho académico.

Ao examinar como as percepções de pertença dos alunos dos 5º aos 8º anos sobre se os ambientes escolares, Renick e Reich (2020), avaliaram 1226 alunos do Ensino Básico na Califórnia, e descobriram que os alunos que apresentaram níveis mais altos de sentimento de pertença, relataram percepções positivas sobre a escola, incluindo as relações de apoio com os pares e professores, o que, por vez estava correlacionado com melhores resultados académicos. Em contrapartida, aqueles que enfrentaram episódios de *bullying* ou se sentiram desconectados ou isolados dos colegas, relataram níveis mais baixos de SPE, o que impactou negativamente seus resultados académicos. O estudo de Gutiérrez et al. (2022), investigou a relação entre autoconceito, sentimento de pertença e atitudes académicas em estudantes do Ensino Básico. Os

resultados indicaram que alunos com forte SPE tinham maior probabilidade de apresentar um autoconceito positivo e uma atitude proactiva em relação aos estudos, sublinhando a interconexão entre SPE, autoconceitos e desempenho académico.

Além das implicações académicas, há diversos benefícios psicológicos do sentimento de pertença escolar incluindo resiliência, gratidão e autoestima. Roffey et al. (2019), por exemplo, argumentam que uma forte pertença pode proteger contra ansiedade e depressão, promovendo maior envolvimento e motivação académica. Resultados encontrados também por Abdollahi et al. (2020) com estudantes do Irão, onde um maior SPE resultou num maior nível de resiliência académica e emocional, o que auxilia os estudantes a lidar com pressões académicas e contribuindo para seu bem-estar psicológico.

Em suma, para as crianças e jovens a escola proporciona uma experiência central e comunitária de pertença (Allen, 2020). Alguns estudos evidenciam que o sentimento de pertença escolar está associado positivamente à motivação académica, ao autoconceito, bem-estar e autoestima, a melhores resultados académicos, além de reduzir a probabilidade de abandono escolar e problemas do foro psicológico (Arslan, 2021; Allen & Boyle, 2022; McMahon et al., 2008)

2.5) A importância do sentimento de pertença à escola para os alunos migrantes

Com intuito de compreender como ocorre a experiência de pertença das crianças migrantes dentro do ambiente escolar e as principais contribuições das estruturas educacionais e dos atores sociais dominantes, Barnes et al. (2021) realizaram uma revisão de literatura sobre estudos realizados nas escolas da Austrália. Os autores concluíram que o SPE está diretamente associado à capacidade do ambiente escolar de incorporar os valores culturais e identidades dos alunos migrantes, como um dos fatores mais importantes nesse processo de inclusão e acolhimento.

O SPE desempenha um papel decisivo, particularmente para alunos pertencentes a grupos étnicos ou raciais estigmatizados (afro-americanos e latinos) onde o sentimento de pertença pode mitigar os efeitos negativos de ameaças de estereótipos e estigmas sociais (Murphy e Zirkel (2015). A investigação compreendeu um experimento universitário e dois estudos longitudinais em escolas médias nos Estados Unidos. No ensino médio, o sentimento de pertença à escola foi preditor dos objetivos que os estudantes estabelecem em relação a sua educação e a autoeficácia académica, apenas entre estudantes afroamericanos, mas não entre os brancos nativos. Na universidade, o sentimento de pertença à escola esteve diretamente associado as notas do segundo semestre apenas entre os estudantes estigmatizados. Contudo, ambos grupos

estudantis (brancos nativos e minorias raciais) antecipavam maiores níveis de sentimento de pertença a escola, quando percecionavam a representação do seu grupo.

O estudo de Ribeiro et al. (2019) concluiu que os 94 participantes nativos e migrantes (portugueses, angolanos e brasileiros) do ensino secundário em Portugal, além dos pais e professores, percecionavam a escola como uma instituição ambivalente, pois, embora oferecesse oportunidades para o exercício de sua cidadania, também era percebida como um ambiente racista, com atitudes discriminatórias, especialmente com enfoque na etnia. O grupo de estudantes brasileiras, relatou maior discriminação e racismo, do que atitudes de inclusão e igualdade. Já os pais percecionam a escola como uma estrutura importante para a promoção social, no entanto criticam a falta de apoio e comunicação com a escola. Já os professores, admitiram que embora houvesse uma intenção de inclusão nas políticas escolares, a realidade prática era seletiva e segregadora.

As atuais sociedades culturalmente pluralizadas, evidenciam as complexidades do fenómeno através do qual se processa o sentimento de pertença, definindo-o como dinâmico e multifatorial, como afirmam Jardim e Marques da Silva (2021). Num estudo qualitativo, realizado em 20 associações de apoio aos migrantes (africanos, ucranianos e romenos), as autoras concluíram que muitos dos jovens entrevistados não sentem pertença a um único lugar, mas a uma constelação de referências identitárias (comunidade escolar, país de acolhimento, país de origem), constituindo-se como um processo contínuo e afetado pelas experiências nos diversos contextos. Além disso, a escola pode promover ou comprometer o sentimento de pertença à escola, dependendo do grau de acolhimento, representação e reconhecimento cultural.

As dificuldades relatadas por alunos migrantes em contexto escolar, e os entraves a uma educação inclusiva, estão nos holofotes da comunidade científica. Kaukko et al. (2022) enfatizam que os alunos migrantes apresentaram além das dificuldades nas disciplinas dependentes da língua (compreensão, fala, escrita e leitura), problemas e resistências na interação social, o que desafia a construção do sentimento de pertença e a construção de redes de conexão e apoio com novos colegas. Contudo, para um bom desempenho académico é necessário que esses alunos se sintam seguros, desenvolvam sentimento de pertença e sejam aceites principalmente pelos pares.

Ao pesquisar sobre o papel da família no processo de inclusão dos seus filhos em 15 escolas em Espanha, Onsès-Segarra et al. (2023) salientaram que a barreira do idioma é uma das principais questões e desafios para as famílias migrantes em contexto escolar, uma vez que a falta de proficiência no idioma escolar, obstaculiza a comunicação e a compreensão sobre o funcionamento da escola, o que dificulta o apoio dos pais ao processo de aprendizagem dos

seus filhos, e conseqüentemente o seu envolvimento parental na escola. O que vai de encontro com os resultados obtidos por Porcu (2023), que constatou que os alunos migrantes apresentaram um desempenho acadêmico na leitura e na matemática inferior aos alunos autóctones, sendo o desempenho mais prejudicado quando o idioma falado em casa é diferente do idioma do teste.

É fundamental que as percepções sobre o SPE sejam consideradas no seu processo de desenvolvimento, uma vez que apenas ter habilidades para se conectar, estar motivado e pertencer a um contexto com oportunidades, não culmina necessariamente em SPE, evidencia, Allen et al. (2021). Adicionalmente, a necessidade de pertencer pode influenciar determinadas emoções e cognições que por sua vez impactarão as habilidades, oportunidades e motivações de um indivíduo para pertencer (Baumeister & Leary, 1995; Lambert et al., 2013; Liu et al., 2022).

As circunstâncias são fundamentais na promoção do SPE. Num estudo conduzido por Correa-Velez et al. (2010), foram inquiridos cerca de 100 adolescentes migrantes na Austrália, com três anos de residência ou menos. Apesar dos esforços deliberados para facilitar a integração desses alunos em suas novas escolas, incluindo programas de desenvolvimento de linguagem, eles relataram amplamente sentimentos de discriminação e intimidação, o que resultou em um menor bem-estar geral. Embora esses alunos possuíssem habilidades sociais para se relacionar com seus colegas de classe, suas oportunidades de estabelecer relações foram limitadas. Allen et al. (2021) enfatizam que a criação de oportunidades que permitam a conexão e o relacionamento positivo, diminui a probabilidade de o indivíduo buscar contextos desfavoráveis e/ou problemáticos para pertencer. Sağın et al. (2022) estudou a oportunidade de migrantes sírios pertencerem a equipas desportivas turcas, e se esta participação aumentaria o sentimento de pertença dos recém-chegados alunos sírios. O estudo concluiu que o investimento em programas de intervenção baseado no desporto, auxilia na solução de problemas sociais, promove a coesão social e a interação entre os pares.

A importância de estudar o SPE reside na sua ampla atuação e impacto no funcionamento e ajustamento escolar dos alunos, bem como no desempenho acadêmico, sendo uma variável relevante no âmbito psicossocial.

2.6) O envolvimento parental e o sentimento de pertença à escola

O envolvimento parental desempenha um papel relevante na promoção do sentimento de pertença à escola e vice-versa, ao contribuir para que os alunos percebam a escola como um

espaço de apoio e valorização. Quando os pais demonstram interesse ativo na vida escolar dos seus filhos, os alunos tendem a internalizar atitudes positivas em relação à escola, pois sentem-se parte integrante da comunidade educativa, fortalecem os vínculos sociais e institucionais, o que influencia positivamente o desempenho, o ajustamento escolar e o bem-estar dos alunos (Gonzalez-DeHass, et al., 2005).

O envolvimento parental tanto em casa, quanto na escola, prediz significativamente o sentimento de pertença à escola dos alunos especialmente no Ensino Básico. O estudo de Uslu e Gizir (2017) demonstrou que para ambos os géneros, o envolvimento parental em casa ($r = 0.48$ para rapazes; $r = 0.39$ para raparigas) e na escola ($r = 0.44$ e $r = 0.36$, respetivamente) estavam positivamente correlacionados com o sentimento de pertença à escola. Esses resultados sugerem que a presença e o envolvimento parental, atuam como fatores de proteção emocional, especialmente em contextos educativos marcados por exigências académicas. De igual modo, Liu et al. (2002) evidenciaram que os alunos que percecionam suas famílias como suporte e os contextos escolares como cooperativos tendem a desenvolver um sentimento de pertença mais forte. Esta relação mostra que a qualidade das interações entre pais, alunos e escola é essencial para o desenvolvimento de vínculos afetivos duradouros, promovendo uma experiência escolar mais positiva, sendo um elemento-chave para o sucesso académico e desenvolvimento pessoal.

III. PROBLEMÁTICA

A problemática do presente estudo centra-se sobre a natureza das relações entre o envolvimento parental (nas dimensões: suporte/apoio às tarefas da escola; comunicação sobre a escolaridade; participação nas atividades escolas e extraescolares; e os sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental), o sentimento de pertença à escola e o desempenho académico dos alunos. Estabelece-se como objetivo geral verificar as relações entre o envolvimento parental pelos alunos a frequentar os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, com o seu sentimento de pertença à escola e desempenho académico, e se estas relações são mais significativas nos alunos migrantes, do que nos alunos não migrantes.

A relevância do presente estudo é significativa no campo da Psicologia e não só. O primeiro ponto refere-se ao intervalo de idades em análise, o qual abrange uma fase de transição entre o 1º e o 2º ciclo, onde o aluno enfrenta mudanças não apenas no ambiente escolar, mas também com o aumento das exigências académicas e uma maior complexidade nas suas interações sociais (Bento, 2007). Outro ponto de destaque na literatura, é a importância das perceções dos alunos sobre o envolvimento dos seus pais na sua escolaridade. De acordo com Fan e

Chen (2001), quando as crianças percebem os seus pais como participantes ativos da sua educação, é mais provável que internalizem atitudes positivas em relação à escola, o que poderá promover um melhor desempenho académico. O suporte parental percebido também promove estabilidade emocional e reduz a ansiedade, contribuindo para uma melhor saúde mental e resiliência durante a adolescência (Gonzalez-DeHass et al., 2005). No que se refere ao sentimento de pertença, este pode ser analisado como um mediador entre o envolvimento parental e o desempenho académico. Baumeister e Leary (1995), destacaram que a necessidade de pertencer é uma motivação humana fundamental, com implicações profundas no funcionamento cognitivo e emocional. Adolescentes que sentem uma forte conexão (sentimento de pertença) com a sua comunidade escolar têm uma menor probabilidade de experimentar depressão, ansiedade ou abandono escolar (Osterman, 2000).

Compreender a interação entre a percepção do envolvimento dos pais, o sentimento de pertença escolar e o desempenho académico ajudará a identificar fatores protetores e pontos de intervenção nas comunidades escolares, podendo promover uma maior cooperação entre escola e família. As variáveis em estudo permitem caracterizar o contexto escolar e familiar dos alunos participantes neste estudo, fornecendo dados relevantes para o estabelecimento de bases académicas e psicológicas saudáveis para trajetórias escolares positivas. Ao investigar essas relações, este estudo pode fornecer evidências empíricas determinantes para a interação dinâmica entre os fatores do mesossistema, ou seja, o conjunto de influências mútuas entre contextos nos quais o indivíduo está inserido diretamente, como a família, a escola, etc. Ademais, as implicações desta investigação estendem-se para políticas e práticas educacionais, uma vez que há uma urgência na promoção de políticas promotoras do envolvimento dos pais em diferentes contextos culturais, e estratégias culturalmente sensíveis para apoiar populações estudantis diversas (DGE, 2024).

Num mundo altamente globalizado, os fluxos migratórios impõem desafios na gestão da multiculturalidade, principalmente em contexto escolar. A diversidade étnica e a pluralidade linguística são, em muitos casos, barreiras à inclusão de alunos migrantes, o que muitas vezes gera desigualdades de aprendizagem, estereótipos, racismo, discriminação étnica e cultural, bem como isolamento social. Na conjugação destes fatores, o sentimento de pertença e o envolvimento parental são negligenciados e, como consequência, podem estar na base de um fraco desempenho académico, com impacto na saúde mental, no bem-estar e até na saúde física, uma vez que as variáveis em estudo são fundamentais para o funcionamento psicológico

saudável do indivíduo (Arslan, 2021; Arslan & Allen, 2021; Allen & Boyle, 2022; McMahon et al., 2008).

Assim, a partir da revisão da literatura e do objetivo geral delineado para o presente estudo, formularam-se as seguintes questões e hipóteses de investigação, a fim de serem estudadas:

Q1: Qual a relação entre o envolvimento parental e o sentimento de pertença à escola?

H1: Níveis elevados de envolvimento parental (nomeadamente nas dimensões: Suporte/apoio as tarefas escolares; Participação dos encarregados de educação (EE) nas atividades escolares e extraescolares; comunicação sobre a escolaridade e sentimentos e atitudes percebidos em relação ao envolvimento parental), estarão associados a níveis mais elevados de sentimento de pertença à escola entre os estudantes.

De acordo com Zenhas (2010), o envolvimento parental na educação é crucial para o sucesso académico, o desenvolvimento holístico dos alunos e o fortalecimento do sentimento de pertença à escola. A colaboração entre escola, família e comunidade, promove benefícios significativos para todos, contribuindo para uma melhora do desempenho académico, aumento da motivação e desenvolvimento de atitudes positivas em relação à escola, como assiduidade e comportamento. Quando os pais participam ativamente, demonstrando interesse e apoio em relação às atividades escolares, os alunos sentem-se mais valorizados e integrados, o que fortalece o seu vínculo emocional com o ambiente escolar e, conseqüentemente, apresentam níveis mais altos de sentimento de pertença.

No estudo de Uslu e Gizir (2017), que analisou 815 estudantes do Ensino Básico na Turquia, o envolvimento parental mostrou-se um preditor significativo do sentimento de pertença à escola. Os resultados indicaram diferenças entre géneros: o envolvimento dos pais na escola foi mais relevante para o sentimento de pertença dos meninos, enquanto o envolvimento em casa teve um maior impacto nas meninas. Em tom de conclusão, quando os pais mantêm uma relação de cooperação com os professores e participam ativamente na educação dos seus filhos tanto em casa, como na escola, observa-se que os estudantes se sentem mais motivados, envolvidos e pertencentes à comunidade escolar.

Q2: Será que o envolvimento parental varia entre alunos migrantes e não migrantes?

H2: Alunos migrantes apresentarão menores níveis de envolvimento parental em comparação com alunos não migrantes.

O estudo realizado por Sibley e Dearing (2014) analisou o envolvimento parental na educação dos alunos, comparando famílias nativas e migrantes. Nos principais resultados observou-se que os pais nativos americanos (principalmente de origem branca) tendem a apresentar maiores níveis de envolvimento escolar, sendo mais ativos e regulares em comparação com pais emigrantes. Esse envolvimento inclui, particularmente, a participação em reuniões escolares, a comunicação com os professores e o apoio com as tarefas da escola. Já os pais migrantes, especialmente de origem latina, enfrentam barreiras socioeconómicas, principalmente financeiras e falta de recursos, bem como dificuldades linguísticas e falta de familiaridade com o sistema educativo local, o que dificulta o envolvimento e o contacto dos pais com a escola. Ao avaliar como famílias migrantes e os seus filhos eram incluídos no contexto educacional em Espanha, Onsès-Segarra et al. (2023) afirmam que as famílias migrantes enfrentam diversas dificuldades no que toca ao seu envolvimento na vida escolar dos seus filhos. Essas barreiras incluem: choques culturais (disparidade de valores e práticas culturais); segregação escolar, o que limita as oportunidades de interação e afeta negativamente a inclusão e o envolvimento parental; condições socioeconómicas desfavoráveis e barreiras linguísticas; e, por fim, as expectativas e oportunidades de participação parental varia consoante os níveis de ensino. Estes resultados indicam que os alunos migrantes experimentam níveis mais baixos de envolvimento parental, devido às barreiras que experienciam que não só dificultam como, por vezes, impedem a sua participação ativa na educação escolar de seus filhos.

Q3: Qual é a relação entre o desempenho académico e o envolvimento parental?

H3: Os alunos com melhores resultados académicos apresentarão uma maior perceção de envolvimento parental quando comparados com os alunos com resultados escolares mais baixos.

O envolvimento parental na escolaridade dos filhos tem sido amplamente reconhecido como um componente essencial no desempenho académico e psicossocial dos alunos, com impacto no sucesso escolar. Mo e Singh (2008), examinaram o efeito do envolvimento parental no empenho e performance escolar de alunos entre o 7º e 8º anos de escolaridade. Os resultados demonstraram que tanto o envolvimento parental como o empenho escolar dos alunos, tiveram efeitos significativos no desempenho escolar dos estudantes. Todos os coeficientes positivos, demonstraram que, pais envolvidos na escola, motivavam os seus filhos a empenhar-se mais na escola, o que, por sua vez, conduzia a um maior desempenho e sucesso escolar.

Em sintonia com estes resultados, Wilder (2013) sintetizou o resultado de nove meta-análises que examinaram o impacto do envolvimento dos pais no desempenho escolar dos filhos, o que vai de encontro aos resultados já obtidos de que a relação entre o envolvimento dos pais e o desempenho dos filhos é positiva, contudo essa relação é mais forte quando o envolvimento é definido como expectativas do desempenho académico, e mais fraco quando percebido como auxílio aos trabalhos de casa.

Numa revisão de literatura de artigos publicados entre 2003 e 2017, Boonk et al. (2018) avaliaram a relação entre o envolvimento dos pais e o desempenho académico dos seus filhos, desde o jardim de infância até o ensino secundário. De acordo com os autores, o desempenho académico dos filhos está relacionado com o envolvimento parental, contudo alguns aspetos desse envolvimento parental apresentam relações mais positivas e consistentes como: hábitos de leitura em casa, a alta expectativa dos pais em relação ao desempenho académico e a escolaridade dos filhos, a comunicação familiar sobre a escola e o estímulo e suporte parental para a aprendizagem.

Q4: Qual a relação entre o desempenho académico dos alunos e o sentimento de pertença à escola?

H4: Os alunos com melhores resultados académicos apresentarão maiores níveis de sentimento de pertença à escola, em comparação com os alunos com resultados escolares mais baixos.

A revisão de literatura realizada por Osterman (2000), enfatiza que o sentimento de pertença é uma necessidade psicológica fundamental para os alunos, influenciando significativamente o seu desenvolvimento tanto académico, quanto emocional. As descobertas indicam que os alunos que apresentam altos níveis de pertença são mais propensos a envolverem-se ativamente na sua educação, o que conduz a melhores resultados académicos, enquanto aqueles que apresentam baixos níveis de pertença poderão experimentar menor motivação, falta de envolvimento, estados emocionais negativos (ansiedade, depressão e problemas de comportamento) e um menor desempenho académico. A autora destaca o papel crítico do ambiente escolar em promover o sentimento de pertença, fomentando o relacionamento de apoio com os pares e professores, além de um clima escolar positivo e oportunidades de participação.

Em consonância com esses resultados Fong Lam et al. (2015) investigaram a relação entre o sentimento de pertença escolar, as emoções experimentadas durante o processo de aprendizagem e o desempenho de académico de alunos do Ensino Básico em Macau. Foram

inquiridos 406 alunos por meio de um questionário que avaliou o nível de aceitação e respeito percebido pelos alunos nas suas escolas (sentimento de pertença), as emoções associadas às aprendizagens (emoções académicas) e as suas médias escolares. Os resultados evidenciaram que as emoções académicas atuaram como mediadores na relação entre o sentimento de pertença escolar e o desempenho académico. Estudantes que se sentiam mais integrados e valorizados nas escolas, relataram vivenciar mais emoções positivas, o que contribuiu para melhores resultados académicos. Por outro lado, a percepção de rejeição ou isolamento no ambiente escolar teve um impacto negativo no desempenho académico, aumentando as emoções negativas.

Q5: Será que os níveis de sentimento de pertença à escola variam entre alunos migrantes e não migrantes?

H5: Alunos migrantes apresentarão menores níveis de sentimento de pertença à escola em comparação com alunos não migrantes.

Com o intuito de compreender as narrativas de jovens alunas migrantes sobre o seu sentimento de pertença nas escolas flamengas, Van Caudenberg et al. (2020) realizaram um estudo exploratório qualitativo. Os resultados evidenciaram que os estudantes migrantes se sentem “*out of place*” (deslocados) e por consequência apresentam menores níveis de sentimento de pertença em comparação com os seus pares não migrantes. O sentimento de não pertença estava associado às experiências educacionais, incluindo relacionamento com os pares, com o local físico da escola e a estratificação étnica e social.

Os mesmos resultados foram encontrados por Sağın et al. (2022) ao verificar como a participação nas equipas de desporto por estudantes sírios em escolas turcas poderia impactar o sentimento de pertença dos alunos sírios migrantes. Após a análise quantitativa e qualitativa dos dados recolhidos, as conclusões indicam que o sentimento de pertença à escola dos alunos sírios é mais baixa que dos alunos turcos, mesmo após integrarem as equipas desportivas.

Q6: Será que o desempenho académico varia entre alunos migrantes e não migrantes?

H6: Alunos migrantes apresentarão um menor desempenho académico em comparação com alunos não migrantes.

Ao analisarem as diferenças de desempenho nos testes de leitura, matemática e ciências comparando alunos migrantes e nativos nos países da OCDE, Cobb-Clark et al. (2012) constataram que essas diferenças existem efetivamente, contudo, as maiores disparidades estão nos alunos migrantes que chegam em idades mais avançadas, e aqueles que não dominam o idioma do teste.

A investigação de Porcu et al. (2023) teve como objetivo comparar o desempenho académico na leitura e na matemática de alunos migrantes com os seus pares nativos em diversos países (França, Alemanha, UK, Itália e Espanha) utilizando dados do PISA de 2009 até 2018. Os resultados encontrados reafirmam a discrepância, embora decrescente, no desempenho da leitura e da matemática entre alunos nativos e migrantes, mesmo após controlar as variáveis socioeconómicas e as características das escolas.

IV. METODOLOGIA

4.1. Delineamento do estudo

O presente estudo enquadra-se na metodologia de investigação quantitativa, pois possibilita a mensuração das variáveis em estudo, a relação entre elas (o envolvimento parental, o sentimento de pertença à escola e o desempenho académico), além de verificar a significância das diferenças entre os grupos (Creswell & Creswell, 2017). Para além disso, o estudo também é descritivo, uma vez que o objetivo passa por descrever e caracterizar os níveis de sentimento de pertença à escola, do envolvimento parental pelo aluno e do seu desempenho académico, contribuindo para a compreensão da realidade do contexto educacional (Fortin, 2009).

É de carácter comparativo, uma vez que se baseia na necessidade de compreender as diferenças entre o sentimento de pertença à escola, envolvimento parental e desempenho académico dos alunos dos 2º e 3º ano de escolaridade em Portugal, em dois grupos distintos: migrantes e não migrantes. Conforme Gil (2008) um estudo comparativo, coloca a ênfase na comparação entre dois ou mais grupos para verificar as diferenças em relação a variáveis específicas. A metodologia quantitativa presente neste estudo, complementa o design comparativo ao permitir uma análise mais objetiva dos dados recolhidos através dos instrumentos padronizados e validados que aumentam a validade e confiabilidade dos resultados.

Por fim, o estudo é correlacional, uma vez que tem o intuito de relacionar as três variáveis, investigando a natureza dessa relação num contexto específico (Almeida & Freire, 1997).

4.2. Participantes

Para a realização do presente estudo, a técnica de amostragem para a escolha dos participantes foi não probabilística e por conveniência, conforme Marôco (2018), uma vez que estes foram escolhidos conforme a disponibilidade das escolas básicas contactadas.

Em linha com o objetivo do estudo, decidiu-se seleccionar alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade, de ambos os sexos. A escolha dos anos de escolaridade, refere-se ao facto da autopercepção do sentimento de pertença e do envolvimento parental, exigir um desenvolvimento

e maturação cognitiva, bem como a capacidade de realizar auto e heteroavaliações, sendo considerado um processo complexo, dinâmico e individual (Allen, 2019).

Desse modo, analisar alunos nos 2º e 3º ciclos, poderá auxiliar na identificação de fatores de diferenciação pedagógicas promotores da inclusão, do sentimento de pertença ou conexão com a escola atempadamente, bem como do envolvimento parental, proporcionando maior motivação acadêmica e bem-estar psicológico para toda a comunidade escolar.

No presente trabalho não foram distinguidos migrantes de primeira ou segunda geração, uma vez que o envolvimento parental e o sentimento de pertença à escola tendem a ser influenciados mais pelas experiências contextuais e oportunidades oferecidas pelo ambiente escolar do que pela distinção entre gerações. Assim, agrupar alunos migrantes de diferentes gerações permite explorar o impacto destas variáveis de maneira ampla, sem segmentar a amostra o que poderia reduzir a relevância estatística dos dados.

Participaram neste estudo 463 alunos que frequentam os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico pertencentes a dois agrupamentos de escolas públicas portuguesas. Em relação à dispersão em termos de ano de escolaridade 17.5% dos alunos inquiridos frequentavam o 5º ano (N=81), 18.6% frequentavam o 6º ano (N=86), 15.8% frequentavam o 7º ano (N=73), 23.3% frequentavam o 8º ano (N=108) e 24.8% frequentavam o 9º ano (N=115), (Anexo 1).

Os alunos apresentaram idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos ($M=12.8$ anos; $DP=1.70$), (Anexos 2 e 3). Em relação ao género, contactou-se a predominância do género feminino com 55.5% dos participantes (N=257) em relação a 44.5% do género masculino (N=206), (Anexo 4).

No que se refere aos alunos migrantes, 26.1% dos participantes não nasceram em Portugal (N=121), em comparação com 73.9% (N=342), nascidos em território português (Anexo 5). O tempo médio de residência em Portugal dos participantes migrantes é de 3,7 anos ($DP=2.39$), (Anexo 6). A nacionalidade predominante é a portuguesa com 71.9% dos participantes (N=333), seguida da brasileira 15.6% dos participantes (N=72), sendo os restantes 12.5% de participantes divididos por outras 21 nacionalidades (Anexo 7). Há mais alunos migrantes no 9º ano de escolaridade, 7.6% do total de participantes (N=35), e menos no 7º ano de escolaridade 2,2% do total de participantes (N=10), (Anexo 8). Além disso, 6.9% dos participantes possuem mais que uma nacionalidade (N=32) (Anexo 9).

Os participantes reportaram maior dificuldade ao nível da escrita na língua portuguesa ($M=1.59$; $DP=0.592$), seguido da compreensão ($M=1.50$; $DP=0.588$), (Anexo 10).

No que se refere a composição do agregado familiar, 94.4% dos participantes residem com a mãe ($M=0.944$; $DP= 0.23$), 77.5% vivem com o pai ($M=0.775$; $DP=0.418$) e 74.1% ($M=0.741$; $DP=0.439$) vivem com o(s) irmão(s) (Anexo 11). Os alunos migrantes possuem uma média ligeiramente maior de irmãos ($M=1.93$; $DP=1.49$) em comparação a alunos autóctones ($M=1.42$; $DP=1.14$) (Anexo 12). Em relação à língua falada em casa, foram identificadas 19 línguas, sendo o português (Europeu e do Brasil) a mais frequente, falada por 87.2% dos participantes ($N=403$), seguida pelo crioulo, com 3.5% dos participantes ($N=16$) e depois o espanhol com 3.0% dos participantes ($N=14$) (Anexo 13). 19% dos participantes migrantes reportaram o uso de uma segunda língua em casa e 3.3% o uso de uma terceira língua, em comparação a 10.5% dos não migrantes para a segunda língua, e 2% para o uso de uma terceira língua (Anexo 14).

No que se refere aos responsáveis pelo aluno, o encarregado de educação, 78.4% dos participantes relataram ser a mãe, e 18.4% o pai. Os restantes 3.2% são distribuídos entre tia, avó, madrastra, irmão, irmã, madrinha e técnicas da casa de acolhimento (Anexo 15). Em relação à idade, os encarregados de educação têm um média de idade de 42.8 anos ($DP=6.64$), 38.7% ($N=179$) possuem habilitações ao nível do ensino superior, 33.7% ($N=156$) ao nível do secundário, 14.7% ($N=68$) ao nível do 3º ciclo 7.8% ao nível do 2º ciclo ($N=36$), 1.9% (sem estudos) ($N=9$), 1.7% ($N=8$) ao nível do 1º ciclo e 1.5% ($N=7$) respondeu outros (Anexo 16 e 17). Em relação a nacionalidade, 66.3% dos encarregados de educação são portugueses ($N=307$), seguidos de 17.7% que são brasileiros ($N=82$) e 2.4% são angolanos ($N=11$). Os restantes 13.6% estão distribuídos de forma quase homogênea entre 20 diferentes nacionalidades (Anexo 18).

4.3. Instrumentos

De forma a recolher as informações necessárias e compatíveis com as questões de investigação, foram utilizados no presente estudo os seguintes instrumentos: A Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola (Ventura & Lima, 2016), adaptada da escala *Psychological Sense of School Membership* (Goodenow, 1993), e a Escala de Perceção de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade “Os meus pais e a minha escolaridade”, e mais a subescala “Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental” (Pereira & Monteiro, 2014), e um Questionário Sociodemográfico desenvolvido para o efeito.

4.3.1. Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola (Ventura & Lima, 2016).

A escala utilizada foi adaptada da *Psychological Sense of School Membership (PSSM)* desenvolvida por Goodenow (1993). No estudo de validação para a população portuguesa,

realizado por Ventura e Lima (2016), obtiveram um resultado unifatorial revelando um valor de $\alpha = 0,85$ de consistência interna, o que nos proporciona confiança na sua utilização e aplicação.

A escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola (EASPE), pretende avaliar o quanto os estudantes se sentem aceites, respeitados, apoiados e incluídos na comunidade escolar. A escala possui 18 itens com afirmações sobre a vida escolar do aluno (13 itens formulados positivamente e 5 negativamente) medidos numa escala tipo *Likert* de cinco pontos (1= nada verdadeiro e 5 = totalmente verdadeiro), sendo a cotação invertida para os itens formulados na negativa (3, 6, 9, 12 e 16). Um alto valor de *score* total, indica um maior grau sentimento de pertença à escola, ou seja, os alunos percebem-se como mais aceites, respeitados e acolhidos na comunidade escolar.

Antes de iniciarmos a aplicação aos alunos da referida escala validada para a amostra do presente estudo, foi realizado um pré-teste com 10 crianças entre os 10 e os 15 anos, onde se constatou que a escala *Likert* utilizada estava a suscitar dúvidas e dificuldades de mensuração entre os alunos principalmente no que se refere a diferença entre as duas medidas próximas ao ponto médio (2= pouco verdadeiro, 3= mais ou menos verdadeiro e o 4= muito verdadeiro). Considerando esse obstáculo na compreensão da escala, optamos por realizar um novo pré-teste com outras 10 crianças da mesma faixa etária, utilizando a *Likert* de concordância onde 1= concordo totalmente até o 5= discordo totalmente. Como resultado, os alunos conseguiram compreender e preencher a escala sem qualquer hesitação ou dúvida. Diante disto, optamos por manter a alteração à escala *Likert* de forma a garantir a compreensão e o correto preenchimento do questionário (Anexo 19).

4.3.2. Análise das propriedades psicométricas da Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola (Ventura & Lima, 2016).

Para as análises psicométricas de todos os três instrumentos utilizados neste estudo, utilizamos os valores de referência para o ajustamento do modelo, definidos por Marôco (2014), (Anexo 20).

No presente estudo, para verificação da adequação da amostra, foi realizado o teste de *KMO* à Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola de Ventura e Lima (2016), e obteve-se um valor de 0.92, classificado como excelente, e para a esfericidade foi realizado o Bartlett's Test of Sphericity com resultados [$\chi^2 (153) = 2711, p < .001$], indicando que há

correlações significativas entre os itens, sendo os dados adequados para análise fatorial, (Bartlett, 1950), (Anexo 21).

Com o intuito de verificar estatisticamente a estrutura do instrumento, realizou-se uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC), aos 18 itens divididos, que avaliam o sentimento de pertença à escola. A AFC revelou que os itens SP3 (Invertido), SP6 (Invertido) e SP16 (Invertido) apresentavam cargas fatoriais de 0.49, 0.42 e 0.48 respectivamente, revelando pouca correlação ao fator, o que estava a prejudicar o ajustamento do modelo, sendo então necessária a eliminação dos itens. Os restantes itens apresentam cargas fatoriais estatisticamente significativas ($p < .001$) com valores superiores a 0.50, consideradas moderadas. Os valores indicam uma forte associação entre os itens e o fator latente: Sentimento de pertença à escola, sugerindo que os itens representam os construtos em estudo. Em relação ao ajustamento do modelo, o teste do χ^2 foi estatisticamente significativo ($\chi^2(85) = 242, p < .001$), sugerindo discrepâncias entre a matriz de covariâncias observada e a proposta. Contudo, este teste é sensível ao tamanho da amostra, podendo-se rejeitar modelos com qualidade de ajustamento aceitável em amostras com dimensão considerável ($N=463$) conforme Kline (2023). Sendo assim, recorre-se a outros índices para uma avaliação mais robusta do ajustamento recorrendo aos índices: o *CIF*, verificando-se o valor de 0.92 e o *TLI*, verificando o valor de 0.91, e o *RMSEA* de 0.06 (IC 90%), classificados como aceitáveis. Em conjunto, estes resultados apontam para um bom ajustamento global do modelo, confirmando que o modelo proposto é adequado para a amostra em análise (Marôco, 2014), (Anexo 22).

O Coeficiente Alfa de Cronbach ($\alpha = 0.88$), indica uma boa consistência interna entre os itens da escala, e o Ômega de McDonald ($\omega = 0.88$), indicando uma boa confiabilidade. Estes resultados confirmam a fiabilidade da escala para avaliar o sentimento de pertença em contexto escolar (Tabela 1).

Tabela 1

Análise Comparativa dos Valores de Fiabilidade da Escala Sentimento de Pertença à Escola.

	α de Cronbach			ω de McDonald
	No presente estudo	Ventura & Lima (2016)	Monte (2019)	No presente estudo
Escala Geral	0.88	0.85	0.82	0.88

4.3.3. Escala de Percepção de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade: “Os meus pais e a minha escolaridade”, e subescala “Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental” (Pereira & Monteiro, 2014).

O instrumento utilizado neste estudo, foi a Escala de Percepção de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade: “*Os meus pais e a minha escolaridade*” (EPPEPE), bem como a subescala “*Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental*” (SREP), construídos por Pereira e Monteiro (2014), (Anexo 23). As autoras tiveram como base a Escala de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade dos filhos de Pedro (2010), porém, sem a dimensão da mediação cultural, uma vez que o objetivo é avaliar as práticas em contexto escolar.

O presente instrumento tem o objetivo medir a percepção das práticas de envolvimento parental na escolaridade dos filhos, considerando alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

A EPPEPE apresenta uma estrutura multidimensional com 20 itens e considera três dimensões: suporte/ apoio às tarefas da escola; comunicação sobre a escolaridade; participação dos encarregados de educação nas atividades escolares e extraescolares, abaixo descritas e exemplificadas (Tabela 2).

Tabela 2

Descrição das Dimensões e Exemplos

Dimensões	Descrição	Ex. de Itens
Suporte/ apoio às tarefas da escola	O apoio percebido pelo aluno ao nível das tarefas escolares	Item 4: “ <i>Os meus pais perguntam-me se tenho trabalhos de casa para fazer.</i> ”
Comunicação sobre a escolaridade	Conversas dos pais sobre a escolaridade	Item 2: “ <i>Os meus pais conversam comigo sobre as matérias que damos em aula.</i> ”
Participação dos encarregados de educação nas atividades escolares e extraescolares.	Participação dos pais em atividades/ iniciativas em contexto escolar e comunitário	Item 1: “ <i>Os meus pais participam nas actividades organizadas pela associação de pais.</i> ”

Adicionalmente, Pereira e Monteiro (2014) também desenvolveram uma subescala que contém 4 itens, com o intuito de perceber os sentimentos e a satisfação dos alunos em relação ao envolvimento parental de seus pais/encarregados de educação e avaliar essa percepção, chamada: “Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental” (SREP), conforme Tabela 3.

Tabela 3

Descrição da Dimensão e Exemplo

Dimensões	Descrição	Ex. de Itens
Sentimentos/ atitudes em relação ao envolvimento parental	Nível de satisfação e bem-estar proporcionado pelo envolvimento parental	Item 30: " <i>Sinto-me bem quando os meus pais vêm falar com os meus professores.</i> "

A união dos itens da EPPEPE com os da SREP, resultou num questionário de 24 itens, contendo as 4 dimensões mencionadas, conforme Tabela 4.

Tabela 4

Dimensões e Relação de Itens por Dimensão

Dimensões	Itens	Nº Total de Itens
Suporte/ apoio às tarefas da escola	2, 5, 8, 11, 13, 15, 17, 18	8
Comunicação sobre a escolaridade	4, 7, 12, 14, 16, 19	6
Participação dos encarregados de educação nas atividades escolares e extra-escolares.	1, 3, 6, 9, 10, 20	6
Sentimentos/ atitudes em relação ao envolvimento parental	21, 22, 23, 24	4

No que tange a cotação e interpretação dos itens, tanto a EPPEPE quanto a subescala SREP, contém 24 itens sobre a experiência escolar do aluno, respondidos numa escala *Likert* de frequência de 6 pontos (1= nunca e 6= sempre). O que se pretende é que o aluno situe a sua resposta conforme a perceção que tem sobre a frequência do envolvimento parental dos seus encarregados de educação, nomeadamente nas dimensões mencionadas.

Todos os itens estão formulados na positiva, sendo então a cotação realizada sem reversões. Ambos instrumentos permitem uma interpretação dos resultados médios por cada dimensão e também um valor total de perceção do aluno referente as práticas do envolvimento parental escolar. Uma pontuação mais próxima de 6, sugere uma maior perceção de envolvimento parental e sentimentos/atitudes em relação a este envolvimento, em contrapartida uma pontuação mais próxima de 1, significa uma menor perceção de envolvimento parental e dos sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental.

Os valores dos coeficientes de consistência interna da EPPEPE e da SREP, realizados por Pereira e Monteiro (2014), são de Escala Geral 0.91 e 0.74 respetivamente, podendo-se então concluir que são instrumentos fidedignos (Anexo 24).

4.3.4. Análise das propriedades psicométricas da Escala de Percepção de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade: “Os meus pais e a minha escolaridade” (Pereira & Monteiro, 2014).

No presente estudo, para verificação da adequação da amostra da EPPEPE, foi realizado o teste de *KMO*, obteve-se um valor de 0.93 de escala geral, classificado como excelente, e para a esfericidade foi realizado o Bartlett's Test of Sphericity com resultados [χ^2 (136) = 3766, $p < .001$], indicando que há correlações significativas entre os itens, sendo os dados adequados para análise fatorial (Bartlett, 1950), (Anexo 25).

Para confirmar a validade estrutural, realizou-se uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC) dos itens divididos nas três dimensões. A AFC revelou que os itens PE3, CE14 e ST15 apresentavam baixas cargas fatoriais e elevados índices de modificação, indicando uma alta correlação entre si e saturação num outro fator que não o definido pelo modelo, reduzindo assim a qualidade do ajuste do modelo, sendo então necessária a exclusão destes itens. Após a remoção, todos os itens apresentam cargas fatoriais estatisticamente significativas ($p < .001$) com valores superiores a 0.50, demonstrando uma boa associação entre os itens e fatores latentes atribuídos (Participação dos encarregados de educação nas atividades escolares e extraescolares; Suporte/ apoio às tarefas da escola e Comunicação sobre a escolaridade). Estes resultados evidenciam uma boa adequação do modelo teórico, sugerindo que os itens representam os construtos em estudo (Marôco, 2014). Os índices de ajuste do modelo confirmatório foram satisfatórios: $CFI = 0.95$, $TLI = 0.94$ e $RMSEA = 0.06$ (IC 90%), classificados como excelente, e aceitáveis, respetivamente. Embora o teste qui-quadrado tenha sido significativo, [χ^2 (114) = 306, $p < .001$], isso era esperado dada a sensibilidade do teste ao tamanho amostral (Marôco, 2014), (Anexo 26). Assim, a AFC confirma empiricamente a estrutura teórica proposta pelo modelo.

Para a escala geral, o coeficiente Alfa de Cronbach ($\alpha = 0.91$), indicou uma excelente consistência interna entre os itens da escala, sugerindo uma forte correlação entre os itens, e que estão a medir de forma coerente o mesmo construto (Percepção do envolvimento parental na escolaridade). O Ômega de McDonald ($\omega = 0.91$), indicou uma excelente consistência interna. Também foram avaliadas as três dimensões da escala, e os valores revelaram uma boa consistência interna e confiabilidade (Tabela 5).

Tabela 5

Análise Comparativa dos Valores de Fiabilidade da Escala “Perceção de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade”.

	α de Cronbach		ω de McDonald
	No presente estudo	Pereira (2014)	No presente estudo
Escala Geral	0.91	0.91	0.91
Suporte/apoio às tarefas da escola	0.91	0.87	0.91
Comunicação sobre a escolaridade	0.82	0.76	0.83
Participação dos encarregados de educação nas atividades escolares e extra-escolares	0.77	0.84	0.77

Estes resultados confirmam a fiabilidade da escala para avaliar as perceções das práticas de envolvimento parental em contexto escolar.

4.3.5. Análise das propriedades psicométricas da subescala “Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental” de Pereira e Monteiro (2014).

A análise de componentes principais (ACP) realizada para o factor: Sentimentos/ atitudes em relação ao envolvimento parental (SA) revelou boas propriedades psicométricas. Todos os itens apresentaram cargas fatoriais satisfatórias, variando entre 0.70 (SA24) e 0.84 (SA22), indicando que estão bem representados pelo componente extraído. As unicidades mantiveram-se abaixo de 0.60, sendo então grande parte da variância dos itens (61%) é explicada pelo fator (Marôco, 2014). A adequação dos dados à análise fatorial foi confirmada pelo Bartlett’s Test of Sphericity [$\chi^2(6) = 533, p < .001$], bem como pelo índice *KMO* geral de 0.76, considerados médio (Marôco, 2014). Estes resultados sustentam a unidimensionalidade da subescala e a pertinência dos seus itens para representar o único construto (Anexo 27).

Complementarmente, a análise fatorial confirmatória (AFC) corroborou esses dados, apresentando cargas padronizadas igualmente satisfatórias para os itens: SA21 (0.76), SA22 (0.80), SA23 (0.64) e SA24 (0.56), todas estatisticamente significativas ($p < 0.001$). As medidas de ajustamento do modelo apontam para um ajustamento adequado aos dados empíricos. O valor do qui-quadrado foi limítrofe [$\chi^2(1) = 3.66, p = 0.05$], sugerindo um possível desvio marginal entre o modelo teórico e os dados observados. No entanto, índices complementares sustentam a adequação ao modelo: o *CFI* = 1.0, indica um ajustamento perfeito, o *TLI* = 0.97

demonstra excelente consistência relativa do modelo, e o RMSEA = 0.08, está dentro do limite considerado aceitável (Anexo 28).

Tabela 6

Análise Comparativa dos Valores de Fiabilidade da Subescala: “Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental”.

	α de Cronbach		ω de McDonald
	No presente estudo	Pereira (2014)	No presente estudo
Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental	0.781	0.74	0.79

A fiabilidade da escala também se revelou aceitável, com $\alpha = 0.78$, indicando consistência interna aceitável, e $\omega = 0.79$ indicando uma aceitável confiabilidade. Assim, tanto a ACP como a AFC apoiam a validade e fiabilidade da estrutura unifatorial da subescala: Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental (Tabela 6).

4.3.6. Questionário Sociodemográfico

Através do questionário sociodemográfico pretendeu-se recolher informações pessoais e demográficas sobre os alunos e suas famílias, nomeadamente: sexo, ano de escolaridade, idade, retenções, nacionalidade, anos de residência em Portugal, nível de domínio da língua portuguesa e a(s) língua(s) falada(s) em casa. Com o intuito de compreender sobre o apoio parental e a dinâmica familiar foram solicitados dados gerais sobre o agregado familiar e os responsáveis legais do aluno (Anexo 29).

Para avaliar o desempenho académico dos alunos, foram solicitadas a última média referente ao primeiro semestre do ano letivo atual, nas principais disciplinas: português/ português língua não materna, matemática, inglês e ciências., sendo então calculada a média. A escolha dessas disciplinas restringe-se ao facto de serem consideradas aprendizagens essenciais transversais do 5º ano 9º ano, de acordo com o Despacho nº6944-A/2018 da Direção-Geral da Educação.

4.4. Procedimentos e aspetos éticos

4.4.1. Recolha das informações

De forma a garantir o cumprimento dos requisitos éticos necessários, o primeiro passo foi a submissão e aprovação do pedido de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

(MIME) sob o nº 0374900069, com descrição pormenorizada acerca do estudo e seus objetivos, com o intuito de obter a autorização junto a Direção-Geral da Educação (DGE) para realização da administração dos instrumentos em escolas portuguesas (Anexo 30). Em seguida, foi realizado contacto com os dois agrupamentos escolares (cada um com uma escola de 2º e 3º ciclo), com o objetivo de apresentar o presente estudo, e solicitar a autorização para recolha de dados com os alunos do agrupamento. A aprovação foi concedida e o estudo foi encaminhado para a direção da escola, para verificar a disponibilidade, cronogramas, os procedimentos necessários e os aspetos éticos considerados no presente estudo.

Foram entregues os consentimentos informados aos encarregados de educação dos alunos, através dos diretores de turma (Anexo 31). Após a recolha dos consentimentos autorizados, foi delineado um cronograma com os diretores de turma das 52 turmas (do 5º ao 9º ano), de forma a não impactar nas aulas e no conteúdo lecionado, e no horário da direção de turma semanal.

Os três questionários (Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola; Escala de Perceção de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade: “Os meus pais e a minha escolaridade”, e subescala “Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental”; Questionário Sociodemográfico) e o consentimento informado do aluno (Anexo 32), foram impressos em papel e agrafados de forma que se pudesse recolher a informação numa única sessão. Foram atribuídos números de 1 a 999 ao conjunto dos quatro formulários de forma a garantir a confidencialidade e análise segura dos dados recolhidos.

A recolha dos dados foi em grupo, durante o horário da direção de turma e os alunos tiveram uma hora para responder as questões. Inicialmente, foi explicado aos alunos os aspetos éticos nomeadamente: o objetivo e intenção do estudo, a confidencialidade da informação, estando, desta forma, os resultados acessíveis apenas para a investigadora e serão cumpridas as condições de anonimato e confidencialidade de acordo com a lei que enquadra o RGPD: Lei nº 58/2019. Além disso, foi mencionado o direito de desistir, uma vez que a participação no projeto é voluntária, e sendo solicitado o assentimento do aluno na sua participação. Aos alunos migrantes, os quais ainda não dominavam a língua portuguesa, foi autorizado o uso do tradutor do Google para compreensão e resposta às questões.

A aplicação dos instrumentos iniciou-se em 03 de Fevereiro de 2025 até 14 de Março de 2025, conforme cronograma acordado com as escolas para a recolha dos dados. Na primeira página do questionário foi apresentado o estudo e solicitado o consentimento do aluno, em

seguida foi apresentado o Questionário Sociodemográfico (Anexo 29), de seguida a Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola de Ventura e Lima (2016), (Anexo 19) e por fim a Escala de Perceção de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade: “*Os meus pais e a minha escolaridade*”, e a subescala “*Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental*” de Pereira e Monteiro (2014), (Anexo 23).

4.4.2. Análise de dados

O primeiro passo foi a realização da caracterização da amostra por meio de técnicas de estatística descritiva, incluindo a análise de frequências, médias e desvios-padrão para o grupo de alunos, utilizando o software Jamovi (versão 2.2.26). As informações foram obtidas a partir das respostas aos formulários de dados sociodemográficos.

Para a análise das propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados neste estudo, foi também utilizado o Jamovi (versão 2.2.26). No que se refere a Análise de Componentes Principais (ACP) foi aplicada a rotação ortogonal *varimax*, com o objetivo de confirmar a estrutura fatorial simples, e verificar a concentração das cargas fatoriais ao fator proposto na literatura. Essa rotação também assume a independência entre os fatores, o que é compatível com o modelo teórico subjacente à construção dos instrumentos utilizados (Marôco, 2014; Hair et al., 2014). Para a Análise Fatorial Confirmatória, foram utilizadas estimativas fatoriais baseadas nas covariâncias com parâmetro fixo, uma vez que essa abordagem permite controlar a estrutura de relações entre os fatores latentes de acordo com as hipóteses teóricas estabelecidas (Marôco, 2014). Ao fixar parâmetros da covariância entre fatores, foi possível simplificar o modelo, e proceder à exclusão de itens, garantindo uma interpretação clara dos resultados (Brown, 2015). Além disso, as estimativas de resíduos foram utilizadas para avaliar a diferença entre os valores observados e os valores previstos pelo modelo, proporcionando uma medida de ajuste do modelo aos dados reais (Kline, 2016). Por fim, procedeu-se às análises referentes consistência interna, através do cálculo dos valores de Alfa de Cronbach e Ómega de McDonald, uma vez que segundo Marôco e Garcia-Marques (2006), o Alfa de Cronbach tende a ser uma medida conservadora e, em contextos onde o instrumento apresentar heterogeneidade ou múltiplas dimensões, pode não refletir adequadamente a sua consistência interna. Sendo assim, a combinação dessas estimativas permite uma análise mais robusta, garantindo que o modelo reflita adequadamente as relações entre as variáveis latentes e propostas pela literatura, ao mesmo tempo que oferece uma avaliação precisa da qualidade do ajuste por meio da análise dos resíduos (Marôco, 2014).

Uma vez que foram utilizados neste estudo instrumentos que ainda não foram amplamente aplicados em Portugal, e em populações semelhantes a uma parte da amostra investigada (migrantes), tornou-se necessário examinar as suas propriedades psicométricas para assegurar a adequação das medidas ao contexto específico deste estudo.

Em relação às questões e hipóteses de investigação, os testes estatísticos foram realizados diretamente no Jamovi (versão 2.2.26). Para avaliar quais os grupos que diferem significativamente, foi realizado o teste post-hoc de Dunn com correção de Bonferroni, com recurso ao SPSS (versão 30.0.0.0).

V. RESULTADOS

Considerando o objetivo geral do presente estudo, que visa analisar as relações entre o envolvimento parental, o sentimento de pertença à escola e o desempenho académico de alunos dos 2º e 3º ciclos, procura-se também verificar se essas relações são mais significativas entre alunos migrantes em comparação com alunos não migrantes. A seguir, são apresentados os resultados obtidos para as questões de investigações colocadas.

Os dados são apresentados por questões de investigação e suas devidas hipóteses, realizando primeiro uma análise descritiva das médias e desvio-padrão e a seguir, uma análise estatística aos dados considerando as hipóteses colocadas. O teste de Shapiro-Wilk (W) para a normalidade, revelou que todas as variáveis deste estudo não possuem distribuição normal ($p < 0.001$), (Tabela 7).

Tabela 7

Análise Descritiva a Distribuição Normal dos Dados

	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Shapiro-Wilk W</i>	<i>Shapiro-Wilk p</i>
Desempenho Académico	463	1	5	0.98	<.001
Sentimento de Pertença à Escola	463	1	5	0.96	<.001
Envolvimento Parental Percebido	463	1	6	0.98	<.001

Sendo assim, para verificar a hipótese: H1, foi realizada a *Correlação de Spearman*, uma vez que esta não exige o pressuposto da normalidade, sendo então a medida mais apropriada para avaliar as associações entre as variáveis analisadas. Os valores utilizados de referência para a magnitude do efeito, não considerando o sinal, foram: 0 (Nula), de 0.1 até 0.299 (Frac), de 0.3 até 0.499 (Moderada), de 0.5 até 0.799 (Forte), de 0.8 até 0.999 (Muito forte), e igual a 1 (Perfeita), conforme Marôco (2014).

Relativamente às hipóteses: H2, H5 e H6 utilizou-se o teste de Mann-Whitney (U), pois é a alternativa não paramétrica adequada para comparar a função da distribuição de uma variável, em duas amostras independentes, no presente estudo: alunos migrantes vs. não migrantes. Segundo Marôco (2018) é o teste mais robusto frente à violação da normalidade e adequado para variáveis ordinais.

E por fim, para analisar as hipóteses de investigação: H4 e H3, utilizou-se o teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis (H), uma vez que o intuito era comparar os três grupos de desempenho académico independentes e os pressupostos à normalidade não foram confirmados. Sendo assim, é a alternativa mais apropriada e robusta perante as condições existentes, e permitiu avaliar diferenças nas medianas dos grupos, superando as limitações das análises paramétricas, conforme Marôco (2018).

Em relação à primeira questão de investigação, onde se procurou explorar a relação entre o envolvimento parental e o sentimento de pertença à escola, partindo da hipótese de que níveis mais elevados de envolvimento parental, nomeadamente nas dimensões de apoio às tarefas escolares, participação dos encarregados de educação nas atividades escolares e extraescolares, comunicação sobre a escolaridade, e sentimentos e atitudes percebidos em relação ao envolvimento parental, estão associados a um maior sentimento de pertença à escola por parte dos estudantes. Para tal, recorreu-se a correlação de Spearman (ρ), para avaliar a associação entre ambas as variáveis em contexto não paramétricos. Isto porque, os pressupostos da normalidade foram violados.

Os resultados indicaram que o SPE dos alunos apresenta correlações positivas e estatisticamente significativas ($p < .001$) com o EP score geral e todas as dimensões analisadas. As correlações moderadas foram: Comunicação sobre a escolaridade ($\rho = .440$), Sentimentos/ atitudes em relação ao envolvimento parental ($\rho = .419$), para o score total do EP ($\rho = .407$) e para Suporte/ apoio às tarefas da escola ($\rho = .317$), destacando a importância dos aspetos qualitativos e contínuos do EP, especialmente por meio da comunicação e do apoio percebido na promoção do SPE. Por fim, a participação dos encarregados de educação (EE) nas atividades escolares e extraescolares, apresentou a correlação mais baixa e fraca com o SPE ($\rho = .239$) ainda que significativa, sugerindo que a presença dos EE nas atividades relacionadas com a escola pode ter um impacto positivo, porém mais reduzido sobre o SPE (Tabela 8).

Tabela 8

Resultados da Correlação entre o Envolvimento Parental e suas Dimensões com o Sentimento de Pertença à Escola.

	Sentimento de Pertença à Escola
Envolvimento Parental	0.407***
Suporte/apoio às tarefas da escola	0.317***
Comunicação sobre a escolaridade	0.440***
Participação dos EE nas atividades escolares e extraescolares	0.239***
Sentimento/attitudes em relação ao envolvimento parental	0.419***

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Considerando os resultados obtidos, aceita-se a hipótese 1 (H1), evidenciando que níveis mais elevados de EP estão associados a maiores níveis de SPE (Anexo 33).

Em relação à segunda questão de investigação, procurou averiguar se o envolvimento parental varia entre alunos migrantes e não migrantes, partindo da hipótese de que os alunos migrantes apresentarão níveis mais baixos de envolvimento parental em comparação com os alunos não migrantes.

Com base nas estatísticas descritivas, verifica-se que há uma diferença na média do envolvimento parental entre ambos os grupos (migrantes vs. não migrantes). Alunos não migrantes apresentaram uma média de envolvimento parental mais alta ($M=4.14$; $DP= 1.04$) do que os alunos migrantes ($M=3.52$; $DP= 1.01$), (Tabela 9).

Tabela 9

Estatística Descritiva dos Alunos Migrantes e Não Migrantes em relação ao Envolvimento Parental

	Migrante	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mínimo	Máximo
Envolvimento Parental	Não	342	4.14	1.04	1.00	6.00
	Sim	121	3.52	1.01	1.48	6.00

Para verificar o pressuposto da homogeneidade das variâncias, foi realizado o teste de Levene, cujos resultados ($F(1, 461) = 0.010, p = .922$), indicam que as variâncias entre os grupos são consideradas iguais do ponto de vista estatístico, uma vez que $p\text{-value} > 0.05$.

Embora o teste de Levene tenha indicado que os dados possuem variâncias iguais, os testes a normalidade a variável envolvimento parental, revelaram uma violação deste pressuposto. Diante disto, optou-se pela utilização do teste Mann-Whitney (U), uma vez que não exige a normalidade na distribuição dos dados, e é o mais adequado para amostras independentes, mesmo quando as variâncias são homogêneas (Field, 2024). Sendo assim, os resultados referentes aos níveis de envolvimento parental consoante o grupo (migrante vs. não migrante) indicaram uma diferença estatisticamente significativa entre ambos os grupos ($U = 13474, p < .001$). A dimensão do efeito, avaliada pela correlação biserial de ordens, foi positiva e moderada ($r = .349$), sugerindo que o grupo de alunos não migrantes têm níveis significativamente maiores de envolvimento parental do que os alunos migrantes (Anexo 34).

Conforme os resultados obtidos, aceita-se a hipótese 2 (H2), de que os alunos migrantes apresentam, de facto, níveis significativamente mais baixos de envolvimento parental em comparação com alunos não migrantes.

No que se refere à terceira questão de investigação, procurou analisar a relação entre o desempenho académico e o envolvimento parental, partindo da hipótese de que alunos com melhores resultados académicos apresentarão uma maior perceção de envolvimento parental em comparação com os alunos com resultados escolares mais baixos.

Com o intuito de verificar de forma mais detalhada os valores do envolvimento parental (EP) em relação ao desempenho académico, foram realizadas estatísticas descritivas em termos de médias e desvio-padrão, e os resultados evidenciam que alunos com alto desempenho académico ($M=4.49; DP=0.88$) possuem em média um maior EP, em relação aqueles com baixo desempenho académico ($M=3.45; DP= 1.12$), (Tabela 10).

Tabela 10

Estatística Descritiva do Envolvimento parental em relação ao Desempenho Académico.

	Grupos de Desempenho	N	M	DP
Envolvimento Parental	Baixo	144	3.45	1.116
	Médio	217	4.09	0.953
	Alto	102	4.49	0.887

A análise de variância não-paramétrica (Kruskal-Wallis) foi realizada para investigar a relação do EP no desempenho acadêmico. O valor da estatística do teste de Kruskal-Wallis ($\chi^2 = 56.7$, $gl = 2$, $p < 0.001$, $\varepsilon^2 = 0.123$) indica uma diferença estatisticamente significativa entre os três grupos de desempenho acadêmico no que se refere ao EP. O tamanho do efeito foi dado pelo $\varepsilon^2 = 0.123$, classificando como médio (Cohen, 1988), o que sugere que 12.3% da variabilidade nos dados pode ser explicada pela diferença em relação ao EP.

Para avaliar quais os grupos que diferem significativamente, foi realizado o teste post-hoc de Dunn com correção de Bonferroni, sendo o teste recomendado para comparações múltiplas não paramétricas, controlando o erro tipo I ao ajustar o nível de significância após o teste de Kruskal-Wallis (Dunn, 1964). Com base nas comparações em pares entre os grupos de desempenho acadêmico (Baixo, Médio e Alto), verificam-se diferenças estatisticamente significativamente nos níveis de EP ($p < .001$). Contudo, a maior diferença foi observada entre os alunos com desempenho acadêmico Baixo e Alto ($z=7.363$), sugerindo que os alunos com melhor desempenho acadêmico percebem consideravelmente maiores níveis de envolvimento parental do que aqueles com desempenho mais baixo. Em seguida, verificou-se também uma diferença significativa entre os alunos com Baixo e Médio ($z= -5.048$), com os primeiros a apresentarem um EP significativamente inferior; e, por fim, o grupo de Médio e Alto ($Z= 3.418$), também se observou uma diferença, embora menos acentuada. Estes resultados evidenciam que quanto maior o desempenho acadêmico dos alunos, maior tende a ser a percepção do envolvimento parental, e vice-versa, sugerindo uma relação positiva entre estas variáveis (Anexo 35).

Com base nesses resultados, aceita-se a hipótese 3 (H3), de que os alunos com melhores resultados acadêmicos tendem a apresentar maiores níveis de envolvimento parental, do que os alunos com piores resultados acadêmicos.

Relativamente à quarta questão de investigação, procurou-se analisar a relação entre o desempenho acadêmicos dos alunos e o seu sentimento de pertença à escola, partindo da hipótese de que os alunos com melhores resultados acadêmicos apresentarão maiores níveis de sentimento de pertença à escola, em comparação com os alunos com resultados escolares mais baixos.

Para avaliar o desempenho acadêmico, os participantes foram agrupados em três diferentes grupos consoante a média das disciplinas de português, matemática, inglês e ciências de

1 a 5. Participantes com médias entre 1 e 2.99, foram classificados como “Baixo”, de 3 até 3.99 foram classificados como “Médio”, e de 4 até 5 foram classificados como “Alto”.

Foram realizadas estatísticas descritivas, em termos de médias e desvio-padrão, e os resultados evidenciam que alunos com alto desempenho acadêmico possuem em média um maior SPE ($M= 3.95$; $DP= 0.565$), em relação aqueles com médio e baixo desempenho acadêmico ($M= 3.27$; $DP= 0.697$) (Tabela 11).

Tabela 11

Estatística Descritiva do Sentimento de Pertença à Escola em relação ao Desempenho Acadêmico.

	Grupos de Desempenho	N	M	DP
Sentimento de Pertença à Escola	Baixo	144	3.27	0.697
	Médio	217	3.68	0.607
	Alto	102	3.95	0.565

Com o intuito de verificar se os resultados escolares estavam relacionados com os valores do SPE, foi realizada uma análise de variância não-paramétrica (Kruskal-Wallis). O valor da estatística do teste de Kruskal-Wallis ($\chi^2 = 66.1$, $gl = 2$, $p < 0.001$, $\varepsilon^2 = 0.143$) indica uma diferença estatisticamente significativa entre os três grupos de desempenho acadêmico no que se refere ao SPE. O tamanho do efeito foi dado pelo $\varepsilon^2 = 0.143$, classificado como grande (Cohen, 1988), o que sugere que 14.3% da variabilidade nos dados pode ser explicada pela diferença em relação ao sentimento de pertença à escola.

Para avaliar quais os grupos que diferem significativamente, foi realizado o teste post-hoc de Dunn com correção de Bonferroni, sendo o teste recomendado para comparações múltiplas não paramétricas, controlando o erro tipo I ao ajustar o nível de significância após o teste de Kruskal-Wallis (Dunn, 1964). Com base nas comparações em pares entre os grupos de desempenho acadêmico (Baixo, Médio e Alto), verificam-se diferenças estatisticamente significativamente nos níveis de SPE entre todos os pares ($p < .001$) a favor do grupo com melhor desempenho acadêmico. Contudo, a maior diferença foi observada entre os alunos com desempenho acadêmico Baixo e Alto ($Z=7.976$), sugerindo que os alunos com melhor desempenho acadêmico possuem consideravelmente maiores níveis de sentimento de pertença à escola do que aqueles com desempenho mais baixo. Em seguida, verificou-se também uma diferença significativa entre os alunos com Baixo e Médio ($Z= -5.349$), com os primeiros a apresentarem

um SPE significativamente inferior; e, por fim, o grupo de Médio e Alto ($Z= 3.810$), também se observou uma diferença, embora menos acentuada (Anexo 36).

Com base nesses resultados, aceita-se a hipótese 4 (H4), de que os alunos que se sentem mais integrados à escola tendem a apresentar melhores resultados acadêmicos.

Na quinta questão de investigação, procurou-se compreender se os níveis de sentimento de pertença à escola variam entre os alunos migrantes e não migrantes, partindo da hipótese de que os alunos migrantes apresentarão menores níveis de sentimento de pertença à escola em comparação com os alunos não migrantes.

As estatísticas descritivas, em termos de médias e desvio-padrão, demonstraram que os alunos migrantes possuem em média ($M=3.30$; $DP=0.66$) menores níveis de SPE em relação a alunos não migrantes ($M=3.72$; $DP=0.65$) (Tabela 12).

Tabela 12

Estatística Descritiva dos Alunos Migrantes e Não Migrantes em relação ao SPE

	Migrante	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mínimo	Máximo
Sentimento de Pertença à Escola	Não	342	3.72	0.65	1.07	5.00
	Sim	121	3.30	0.66	1.47	4.60

Para verificar o pressuposto da homogeneidade das variâncias, foi realizado o teste de Levene, cujos resultados ($F(1, 461) = 0.336, p = .562$), indicam que as variâncias entre os grupos são consideradas iguais do ponto de vista estatístico, uma vez que $p\text{-value} > 0.05$.

Embora o teste de Levene tenha indicado que os dados possuem variâncias iguais, o teste a normalidade a variável sentimento de pertença à escola, revelaram uma violação deste pressuposto ($W = 0.98; p < .001$). Diante disto, optou-se pela utilização do teste Mann-Whitney (U), uma vez que não exige a normalidade na distribuição dos dados, e é o mais adequado para amostras independentes, mesmo quando as variâncias são homogêneas (Field, 2024). Sendo assim, os resultados referentes aos níveis de sentimento de pertença à escola consoante o grupo (migrante vs. não migrante) indicaram uma diferença estatisticamente significativa entre ambos os grupos ($U = 13024, p < .001$). A dimensão do efeito, avaliada pela correlação biserial de

ordens, foi positiva e moderada ($r = .371$), sugerindo que o grupo de alunos não migrantes têm níveis significativamente maiores de SPE do que os alunos migrantes (Anexo 37).

De acordo com estes resultados, aceita-se a hipótese 5 (H5), de que os alunos migrantes apresentam, de facto, níveis significativamente mais baixos de sentimento de pertença à escola em comparação com os não migrantes.

Já na sexta questão de investigação, procurou-se verificar se o desempenho académico varia entre alunos migrantes e não migrantes, considerando a hipótese de que os alunos migrantes apresentarão um desempenho académico mais baixo em comparação com os alunos não migrantes.

Relativamente ao desempenho académico, alunos migrantes apresentaram em termos médios, valores mais baixos ($M=2.93$; $DP=0.58$) do que os alunos não migrantes ($M=3.42$; $DP=0.701$) (Tabela X). Os valores de máximo evidenciam que os alunos não migrantes conseguiram atingir notas máximas de 5, enquanto os migrantes apenas 4.5, (Tabela 13).

Tabela 13

Estatística Descritiva dos Alunos Migrantes e Não Migrantes em relação ao Desempenho Académico

	Migrante	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>DP</i>	Mínimo	Máximo
Desempenho Académico	Não	342	3.42	3.50	0.701	1.75	5.00
	Sim	121	2.93	3.00	0.576	1.75	4.50

O pressuposto da homogeneidade das variâncias foi violado conforme valores do Teste Levene ($F(1, 461) = 10.9, p = .001$), indicando que a variância entre os dois grupos comparados (migrantes vs. não migrantes) é significativamente diferente entre si. Os valores do teste de Mann-Whitney ($U = 12427, p < .001$), revelaram a existência de uma diferença estatisticamente significativa no desempenho académicos entre os dois grupos comparados (migrantes vs. não migrantes). A medida da dimensão do efeito, avaliada pela correlação biserial de ordens ($r = .40$), indica um efeito positivo e moderado, sugerindo que a diferença no desempenho académico é relevante (Anexo 38).

Diante dos resultados obtidos, aceita-se a hipótese 6 (H6), confirmando que alunos migrantes apresentam um desempenho académico significativamente menor em comparação com alunos não migrantes.

5.8. Outras Questões

Face aos resultados obtidos no presente estudo, surgiram três novas questões: (1) Será que o envolvimento parental diminui ao longo da escolaridade? (2) Será que o sentimento de pertença à escola diminui com o avançar da escolaridade? (3) A língua materna (português) será preditora do envolvimento parental?

No que se refere a questão 1 (Q1), foi realizada o teste de Shapiro-Wilk para verificar os pressupostos a normalidade da variável: ano de escolaridade. E os resultados indicam que a variável não segue distribuição normal ($W=0.875$, $p < .001$), (Tabela 14).

Tabela 14

Resultados do Teste de Shapiro-Wilk para a Normalidade

	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mínimo	Máximo	Shapiro-Wilk	
					<i>W</i>	<i>p</i>
Ano Escolaridade	7.19	1.44	5	9	0.875	< .001

Inicialmente, verificou-se a homogeneidade das variâncias através do teste de Levene, cujo resultado foi estatisticamente significativo ($F(4, 458) = 2.74$, $p = .028$), indicando violação do pressuposto da homocedasticidade. Embora os dados apresentados violaram o pressuposto da normalidade, optou-se pela utilização da ANOVA de Welch devido a sua robustez à heterogeneidade de variâncias em amostras grandes ($N=463$) e com tamanhos de grupo equilibrados.

Os resultados da Anova de Welch indicaram uma diferença significativa no envolvimento parental (EP) entre os diferentes anos de escolaridade ($F(4, 217) = 16.9$, $p < .001$), evidenciando que o nível de EP não se mantém contante ao longo da escolaridade.

A análise post-hoc foi realizada através do teste de Games-Howell, indicando para contextos de variâncias não homogêneas. Os resultados evidenciaram que os alunos do 5º ano relataram níveis significativamente mais altos de EP do que os alunos do 8º ano (*diferença média* = 0.669; $t = 4.91$; $gl = 178$; $p < .001$) e do 9º ano (*diferença média* = 1.017; $t = 7.41$; $gl = 184$; $p < .001$). O 6º ano também apresentou médias significativamente mais altas do que o 8º ano (*diferença média* = 0.469; $t = 3.35$; $gl = 181$; $p = .009$) e o 9º ano (*diferença média* =

0.818; $t = 5.79$; $gl = 186$; $p < .001$). Já o 7º ano diferiu significativamente apenas do 9º ano (*diferença média* = 0.698; $t = 4.21$; $gl = 137$; $p < .001$), (Anexo 39).

Considerando os resultados obtidos, pode-se considerar uma tendência consistente no declínio do EP à medida que os alunos avançam na escolaridade, com especial destaque para o 8º ano. Sendo assim, os dados confirmam a hipótese de que o EP diminuiu ao longo da escolaridade.

No que concerne a questão 2 (Q2), para verificar se o SPE diminuiu ao longo da escolaridade, foi realizada uma Anova de Welch, uma vez que as dimensões dos grupos são desiguais e o teste de homogeneidade de variâncias de Levene não indicou uma violação significativa ($F(4, 458) = 1.04$, $p = .388$). A Anova de Welch indicou a existência de diferença estatisticamente significativa no SPE entre os diferentes anos de escolaridade ($F(4, 218) = 2.85$, $p = .025$), sugerindo que os anos escolares diferem quanto ao SPE percebido pelos alunos. Embora a tendência geral não seja estritamente decrescente, observou-se um aumento do 5º ao 7º ano depois uma redução até o 9º ano. No entanto, os testes post-hoc de Games-Howell, indicaram que a única diferença estatisticamente significativa foi observada entre o 7º e 8º ano, em que os alunos do 7º ano relataram um maior SPE em comparação ao 8º ano (*diferença média* = 0.289; $t = 3.05$; $gl = 155$; $p = .022$). As restantes comparações entre os anos escolares não foram estatisticamente significativas (Anexo 40). Em termos médios descritivos, observou-se que os alunos do 7º ano reportaram, em média o nível mais elevado de SPE ($M=3.78$; $DP=0.61$), seguindo-se o 6º ($M=3.68$; $DP=0.65$) e o 5º ano ($M=3.64$, $DP=0.75$). Já os valores mais baixos surgem no 8º ($M=3.49$; $DP=0.63$) e 9º anos ($M=3.54$; $DP=0.69$). Embora a Anova indique que há diferenças significativas no SPE ao longo da escolaridade, os resultados do post-hoc não revelaram uma tendência clara e consistente de declínio ao longo da escolaridade e nem diferenças estatisticamente significativas na comparação de todos os anos de escolaridade (somente do 7º para o 8º ano). Portanto, rejeita-se a hipótese de que o SPE diminuiu ao longo da escolaridade, sendo a mesma não confirmada pelos dados do presente estudo.

E por fim, para verificar a hipótese 3 (Q3) de que a língua materna (português) é preditora do envolvimento parental, ou seja, alunos cuja língua falada em casa seja o português terão maiores níveis de envolvimento parental (EP). Para avaliar a questão, foi realizada uma regressão linear, uma vez que o objetivo era investigar os efeitos diretos entre a variável independente categórica binária (língua nativa português) e a variável dependente contínua ou ordinal com níveis (resultados do questionário de envolvimento parental), conforme Field (2024). Para tal, foram controladas covariáveis importantes recolhidas através do questionário

sociodemográfico (nível de escolaridade do encarregado de educação (NEEE); tempo de residência em Portugal para os alunos migrantes (TRP); número de irmãos (NI); idade do encarregado de educação (IEE) e do participante (IP); nacionalidade do encarregado de educação (NCEE); o sexo do participante (SP) e o nível de domínio da fala no português (LPL)), para garantir uma maior precisão dos coeficientes (R^2), permitindo avaliar qualidade e relevância do modelo preditivo.

Os resultados da regressão linear, indicaram que o modelo proposto tem uma capacidade limitada de explicar o envolvimento parental ($R^2 = 10.9\%$), sugerindo que os fatores em análise (língua portuguesa e EP) explicam uma pequena parte do fenómeno estudado, ou seja, o modelo tem um baixo poder explicativo. Entre as variáveis analisadas, destacou-se uma preditora com impacto estatisticamente significativo: a idade do participante (IP) ($B = -0.140$; $p = .012$), com uma relação negativa com o EP, ou seja, à medida que a idade aumenta, o EP tende a diminuir. Já a variável de interesse principal (língua falada pelos encarregados de educação: português vs. outra) não apresentou uma associação estatisticamente significativa com o EP ($B = 0.058$; $p = .783$), não sustentando a hipótese de que a língua nativa (português) influencie o EP. As demais covariáveis, incluindo NEEE ($B = 0.025$; $p = .743$), TRP ($B = -0.034$; $p = .417$), NI ($B = -0.112$; $p = .061$), IEE ($B = 0.003$; $p = .843$), NCEE ($B = 0.010$; $p = .574$), SP ($B = -0.045$; $p = .817$) e LPL ($B = -0.215$; $p = .191$), também não apresentaram uma associação estatisticamente significativa ($p > .05$) com o EP neste modelo, indicando que o impacto é, possivelmente, secundário ou mediado por outros fatores (Anexo 41).

VI. DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo principal analisar as relações entre o envolvimento parental, o sentimento de pertença à escola e o desempenho académico de alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, procurando ainda compreender se estas relações diferem consoante o estatuto migrante do aluno. Investigações realizadas nesta área têm revelado que tanto o sentimento de pertença à escola, como o envolvimento parental estão positivamente associados a um melhor desempenho académico (Epstein, 2001; Osterman, 2000).

Legitimando a importância da comunicação, encontrou-se uma correlação positiva e significativa entre o envolvimento parental e o sentimento de pertença à escola, conforme previsto neste estudo. As correlações mais elevadas foram nas dimensões qualitativas do envolvimento parental: “Comunicação sobre a escolaridade” e “Sentimentos/atitude em relação ao

envolvimento parental”, reforçando a ideia de que a qualidade da relação entre pais e filhos, manifestada pelo interesse, encorajamento, suporte eficaz e pela comunicação frequente, tem um papel importante na construção do sentimento de pertença. Esta relação encontra um robusto suporte na literatura. Conforme Epstein (2001) e Christenson e Sheridan (2001), o envolvimento parental promove vínculos mais sólidos entre o aluno e a escola, reforçando a motivação e a integração social. Tal como sustentado por Goodenow (1993), o sentimento de pertença depende da percepção de aceitação, valorização e apoio dentro do contexto escolar, aspetos otimizados quando há uma comunicação frequente e positiva entre pais, filhos e escola.

É importante salientar que as quatro dimensões do envolvimento parental analisadas revelaram correlações positivas com o sentimento de pertença à escola, contudo os efeitos mais fortes foram evidenciados pelas formas de envolvimento parental mais eficazes na promoção do bem-estar académico (Comunicação sobre a escolaridade; e Sentimentos e atitudes em relação ao envolvimento parental), do que as formas de envolvimento mais pontuais e episódicas (Participação nas atividades escolares e extraescolares; e Suporte as tarefas escolares). Este fato pode ser interpretado à luz das conclusões de Hill e Tyson (2009), que apontam que as formas mais visíveis de envolvimento parental (presença dos pais na escola) nem sempre têm o mesmo impacto positivo percebido pelos alunos, especialmente nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, quando os estudantes valorizam mais a autonomia e privacidade dentro da escola (Collins & Laursen, 2004; Stevenson & Baker, 1987). Além disso quando o suporte é baseado em incentivo e orientação contínua, e não em controlo, tem efeitos positivos na motivação e no envolvimento dos estudantes, reforçando o sentimento de pertença através da criação de um diálogo entre família e escola (Huang et al., 2021; Silinskas & Kikas, 2017).

Ao comparar o envolvimento parental em função do estatuto migrante, os resultados evidenciaram que os alunos migrantes percebem significativamente menos envolvimento parental do que os alunos não migrantes. Além das dificuldades já mencionadas no presente estudo, como as barreiras linguísticas, o capital cultural limitado, as experiências de discriminação, os estudos de Li et al. (2015) e Turney e Kao (2009), apontam que o desconhecimento do sistema educativo, a precariedade laboral enfrentada por muitos pais e a ausência de redes de apoio social podem comprometer a participação e o envolvimento parental no contexto escolar. Além disso a baixa representatividade cultural nas práticas escolares tende a reduzir não apenas o envolvimento dos pais, mas também a percepção desse envolvimento pelos próprios alunos (Medarić et al., 2022; Ribeiro et al., 2019). Ainda que muitos pais migrantes valorizem fortemente a educação como uma forma de mobilidade social (Feliciano & Lanuza, 2016), o

conjunto de obstáculos enfrentados pode inviabilizar formas de apoio mais consistentes e visíveis. Estes resultados, reforçam a necessidade de práticas escolares inclusivas e culturalmente responsivas, que promovam a equidade na participação parental, e conseqüentemente, melhores condições de inclusão e sucesso escolar para os alunos migrantes (Faas et al., 2015; Guo, 2015)

A relação entre o desempenho acadêmico e o envolvimento parental (EP) também foi significativa, indicando que alunos com melhor desempenho relataram maiores níveis de EP. Estes resultados podem ser explicados pelo facto de que o envolvimento parental funciona como um uma rede de apoio emocional, motivacional e instrumental, fundamental para a organização dos estudos, a participação e envolvimento nas atividades escolares e extraescolares, bem como para a valorização da escola (Epstein & Sanders, 2002). Os modelos Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997), e de Eccles e Harold (1996) evidenciam que pais envolvidos na escolaridade, transmitem expetativas positivas, monitorizam o progresso e as dificuldades dos filhos e incentivam a persistência, fatores que contribuem diretamente para melhores resultados acadêmicos (Boonk et al., 2018; Dearing et al., 2006; Jeynes, 2005). Tais práticas reforçam a motivação intrínseca dos alunos, promovem a autorregulação e estabelecem um ambiente familiar propício ao sucesso acadêmico (Hill & Tyson, 2009; Pomerantz et al., 2012). Nesse sentido, alunos com melhor desempenho acadêmico não apenas beneficiam de um apoio parental consistente, mas também o reconhecem com maior clareza, dada da qualidade desse envolvimento, centrado no encorajamento e na valorização da educação (Huang et al., 2021; Silinskas & Kikas, 2017). Ademais, conforme apontado por Hill e Tyson (2009), a socialização acadêmica, que inclui a comunicação de expetativas, metas e estratégias educativas, revela-se a dimensão mais eficaz do envolvimento parental na promoção do sucesso escolar.

Por outro lado, em contextos de baixo desempenho acadêmico, a percepção do envolvimento parental pode ser reduzida não necessariamente pela ausência do envolvimento dos pais/encarregados de educação, mas pela forma como esse envolvimento se manifesta. De acordo com Cowan et al. (2012) e Wilder (2013) quando há um foco excessivo em resultados, práticas de controlo ou intervenções pontuais reativas diante das dificuldades, pode não ser percepcionado como um apoio eficaz.

Assim, os alunos com melhor desempenho acadêmico percebem maior envolvimento parental, não apenas porque os pais estão presentes, mas porque esse envolvimento é qualitativo, consistente, motivacional e alinhado às necessidades educacionais e desenvolvimentais dos filhos (Boonk et al., 2018; Yamamoto & Holloway, 2010).

No que se refere ao sentimento de pertença a escola (SPE), os resultados mostraram que os alunos com melhores desempenho acadêmico, possuem níveis significativamente mais elevados de SPE, em relação aos alunos com desempenho acadêmico mais baixo, demonstrando uma relação positiva entre sucesso escolar e o SPE (Goodenow, 1993; Osterman, 2000). De acordo com Allen et al. (2021), alunos que se sentem valorizados, incluídos e emocionalmente seguros dentro do contexto escolar, tendem a apresentar um maior motivação, participação e envolvimento acadêmico. Ou seja, o SPE é um importante preditor de comportamento pró-escolar, fomentando sentimentos de autoeficácia e comprometimento com as tarefas escolares, bem como uma maior participação nas atividades escolares e extraescolares, o que contribui para melhores desempenhos (Osterman, 2000). Os resultados obtidos neste estudo, reforçam essa perspectiva, ao identificarem diferenças significativas nos níveis de SPE entre todos os pares de grupos de desempenho acadêmico (Baixo, Médio e Alto), sendo mais evidente entre os grupos com baixo e com alto desempenho, corroborando com o estudo de Renick e Reich (2020), que mostraram os benefícios das percepções positivas em relação a escola, incluindo boas e saudáveis relações com professores e colegas. Os autores também evidenciaram que alunos que se sentem isolados ou desconectados dos colegas, relataram níveis mais baixos de SPE, o que impactou negativamente os seus resultados acadêmicos.

Do ponto de vista teórico, os resultados obtidos podem ser enquadrados à luz do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1979), que evidencia a importância das diversas interações nos diferentes contextos em que o aluno transita para o seu desenvolvimento. Nesse enquadramento, SPE surge como resultado da interação entre fatores do microsistema (relações com colegas e professores), do mesossistema (colaboração entre família e escola) e do macrosistema (normas culturais e valores sociais), afirmam El Zaatari e Maalouf (2022).

Além disso, a escola tende a responder mais positivamente a alunos com um bom rendimento, reforçando assim o círculo virtuoso entre desempenho e sentimento de pertença, uma vez que estes alunos são mais reconhecidos e apoiados pela comunidade escolar, o que reforça a sua ligação a escola (Allen et al., 2021; Fong Lam et al., 2015). A Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985) contribui para a compreensão dos resultados encontrados, ao destacar a necessidade básica de relacionamento como fator central para motivação intrínseca e para o bem-estar. Escolas que promovem relações positivas e um ambiente de inclusão são mais eficazes em satisfazer essa necessidade, promovendo um maior SPE e consequentemente melhores resultados (Canegem et al., 2021; Uslu & Gizir, 2017).

Ao comparar o SPE em relação ao estatuto migrante, os resultados indicaram que os alunos não migrantes têm níveis de SPE significativamente superiores aos migrantes, revalidando os estudos de Correa-Velez et al. (2010) e Van Caudenberg et al. (2020). Uma das explicações para essa diferença, reside nas barreiras de integração vivenciadas pelos alunos e suas famílias, nomeadamente a nível de dificuldades linguísticas, choques culturais e a ausência de redes de apoio social. Segundo McMahon et al. (2008) e Barnes et al. (2021) esses fatores contribuem para uma menor identificação com a escola, tornando lento e complexo o processo de estabelecimento de vínculos afetivos e sociais. A existência de episódios de discriminação ou de baixa representatividade cultural na escola também compromete o SPE dos alunos migrantes, afetando não apenas a sua inclusão, mas o seu bem-estar escolar.

Em contextos de migração, o SPE assume uma importância ainda mais acentuada. Como argumentado por Barnes et al. (2021), o SPE em alunos migrantes está fortemente ligado à capacidade da escola em incorporar valores culturais diversos e promover ambientes inclusivos e sensíveis à diversidade, ou seja, quanto maior for a diferença cultural entre o aluno e os valores e práticas promovidas pela escola, maior será o distanciamento ou desajuste do aluno migrante, dificultando diretamente sua participação e a construção do SPE. Neste sentido, as diferenças observadas em relação ao SPE podem refletir não apenas diferenças individuais, mas também barreiras contextuais que dificultam a integração e a plena participação dos alunos migrantes no contexto escolar.

Em consonância com os resultados acima, a sexta hipótese, que previa que os alunos migrantes apresentariam um desempenho académico inferior em comparação a alunos não migrantes, foi igualmente sustentada pelos resultados deste estudo. Os alunos migrantes apresentaram níveis significativamente mais baixos de desempenho académico em comparação com os alunos não migrantes. Esta diferença é resultado não somente dos fatores que conduzem a um menor nível de SPE e EP, mas também pode ser atribuída a múltiplas adversidades enfrentadas pelas famílias migrantes como menor capital cultural, os entraves ao suporte escolar por parte dos pais, e limitações ao acesso a recursos educativos, afetando tanto o desempenho como o bem-estar dos alunos (Calzada et al., 2014). Adicionalmente, fatores como o desconhecimento do funcionamento do sistema educativo, a adaptação a um novo contexto escolar, a dificuldade em dominar a língua de instrução, comprometem a compreensão dos conteúdos, a realização das avaliações (embora em muitos casos, ainda adaptadas) e a interação com os professores e pares (Ismail, 2018; Sibley & Dearing, 2014). Além disso, os próprios professores podem ter expectativas mais baixas em relação aos seus alunos migrantes, o que pode influenciar

negativamente o seu desempenho, como demonstraram, no seu estudo, Arslan e Allen (2021). Sendo assim, o menor desempenho acadêmico dos alunos migrantes deve ser compreendido considerando as desigualdades estruturais e contextuais, que contribuem para uma experiência escolar menos positiva para os alunos migrantes, impactando o seu bem-estar e desempenho acadêmico (Barnes et al., 2021; Onsès-Segarra et al., 2023).

Considerando os resultados obtidos no presente estudo, três novas questões foram elaboradas, contribuindo para uma compreensão mais ampla sobre a dinâmica do envolvimento parental e do sentimento de pertença à escola. Em relação à primeira questão, que considerava que o envolvimento parental diminuiria com o avançar da escolaridade, os resultados evidenciaram um declínio do envolvimento parental ao longo da escolaridade, particularmente entre o 8º e o 9º ano. Este resultado corrobora estudos anteriores que apontam que, à medida que os alunos avançam na escolaridade, há um menor envolvimento parental, especialmente no que se refere à supervisão e à participação ativa dos pais na vida escolar (Eccles & Harold, 1996; Hill & Tyson, 2009). Tal diminuição pode estar relacionada com a ideia de que alunos mais velhos necessitam de menos acompanhamento, uma vez que já possuem mais responsabilidade e autonomia (Silinskas & Kikas, 2017). De acordo com Pomerantz et al. (2012), muitos pais tendem a afastar-se por não compreenderem como se podem envolver de forma adequada às novas exigências acadêmicas, o que reforça a importância de estratégias que estimulem o envolvimento parental ajustado ao nível de desenvolvimento dos alunos.

Também foi considerado que o sentimento de pertença poderia diminuir com o avançar da escolaridade, porém os resultados do presente estudo não permitem esta conclusão. Embora os resultados tenham apontado diferenças significativas entre os anos de escolaridade, os testes post-hoc não revelaram um declínio do SPE. Verificou-se, na verdade, um ligeiro aumento da média do SPE do 5º para o 7º ano, seguido de uma quebra estatisticamente significativa apenas entre o 7º e o 8º ano, sem tendência linear de declínio. As restantes comparações, não revelaram diferenças estatisticamente significativas, podendo apontar para uma possível estabilidade do SPE entre esse período, devendo este fenómeno ser algo de futuras investigações mais aprofundadas para compreensão dos fatores subjacentes a esta estabilidade. Estes dados são relevantes, pois contraria parte da literatura que associa a transição para o 3º ciclo a uma maior vulnerabilidade emocional e a quebra de vínculos com a escola (Goodenow, 1993; Osterman, 2000). Esses resultados encontrados podem indicar a presença de fatores protetores em algumas escolas ou anos de escolaridade, como relações interpessoais positivas com professores ou contextos educativos mais inclusivos (Allen et al., 2021), devendo ser também alvo de análises mais

aprofundadas. É importante ressaltar que, ambas as escolas participantes neste estudo, possuíam os 2º e o 3º ciclos integrados e contínuos, o que proporciona de certa forma alguma estabilidade em termos de composição de turma e grupos e transição de ciclos.

Por fim, a terceira questão, considerava que a língua portuguesa como idioma falado em casa prediria níveis mais elevados de envolvimento parental. Os resultados não revelaram uma associação estatisticamente significativa entre a variável língua materna e o envolvimento parental, rejeito assim a hipótese formulada. Apesar da literatura indiciar que barreiras linguísticas podem dificultar a comunicação escola-família em contextos migratórios (Ribeiro et al., 2019; Sibley & Dearing, 2014), este estudo mostrou que a influência da língua pode ser menos direta do que se esperada. Contudo, a idade dos alunos, mostrou-se uma variável preditora significativa, com uma relação negativa com o envolvimento parental, ou seja, quanto mais velhos forem os alunos, menos a percepção de envolvimento parental, o que vai de encontro com a questão colocada anteriormente. Estes resultados reforçam a ideia de que o envolvimento parental é um fenómeno complexo e multifatorial, influenciado por aspetos individuais, contextuais e relacionais, que vão além da língua materna, ou falada em casa (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Sendo assim, é fundamental ampliar a análise, incorporando variáveis adicionais como o nível socioeconómico, investimento e disponibilidade de tempo dos encarregados de educação, estrutura familiar ou escolar, para compreender melhor os determinantes do envolvimento parental.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a literatura exposta, o presente estudo teve como objetivo principal analisar as relações entre o envolvimento parental, o sentimento de pertença à escola e o desempenho acadêmico dos alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, considerando possíveis diferenças consoante o estatuto migrante. Os resultados confirmaram a maioria das hipóteses levantadas, reforçando a existência dessas relações, suportando a literatura sobre o papel fundamental que tanto o envolvimento parental, quanto o sentimento de pertença à escola exercem no percurso e no desempenho acadêmico dos alunos. Adicionalmente, diferenças estatisticamente significativas foram encontradas ao compararmos os alunos migrantes e não migrantes, reafirmando as desigualdades e a existência de obstáculos que dificultam o percurso acadêmico dos alunos migrantes, apontando assim para a urgência de políticas e práticas educativas mais equitativas e culturalmente sensíveis.

O desempenho acadêmico, demonstrou uma relação positiva tanto com o sentimento de pertença à escola, como com o envolvimento parental, evidenciando a importância que o contexto doméstico e o escolar, exercem no bem-estar, na motivação, na participação e no ajustamento dos alunos (Allen et al., 2021). Por outro lado, os alunos migrantes apresentaram níveis significativamente mais baixos em ambas as variáveis, impactando o seu desempenho acadêmico. Inúmeros são os obstáculos enfrentados pelas famílias migrantes no processo de integração escolar que, além dos resultados escolares, influenciam diretamente o seu desenvolvimento e condiciona sua participação, comprometendo o sentimento de pertença à escola e o envolvimento efetivo dos pais (Faas et al., 2015; Kim et al., 2023).

Ao longo da análise dos resultados, surgiram outras questões sobre o declínio do envolvimento dos pais e do sentimento de pertença com o avançar da escolaridade, e se a língua materna dos pais (português vs. outra) seria um preditor para o envolvimento parental a escola. Os resultados confirmaram que o envolvimento parental realmente diminui ao longo dos anos, corroborando com Eccles e Harold (1996) e Hill e Tyson (2009), porém o sentimento de pertença não, contrariando a literatura suportada no presente trabalho. Além disso, falar ou não português parece não ser um preditor para o envolvimento parental, mas sim, a idade da criança, o que aponta para a criação de oportunidades de envolvimento parental na escola considerando o ano de escolaridade, e práticas escolares que capacitem os pais, a envolverem-se efetivamente desde cedo.

No que concerne aos contributos, a presente investigação proporciona uma importante compreensão sobre as dinâmicas escolares que envolvem o desempenho académico, o sentimento de pertença à escola e o envolvimento parental, considerando a crescente diversidade cultural presente nas escolas portuguesas. A articulação das variáveis permitiu uma análise mais profunda e integrada dos fatores pessoais, relacionais e familiares, e de que forma impactam na vida escolar dos alunos, e seu bem-estar holístico. Além disso, evidenciou as desigualdades enfrentadas pelos alunos migrantes, cujos impactos vão além do psicológico (exclusão e não pertença), mas influenciam diretamente a qualidade e eficiência do apoio recebido e os seus resultados académicos.

Já em termos práticos, a importância das dimensões qualitativas do envolvimento parental ficaram evidentes neste estudo, enfatizando a relevância de políticas escolares focadas numa comunicação mais eficiente e sensível, e na capacitação dos pais como agentes educativos dos seus filhos, promovendo assim relações de confiança com as famílias. Ademais, promover o sentimento de pertença deve ser entendido com uma intervenção contínua e estruturante, que visa não apenas melhorar o desempenho académico, mas promover o bem-estar estudantil. Estratégias que incluam a constante formação dos professores em competências relacionais e interculturais, a criação de materiais de apoio multilingues a existência de espaços seguros para a expressão dos alunos, a utilização de recursos comunitários e o fortalecimento das relações entre escola e família, principalmente em contextos de diversidade étnica e cultural, são fundamentais para um clima escolar positivo, proporcionando a todos os alunos, independente da sua origem, apoio e valorização no percurso educativo.

Embora este estudo tenha sido relevante para a temática proposta, algumas limitações se fizeram notar. Em primeiro lugar, a natureza transversal do estudo impediu a identificação de relações de causalidade entre as variáveis. Em segundo lugar, a utilização de dados de autorrelato por parte dos alunos, embora adequados aos objetivos do estudo, podem estar sujeitos a enviesamentos de perceção ou de desejabilidade social. Ademais, a amostra, embora numerosa, restringiu-se a dois agrupamentos de escolas, o que não permite a generalização dos resultados para outros contextos educativos e regionais. Em termos metodológicos, as escalas utilizadas no presente não estão aferidas para toda a população em estudo, ou seja, não contempla aferições para diversas populações culturais, contudo os resultados revelaram que eram adequadas para a presente investigação. Sendo assim, torna-se necessário mais estudos que utilizem as escalas aqui referenciadas e que contemplem a diversidade estudantil presente nos contextos escolares portugueses.

Tais limitações abrem caminho para futuras investigações. Estudos longitudinais poderiam debruçar-se sobre como o envolvimento parental e o sentimento de pertença à escola evoluem ao longo da escolaridade, permitindo compreender mais profundamente as dinâmicas de continuidade e declínio identificadas, considerando fatores comunitários também. Além disso, seria interessante explorar a perspectiva dos próprios pais e dos professores sobre o envolvimento parental, de forma a complementar os dados fornecidos pelos alunos, ampliando as informações recolhidas no questionário sociodemográfico, com o intuito de verificar o impacto nas variáveis em estudo (estatuto socioeconómico, práticas culturais de parentalidade, profissão dos pais, entre outros). Investigações futuras, poderão incluir variáveis contextuais mais amplas, como o clima escolar, práticas inclusivas, políticas institucionais exercidas e recursos comunitários disponíveis, para uma compreensão sistémica dos fatores que influenciam o bem-estar e o desempenho académico dos alunos, especialmente em contextos de diversidade cultural e linguística.

Em suma, o presente estudo realça a importância da coesão dos contextos imediatos ao aluno no seu desenvolvimento e bem-estar, enfatizando a necessidade de relações próximas e de apoio. A crescente diversidade, principalmente em contexto escolar, e que deve ser vista como uma mais-valia, deve ser integrada urgentemente nas práticas escolares, e não recorrendo a ações pontuais de integração. O grande contributo deste estudo é que não basta estar presente, é fundamental pertencer.

VIII. REFERÊNCIAS

- Abdollahi, A., Panahipour, S., Akhavan Tafti, M., & Allen, K. A. (2020). Academic hardiness as a mediator for the relationship between school belonging and academic stress. *Psychology in the Schools*, 57(5), 823-832. <https://doi.org/10.1002/pits.22339>
- Allen, K. A. (2019). *Making sense of belonging*. <https://psychology.org.au/for-members/publications/inpsych/2019/june/making-sense-of-belonging>
- Allen, K. A. (2020). *The psychology of belonging*. Routledge.
- Allen, K. A., & Boyle, C. (2022). School Belonging and Student Engagement: The Critical Overlaps, Similarities, and Implications for Student Outcomes. In Reschly, A.L., Christenson, S.L. (Eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_7
- Allen, K. A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M., & Slavich, G. M. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian journal of psychology*, 73(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>
- Alink, K., Denessen, E., Veerman, G. J., & Severiens, S. (2023). Exploring the concept of school belonging: A study with expert ratings. *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2235979>
- Almeida, L. S., & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. APPORT.
- Altschul, I. (2012). Linking socioeconomic status to the academic achievement of Mexican American youth through parent involvement in education. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 3(1), 13-30. <https://doi.org/10.5243/jsswr.2012.2>

- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795–809.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795>
- Anggraini, D. N., & Sopianingsih, P. (2023). The effectiveness of school-family partnerships on students' character and mental recovery. *Jurnal Moral Kemasyarakatan*, 8(1), 64-73. <https://doi.org/10.21067/jmk.v8i1.8240>
- Antony-Newman, M. (2024). Preparing teachers for parent engagement: role of teacher educators in Canada. *Educational Review*, 1–17.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2324154>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Arslan, G. (2021). School belongingness, well-being, and mental health among adolescents: Exploring the role of loneliness. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 70-80.
<https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1904499>
- Arslan, G., & Allen, K. A. (2021). School victimization, school belongingness, psychological well-being, and emotional problems in adolescents. *Child Indicators Research*, 14(4), 1501-1517. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09813-4>
- Barnes, M., Amina, F., & Cardona-Escobar, D. (2021). Developing capital and a sense of belonging among newly arrived migrants and refugees in Australian schools: a review of literature. *Culture and Education*, 33(4), 633-650.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1973221>
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Psychology*, 3(2), 77–85. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1950.tb00285.x>

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baumeister, R. F., Brewer, L. E., Tice, D. M., & Twenge, J. M. (2007). Thwarting the need to belong: Understanding the interpersonal and inner effects of social exclusion. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 506-520. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00020.x>
- Beachboard, M. R., Beachboard, J. C., Li, W., & Adkison, S. R. (2011). Cohorts and relatedness: self-determination theory as an explanation of how learning communities affect educational outcomes. *Research in Higher Education*, 52(8), 853-874. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9221-8>
- Benner, A. D., & Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 140-153. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.140>
- Benner, A. D., Graham, S., & Mistry, R. S. (2008). Discerning direct and mediated effects of ecological structures and processes on adolescents' educational outcomes. *Developmental Psychology*, 44(3), 840. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.840>
- Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspectivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In J. Sousa e C. Fino (Org.). *A escola sob suspeita* (pp.375-384). Edições Asa.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (2ª ed.). Guilford Press.
- Boethel, M. (2003). *Diversity: School, Family, & Community Connections*. Annual Synthesis.

- Bonny, A.E., Britto, M.T., Klostermann, B.K., Hornung, R.W., & Slap, G.B. (2000). School disconnectedness: Identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, *106*(5), 1017–1021. <https://doi.org/10.1542/peds.106.5.1017>
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational research review*, *24*, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (2.^a ed.). The Guilford Press.
- Calzada, E. J., Huang, K.-Y., Hernandez, M., Soriano, E., Acra, C. F., Dawson- McClure, S., Kamboukos, D., & Brotman, L. (2014). Family and Teacher Characteristics as Predictors of Parent Involvement in Education During Early Childhood Among Afro-Caribbean and Latino Immigrant Families. *Urban Education*, *50*(7), 870-896. <https://doi.org/10.1177/0042085914534862>
- Canegem, T. V., Houtte, M. V., & Demanet, J. (2021). Grade retention and academic self-concept: a multilevel analysis of the effects of schools' retention composition. *British Educational Research Journal*, *47*(5), 1340-1360. <https://doi.org/10.1002/berj.3729>
- Chao, R., Kanatsu, A., Stanoff, N., Padmawidjaja, I., & Aque, C. (2009). Diversities in meaning and practices: The parental involvement of Asian immigrants. In N. E. Hill & R. K. Chao (Eds.), *Families, schools, and the adolescent: Connecting research, policy, and practice* (pp. 110–125). Teachers College Press.
- Christenson, S., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- Choi, N., Chang, M., Kim, S., & Reio, T. (2014). A structural model of parent involvement with demographic and academic variables. *Psychology in the Schools*, *52*(2), 154-167. <https://doi.org/10.1002/pits.21813>

- Cheung, H. Y., & Hui, S. K. F. (2003). Mainland immigrant and Hong Kong local students' psychological sense of school membership. *Asia Pacific Education Review*, 4, 67-74. <https://doi.org/10.1007/BF03025553>
- Chun, H., & Dickson, G. (2011). A psychoecological model of academic performance among Hispanic adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 40, 1581-1594. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9640-z>
- Cobb-Clark, D. A., Sinning, M., & Stillman, S. (2012). Migrant Youths' Educational Achievement: The Role of Institutions. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 643(1), 18-45. <https://doi.org/10.1177/0002716212440786>
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. In R. M. Lerner & L. Steinberg. (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*, (pp. 331-361). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780471726746.ch11>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2^a ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Conboy, J., Carvalho, C., Santos, J., Gama, A., Tavares, D., Fonseca, J., Martins, D., Salema, M. & Fiúza, E. (2015). Escala de percepção dos alunos sobre a sua identificação escolar: Construção e validação. *Análise Psicológica*, 33(4), 439-452. <https://doi.org/10.14417/ap.1016>
- Comer, J. P. (1995). *School power: Implications of an intervention project*. Free Press.
- Correa-Velez, I., Gifford, S. M., & Barnett, A. G. (2010). Longing to belong: Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social Science & Medicine*, 71(8), 1399-1408. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.07.018>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications

- Crosnoe, R., & Fuligni, A. J. (2012). Children From Immigrant Families: Introduction to the Special Section. *Child Development*, 83(5), 1471–1476.
<http://www.jstor.org/stable/23321174>
- Cowan, G., Bobby, K., St. Roseman, P., & Echandia, A. (2012). *Evaluation Report: The Home Visit Project*. ERIC.
- Cowden, R. G., Govender, K., Oppong Asante, K., Reardon, C., & George, G. (2016). Validation of the Perceived Sense of School Membership Scale: A South African Version. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(4), 411-417.
<https://doi.org/10.1177/0734282916678495>
- Curtis, N. L., & Butler, D. L. (2021). Seeking alternative pathways: An exploration of school engagement from the perspectives of marginalized youth. *SN Social Sciences*, 1(6), 135.
<https://doi.org/10.1007/s43545-021-00125-6>
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. D., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653-664.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1981). *Curiosity and Self-Directed Learning: The Role of Motivation in Education*. ERIC Clearinghouse.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
[https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deslandes, R. (2001). A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks. In F. Smith, K. V. D. Wolf & P. Slegers. *A bridge to the future: Collaboration between parents, schools, and communities* (pp.11-23). Institute for Applied Social Sciences.

- DGE (2024). Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/educacao-inclusiva>
- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and youth services review, 118*, Artigo 105440. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440>
- Dunn, O. J. (1964). Multiple Comparisons Using Rank Sums. *Technometrics, 6*(3), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00401706.1964.10490181>
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3–34). Erlbaum.
- El Zaatari, W., & Maalouf, I. (2022). How the Bronfenbrenner bio-ecological system theory explains the development of students' sense of belonging to school? *Sage Open, 12*(4). <https://doi.org/10.1177/21582440221134089>
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The elementary school journal, 86*(3), 277-294. <https://doi.org/10.1086/461449>
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In S. B. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research: A research annual, Vol. 5. Literacy through family, community, and school interaction* (pp. 261–276). Elsevier Science/JAI Press.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan, 76*(9), 701. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/school-family-community-partnerships/docview/218509027/se-2>
- Epstein, J. L. (2001). Introduction to the Special Section. New Directions for School, Family, and Community Partnerships in Middle and High Schools. *NASSP Bulletin, 85*(627), 3-6. <https://doi.org/10.1177/019263650108562701>
- Epstein, J. L., & Connors, L. J. (1995). School and family partnerships in the middle grades.

- In B. Rutherford (Ed.), *Creating school/family partnerships*, (pp. 137-166). National Middle School Association.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (pp.507– 437). Erlbaum.
- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2^a ed.). Westview Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4th ed.). Corwin Press.
- Epstein, J. L., Clark, L., Salinas, K. C., & Sanders, M. G. (1997). Scaling up school-family-community connections in Baltimore: Effects on student achievement and attendance. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL*.
- Faas, D., Sokolowska, B., & Darmody, M. (2015). ‘Everybody is available to them’: support measures for migrant students in Irish secondary schools. *British Journal of Educational Studies*, 63(4), 447-466. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1049974>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13, 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Feliciano, C., & Lanuza, Y. R. (2016). The immigrant advantage in adolescent educational expectations. *International migration review*, 50(3), 758-792. <https://doi.org/10.1111/imre.12183>

- Fehrmann, P. G., Keith, T. Z., & Reimers, T. M. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *The Journal of Educational Research*, 80(6), 330–337.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1987.10885778>
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics (6th ed)*. Sage publications limited.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School Characteristics Related to Student Engagement. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 249–268. <https://doi.org/10.2307/2295464>
- Fong Lam, U., Chen, W.-W., Zhang, J., & Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 36(4), 393-409.
<https://doi.org/10.1177/0143034315589649>
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta
- Foster, M. D., Young, J., & Young, J. L. (2017). Teacher perceptions of parental involvement and the achievement of diverse learners: A meta-analysis. *Journal of Ethical Educational Leadership*, 4(5), 1-18.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59- 109.
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gaete, J., Montero-Marin, J., Rojas-Barahona, C. A., Olivares, E., & Araya, R. (2016). Validation of the Spanish version of the Psychological Sense of School Membership (PSSM) scale in Chilean adolescents and its association with school-related outcomes and substance use. *Frontiers in Psychology*, 7, 1901.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01901>

- Gagné, M. (Ed.). (2014). *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-termination theory*. Oxford University Press.
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). COVID-19 and remote learning: Experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6^a ed.). Editora Atlas.
- González, R. L., & Jackson, C. L. (2013). Engaging with parents: The relationship between school engagement efforts, social class, and learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(3), 316-335. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.680893>
- Gonzalez-DeHass, A.R., Willems, P.P., & Holbein, M.F.D. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review* 17(2), 99–123. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)
- Green, C., Walker, J., Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: an empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Guo, J., Parker, P. D., Marsh, H. W., & Morin, A. J. S. (2015). Achievement, motivation, and educational choices: A longitudinal study of expectancy and value using a multiplicative perspective. *Developmental Psychology*, 51(8), 1163-1176. <https://doi.org/10.1037/a0039440>

- Gutiérrez, N., Mercader, I., Carrión, J. J., & Trigueros, R. (2022). Self-Concept and Feeling of Belonging as a Predictor Variable of the Attitude towards the Study from the PISA 2018 Report. *Education Sciences, 12*(2), 91. <https://doi.org/10.3390/educsci12020091>
- Hagborg, W. J. (1994). An exploration of school membership among middle-and high-school students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 12*(4), 312-323. <https://doi.org/10.1177/073428299401200401>
- Hair, J.F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). Multivariate data analysis. In *Pearson custom library*. <https://doi.org/10.1038/259433b0>
- Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy, and social outcomes. *British Educational Research Journal, 37*(6), 893-914. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.506945>
- Hill, N. E., & Taylor, L. K. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science, 13*(4), 161-164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.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. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hirano, K. A., Shanley, L., Garbacz, S. A., Rowe, D. A., Lindstrom, L., & Leve, L. D. (2017). Validating a model of motivational factors influencing involvement for parents of transition-age youth with disabilities. *Remedial and Special Education, 39*(1), 15-26. <https://doi.org/10.1177/0741932517715913>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record, 97*(2), 310–331. <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>

- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.
<https://doi.org/10.2307/1170618>
- Hornby, G., & Witte, C. (2010). Parental involvement in secondary schools in New Zealand: Implications for school psychologists. *School Psychology International*, 31(5), 293-309. <https://doi.org/10.1177/0143034310382611>
- Hossler, D., & Stage, F. K. (1992). Family and high school experience influences on the postsecondary educational plans of ninth-grade students. *American educational research journal*, 29(2), 425-451. <https://doi.org/10.3102/00028312029002425>
- Hsieh, M. (2022). The relationships between home-based parental involvement, study habits and academic achievement among adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 43(2), 194-215. <https://doi.org/10.1177/02724316221101527>
- Huang, F., Huang, Z., Li, Z., & Zhang, M. (2021). Relationship between parental involvement and mathematics achievement of Chinese early adolescents: Multiple mediating roles of mental health and mathematics self-efficacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9565. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189565>
- Ismail, A. (2018). Immigrant children, educational performance, and public policy: a capability approach. *Journal of International Migration & Integration*, 20(3), 717-734.
<https://doi.org/10.1007/s12134-018-0630-9>
- Jardim, C., & Marques da Silva, S. (2021). Belonging among young people with migrant background in Portugal: local, national, and transnational identifications. *Social Identities*, 27(2), 229-244. <https://doi.org/10.1080/13504630.2020.1816459>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban education*, 40(3), 237-269.
<https://doi.org/10.1177/0042085905274540>