



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

ISSN: 2318-0870

PUC-Campinas

Martins, Ernesto Candeias; Martins, Susana Isabel Bartolo
Educação parental na transição e adaptação das crianças
portuguesas da pré-escola ao 1º Ciclo do Ensino Básico
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 22, núm. 1, 2017, Janeiro-Abril, pp. 19-35
PUC-Campinas

DOI: 10.24220/P1519-3993-201722010002

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061644002>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em redalyc.org

LUZEM
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Educação parental na transição e adaptação das crianças portuguesas da pré-escola ao 1º Ciclo do Ensino Básico

Parental education and transition & adaptation of children from preschool to elementary school in Portugal

Ernesto Candeias Martins¹
Susana Isabel Bartolo Martins²

Resumo

A educação parental é um recurso psicoeducativo, relacional e comunicacional na adaptação escolar. A entrada das crianças no ensino básico, provenientes da pré-escola (transição), é um momento de mudanças para elas e para os pais. A literatura, em geral, refere como fatores essenciais para o sucesso dessa adaptação escolar: o contexto; a família; a escola; a etnia, a cultura e linguagem; as características pessoais da criança. O estudo realizou-se em 2014, numa turma (N= 24 alunos) de uma escola urbana portuguesa (Escola Básica Cidade de Castelo Branco), de forma integrada com o Projeto de Inteligência Emocional em contexto escolar. A pesquisa apresenta uma metodologia mista (quantitativa e qualitativa), com o objetivo de interpretar a relação dos comportamentos interativos e comunicativos dos pais e a adaptação dos filhos ao 1º ano da escolaridade obrigatória. As técnicas de recolha de dados foram: observação participante, escala de percepção sobre competências parentais, entrevista semiestruturada com os pais (N=18) e notas de campo. Realizou-se uma triangulação de dados, de base categorial e estatística, que confirmou a boa comunicação entre pais e filhos, na medida em que aqueles recorrem frequentemente ao diálogo com a escola para abordar situações de aprendizagem e comportamento. Os pais revelaram estar 'presentes' e preocupados com a prática de atividades dos filhos e com a adaptação ou integração escolar, insistindo no cumprimento das regras de convivência, disciplina, postura em sala de aula, concentração e atenção.

Palavras-chave: Adaptação escolar. Competência parental. Educação parental. Ensino fundamental. Interação comunicativa.

¹ Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Curso de Mestrado em Intervenção Social Escolar. R. Prof. Dr. Faria de Vasconcelos, 6000-266, Castelo Branco, Portugal. Correspondência para/Correspondence to: E.C. MARTINS. E-mail: <ernesto@ipcb.pt>.

² Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia de Lisboa, Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento. Lisboa, Portugal.

Abstract

Parental education is a psycho-educational, relational and communicational resource for school adaptation. The admission of children to primary education from preschool (transition) is a time of change for them and for their parents. The literature, in general, refers to the following aspects as key factors for the success of school adaptation: context; family; school; ethnicity, culture and language; and personal characteristics of the child. The study was conducted in class (N = 24 students) in a Portuguese urban school (Escola Básica Cidade de Castelo Branco) in 2014 together with the Emotional Intelligence Project in the school context. The mixed methodology (quantitative, qualitative) aimed to interpret the relationship between interactive and communicative behaviors of parents and the adaptation of children during the first year of compulsory education. Data collection techniques were as follows: participant observation; perception scale of parenting skills and semi-structured interview with parents (N=18); field notes. The triangulation of data using a categorical and statistical framework, confirmed the good communication between parents-children as parents often sought dialogue with the school to address situations related to learning and behavior. The parents revealed to be 'present' and concerned with the practice of activities with the children and their adaptation, insisting on the compliance with the rules of coexistence, discipline, behavior in the classroom, concentration, and attention.

Keywords: *Adaptation to school. Parental skill. Parental education. Primary school. Communicative interaction.*

Introdução

A educação parental constitui um eficaz recurso psicoeducativo, relacional e comunicativo para a adaptação das crianças à escola e às mudanças de competências parentais, bem como para o exercício positivo da parentalidade. A entrada das crianças no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) é sempre considerada uma transição escolar que implica adaptação ao novo nível de ensino, constituindo, para elas e para os pais, um momento de mudanças, emoções e anseios. A transição da pré-escola para o ensino básico deve ser a mais harmoniosa e articulada, com a participação dos professores dos dois níveis de ensino, de maneira a não comprometer a adaptação e o sucesso escolar. De fato, essa transição constitui um momento muito importante na vida da criança, sendo algo que ela própria antecipa com algum entusiasmo e ansiedade (Correia; Marques Pinto, 2001).

Em Portugal a educação pré-escolar não tem ainda um caráter obrigatório e, por essa razão, para muitas crianças, a transição/adaptação para o 1º CEB poderá constituir uma mudança mais brusca, pois será o primeiro contato com o meio escolar. Torna-se fundamental que os pais contribuam para essa adaptação, não só a fim de facilitar o processo de transição dos filhos, mas também para promoção da sua autonomia e confiança no novo contexto educativo. Esse alerta quanto à ação dos pais e professores para promover o desenvolvimento das competências sociais e emocionais de cada criança facilita a adaptação. Os fatores determinantes do sucesso da transição/adaptação escolar, encontrados na literatura especializada sobre o tema, são os seguintes: fatores de contexto em geral; fatores da escola; fatores da família; fatores de etnia, cultura e linguagem; fatores das características pessoais da criança. Assim, o sucesso da transição/adaptação e a prontidão escolar

dependem de diversos intervenientes: da criança em questão, da família, da escola (pública ou privada) e da comunidade (local).

A presente investigação integra-se no “Projeto de Inteligência Emocional em contexto escolar (1º Ciclo de Educação Básica - CEB) na região de Castelo Branco” (protocolo entre Instituto Politécnico de Castelo Branco e Universidade de Extremadura - Espanha), ancorando-se na preocupação em perceber se as crianças provenientes da pré-escola realizam a transição escolar bem sucedida para o 1º ano do 1º CEB. Tem-se, assim, a seguinte formulação do problema de estudo: “Que comportamentos interativos e comunicativos têm os pais das crianças do CEB de uma escola urbana de Castelo Branco, de modo a promover a sua adaptação à escolaridade obrigatória?”.

Utilizou-se uma metodologia mista (quantitativa e qualitativa) para explicar e compreender esses comportamentos interativos e comunicativos dos pais e a adaptação dos seus filhos ao 1º ano da escolaridade formal. Assim, identificaram-se os seguintes objetivos: compreender a educação parental e o tipo de interação e comunicação que os pais estabelecem com os filhos na Escola Básica Cidade de Castelo Branco (EBCCB), analisar a relação entre essa interação/comunicação dos pais e a adaptação dos filhos à escolaridade; identificar as competências e práticas parentais dos pais facilitadoras da escolaridade dos filhos.

Sabe-se que a educação parental integra toda a ação educativa, que permita tomar consciência, aprender, esclarecer os valores/ atitudes e as práticas de educar os filhos – ou, no dizer de Rodrigo *et al.* (2015), na aquisição e reforço das componentes parentais. De fato, aquela educação exige o uso duma metodologia experimental diferente, em que os pais

aprendam a refletir sobre suas práticas educativas e as consequências que geram, de modo a sentirem-se protagonistas desse processo de mudança, em que o controle da educação dos filhos é assumido por eles. É, pois, importante essa metodologia e os seus componentes básicos em qualquer programa de educação parental (Arranz *et al.*, 2010). Ou seja, é essencial sensibilizar os professores e a escola para a interação e comunicação dos pais na adaptação dos filhos à escolaridade (Almeida *et al.*, 2012).

Essa percepção com que os pais entendem e preparam o processo de transição e adaptação dos seus filhos à escolaridade obrigatória implica um tipo de interação e de comunicação estabelecida entre ambos, que tem por objetivo identificar essas dimensões e a capacidade da criança para resolver e gerir as dificuldades surgidas.

Nesta pesquisa de metodologia mista utilizaram-se como técnicas de recolha de dados: observação participante, Escala de Percepção sobre Competências Parentais (EPCP) adaptada de Martín *et al.* (2013), entrevistas semiestruturadas e notas de campo. A triangulação dos dados permitiu confirmar a boa relação e interação entre os pais e os seus filhos, caracterizando-se por um estilo parental autorizado. No que diz respeito ao processo de adaptação, a maioria das crianças daquela escola não apresentou muitas dificuldades e as que tiveram algum problema foram capazes de superá-lo.

Os meandros teórico-conceituais da pesquisa

Um dos conceitos fulcrais do estudo é a educação parental, que constitui o recurso para promover o exercício positivo da parentalidade,

além de melhorar as competências dos pais (principalmente as mães que são as que mais se empenham) e dos filhos, destacando aqueles que apresentam situações de risco, *deficits* de aprendizagem ou necessidades educativas especiais. A família nuclear, para Portugal (2008, p.123) é “considerada como um contexto de socialização por excelência pois aí pelo menos durante os primeiros tempos de vida, realiza-se a maior parte das suas interações sociais”, ou seja, ela representa uma ação e uma relação complexa sobre a personalidade humana, devido à carga emocional das relações entre os membros da família, mantendo um equilíbrio (interno e externo) ao longo do processo de desenvolvimento dos diferentes estágios de evolução (Alarcão, 2002).

É da responsabilidade da família o desenvolvimento da criança, sendo o seu primeiro grupo social e o ambiente mais importante, já que nela realiza as práticas e estilos parentais mais adequados ao seu crescimento (Marques, 2010). Nesse sentido, Relvas (2000) considera duas tarefas fundamentais na família: prestar cuidados que satisfaçam as necessidades físicas e afetivas das crianças, e promover sua socialização e adaptação à cultura e ao meio ambiente.

Por outro lado, são objetivos da parentalidade a socialização da criança e o desenvolvimento da sua autonomia (Weber *et al.*, 2004). De fato, a parentalidade é o conjunto de atividades assumidas por quem desempenha as funções parentais (intrínsecas a esse papel), de modo a responder às necessidades dos filhos e a promover o seu desenvolvimento (Cruz, 2005). Alarcão (2002, p.153) define a parentalidade como “modelo de funcionamento que pressupõe o desempenho de funções executivas, como proteção, educação, integração na cultura familiar etc., relativamente às

gerações mais novas”, destacando o reajuste entre o estágio de evolução familiar e os seus contextos. De fato, os pais exercem a sua função parental de forma bastante diversificada, bem expressa nas diferenças existentes no conceito de educação (Rodrigo *et al.*, 2015)

Os estilos parentais não se confundem com as práticas parentais, já que os ‘estilos’ ocorrem no contexto familiar e definem o clima emocional das interações entre pais e filhos, dependendo dos esforços utilizados para educar e modelar os filhos, na base de crenças e valores. Já as ‘práticas’ referem-se aos “comportamentos com ou sem objetivos específicos, através dos quais os pais expressam os seus deveres parentais” (Darling; Steinberg, 1993, p.488), envolvendo duas dimensões: fatores afetivo-emocionais e imposição/ cumprimento de normas (Cruz *et al.*, 2011). Alguns estudos sobre práticas parentais explicam que os comportamentos das crianças são influenciados pelos comportamentos dos pais (Topham *et al.*, 2011; Carmo; Alvarenga, 2012). Assim, os estilos educativos parentais influenciam as práticas educativas, resultando de uma combinação entre, de um lado, a sensibilidade dos pais às necessidades da criança, a aceitação da sua individualidade e o afeto expresso, e, de outro, o tipo de norma e estratégia de controle utilizada (Pereira, 2007).

Outro conceito de análise é a ‘transição’ (escolar), que, no dizer de Sim-Sim (2010, p.111), está carregada de emoções e conotada com os períodos de expectativa. A entrada na escola origina um desafio à capacidade familiar no cumprimento da função externa (Relvas, 2000), constituindo o primeiro desafio da crise de desmembramento, que implica, no nível interno, a separação e, no nível externo, o início da relação com um sistema novo e bem organizado: a escola. Essa transição é vivida

intensamente, com sentimentos e emoções, pelas crianças e pais, necessitando de preparação, devido aos receios e medos (Weber *et al.*, 2004). A criança, ao integrar-se progressivamente no novo contexto escolar, precisa adquirir competências associadas à experiência familiar, de modo a utilizá-las, por exemplo, na relação pedagógica e na adaptação ao ambiente e clima educativo (turma/escola). Tudo isto provoca a transferência e generalização das normas relacionais familiares para o contexto escolar.

Alarcão (2002, p.154) afirma que “a entrada na escola primária traz consigo a promessa de uma mudança de estatuto e de uma aproximação ao mundo e ao poder dos adultos, particularmente traduzido no saber”, sendo necessária uma estruturação do percurso educativo (crianças de 0 a 12 anos) para que a transição se mantenha harmoniosa e seja regulada na e pela escola (Roldão, 2008). Daí ser necessário preparar as crianças para a mudança que vai acontecer, de forma a existir uma adequada adaptação ao 1º ano do CEB e ao novo meio social e escolar, sem um grande esforço de adaptação.

Os autores deste estudo entendem que o jardim-de-infância (crianças dos 3 até aos 5-6 anos) prepara a criança para essa transição, no cumprimento das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, do Ministério da Educação, publicado em 1997, favorecendo as atitudes que facilitam essa transição e, simultaneamente, a aprendizagem e o desejo de aprender. O diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1º ciclo é fundamental no início da escolaridade obrigatória – assim como é essencial a interação com a família. De fato, essa adaptação envolve mudança de professores, conteúdos curriculares, ambiente físico, organização

escolar, metodologias, aplicação de novas regras e hábitos de trabalho escolar (Portugal, 2008). Uma boa adaptação da criança implica obter sucesso educativo e realizar interações e relações com os seus pares, além de constituir condição essencial para seu desenvolvimento sensoriomotor, linguístico e da representação simbólica etc.

Na verdade, a entrada da criança para o 1º ano do CEB corresponde à fase de transformações físicas, emocionais, relacionais e cognitivas coincidente com o período piagetiano das operações concretas, que se traduz na diminuição do egocentrismo, no aumento de capacidades de memória e raciocínio e na utilização da linguagem simbólica. Ou seja, essas alterações possibilitam uma compreensão maior de si mesmo e dos outros, bem como um aumento da competência social. Dentre os estilos educativos que influenciam o desenvolvimento da criança, destacam-se os valores e objetivos parentais, as práticas utilizadas na educação dos filhos e o clima em que a socialização acontece. Esse processo de transição, seguindo o modelo ecológico de Bronfenbrenner, coloca a criança no centro, apesar de haver outros agentes influenciadores (família, professores, colegas, comunidade) que interagem entre si e determinam a forma como essa transição é processada.

É sabido que a família sofre com o processo de transição e adaptação do filho ao novo ciclo escolar, exigindo-se ‘*novas responsabilidades*’ (Chao, 2011, p.901). Essa entrada na escola provoca a abertura do sistema familiar ao mundo que o rodeia, podendo surgir a crise de desmembramento, que implica a separação e início de uma nova relação família/escola. Alarcão (2002, p.159) explica essas modificações ocorridas na família, princi-

palmente as alterações de horários com o tempo de lazer, estudo e refeições, além dos *'rearranjos espaciais a fazer'* para adequar às necessidades da criança no momento de estudar. Neste sentido, Portugal (2008) alerta os pais para atenderem as crianças tanto em relação às cognições, emoções e motivações, como em relação à compreensão da cultura, desenvolvimento e vivências, tentando articular e integrar os seus interesses e necessidades individuais.

De fato, os pais são as referências para as crianças quanto à cultura transmitida, o que tem "implicações consideráveis na forma como as crianças experienciam os contextos escolares, por exemplo, ao confrontarem-se com linguagem, valores, expectativas e práticas que lhes são, ou não, pouco familiares" (Portugal, 2008, p.43), de modo que o apoio e acompanhamento dessas referências é muito importante. O afeto entre pais e filhos e o comportamento parental têm um papel primordial na compreensão do comportamento da criança, como na interação e relação existente entre ambos sem prejudicar o seu sucesso escolar (Simões, 2011).

Perante o estado da arte consultado, existem três componentes nas investigações que centralizam a análise da transição e/ou adaptação nos seguintes domínios: 1) foco na criança e na sua adaptação/inadaptação ao novo meio escolar; 2) foco nos sistemas de ensino (nível de ensino) e na continuidade e/ou descontinuidade entre os níveis escolares com a transição/adaptação; 3) foco nas diversas estratégias promotoras da adaptação das crianças em transição (da pré-escolar ao 1º CEB), estratégias essas que podem ser concebidas num nível mais macro (sistema de ensino) ou micro (programas de transição em cada escola). Ou seja, este estudo se insere na

perspectiva ecológica e na dinâmica da transição/adaptação, assim como na perspectiva de interação dos agentes educativos.

Procedimentos Metodológicos

Foi realizada uma pesquisa de metodologia mista (quantitativa pela aplicação da EPCP e qualitativa pelas entrevistas e observações), tendo uma amostra de 18 pais de 23 alunos do 1º ano do CEB, com idade de 7 anos, pertencentes a uma escola urbana, a Escola Básica Cidade de Castelo Branco (EBCCB). Foram cumpridos os procedimentos éticos e científicos (Protocolo com a escola e Termo de livre aceitação dos pais), decorrendo o estudo no 1º semestre do ano letivo 2013-14.

Foram utilizadas as seguintes técnicas de recolha de dados:

1) Observação participante dos 23 alunos da turma, em contexto de prática em sala de aula, principalmente daqueles que apresentavam dificuldades de adaptação, o que é considerado uma boa técnica de registro (Bogdan; Biklen, 1994). As observações feitas, além de outros contatos (informais) com a turma/alunos e professora, foram registradas em três momentos: no início (outubro), em dezembro e em fevereiro (registros de notas de campo).

2) Escala de Perceção sobre as Competências Parentais (Martín *et al.*, 2013) de tipo Likert, com valores de 1 a 6 (1=nunca e 6=sempre), a fim de detectar perceptivamente as competências dos pais em relação aos filhos. Apresenta um alfa ordinal total da escala de 0,95. Os seis fatores que incluem a EPCP são: (fa1) competências de colaboração educativa com o professor (3 itens com alfa=0,78); (fa2) competências no processo de apoio informal

(2 itens com $\alpha=0,75$; (fa3) competências de desenvolvimento pessoal e resiliência (12 itens com $\alpha=0,85$); (fa4) competências para realizar atividades educativas, físicas e recreativas (3 itens com $\alpha=0,75$; (fa5) competências para promover apoios formais (2 itens com $\alpha=0,80$); (fa6) competências de participação e integração comunitária (4 itens com $\alpha=0,68$).

3) Entrevista semiestruturada com 18 pais de alunos do 1º ano do CEB, sendo cada qual identificado com o código numérico atribuído ao aluno. A entrevista, composta por 16 questões, agrupou diversas categorias de análise correspondentes às seis variáveis da EPCP. Recorreu-se à análise de conteúdo, codificando e estabelecendo categorias, o que “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (Bardin, 2011, p. 145). Dos 24 pais convidados, só 18 aceitaram responder, o que corresponde a uma quebra de 25%. Ao longo da pesquisa a colaboração com a professora titular foi fundamental e significativa, pelas análises e indicações dadas, não necessitando de uma entrevista em profundidade.

4) Notas de campo em que foram registrados os indícios de situações, comportamentos, reações e conversas que iam acontecendo como fruto do contato com os alunos, sendo essas notas “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan; Biklen, 1994, p.151), ajudando na pesquisa.

Análise dos dados

A caracterização da amostra dos pais (N=18) foi a seguinte: são essencialmente ‘mães’

(f=14); média de idade de 38 anos; 88% dos sujeitos vivem na cidade; 56% estão desempregados; 34% dos pais têm o 10º ano escolaridade. Em relação à tipologia familiar, a maioria é heteroparental, havendo 34% de família monoparental e 14% reconstruída. Relativamente à turma dos 24 alunos do 1º ano (M=11; F=13), esta apresenta um rendimento normal, majoritariamente com nota ‘3’ (escala de avaliação de 1 a 5, sendo positivo a partir de ‘3’) no 1º semestre de 2013-14, com conflitos de 15% dos alunos (indisciplina, desrespeito, descumprimento, zangas), uma relação pedagógica com o professor média/alta e, entre colegas, média. Pela natureza das informações recolhidas, utilizou-se o método de triangulação de dados, analisando as informações provenientes da EPCP e das entrevistas semiestruturadas com os pais/encarregados de educação dos alunos/filhos do 1º ano do CEB, unido às notas de campo e registros observacionais.

Dados da Escala de Percepção sobre Competências Parentais

A precisão das provas estatísticas em relação à EPCP confirma que a distribuição de cada um dos seis fatores determina índices de assimetria e curtose que, segundo Kline (2005), têm valores de assimetria superior a 3 e de curtose superior a 10, o que sugere que os dados devem ser transformados. No presente estudo, o intervalo de assimetria dos seis fatores das competências parentais oscilou entre 0,92 e 0,13, e de curtose entre 0,86 e 1,32. O fator com maior nível de competência parental em relação aos outros foi o fa1 ($p<0,05$), seguido do fa3, apresentando diferenças significativas com o fa4, fa2, fa5 e fa6. O terceiro fator com maior nível de competência foi o fa4, que obteve diferenças significativas com fa2, fa5 e fa6.

Finalmente, os fatores com níveis de competências mais baixos, que apresentaram diferenças entre si, foram fa2, fa6 e fa5. Pode-se verificar que o nível de estudo dos pais implica mais competências parentais para colaborar educativamente com os professores e a escola (fa1), promover atividades com os filhos (fa4), procurar apoios formais com a escola (fa5) e, ainda, apoios informais (fa2).

Questões das entrevistas com os pais

A análise do conteúdo de cada uma das 16 questões formuladas nas entrevistas com os 18 pais do Agrupamento de Escola AECCB determinou (E=entrevistado/a; Qu=Questão):

Qu1 – *Partilha do aluno sobre as dificuldades e os receios escolares com a família.* Todos os respondentes afirmaram "Sim", sem identificar essas dificuldades, como E4: "A minha S... brinca com os seus colegas no recreio... é muito sociável"; E10: "Quando ela tem dificuldades reúne-se com a amiga"; E14: "Quando chega a casa e traz dúvidas ou dificuldades nos trabalhos escolares eu ajudo-a e obrigo-a a pensar".

Qu2 – *Realizar atividades educativas, físicas, recreativas, culturais ou tarefas com o seu filho (Quais?).* Foi observado que 71% dos pais (fr=13) responderam "Sim", manifestando uma interação positiva (mais ou menos boa) com os filhos, com participação conjunta elevada nas atividades escolares e desportivas, o que revela a presença da família no quotidiano escolar (Portugal, 2008). Em relação ao tipo de atividades/tarefas praticadas com os filhos, a maioria (52%) compartilha atividades de lazer com eles, os amigos e os irmãos, incluindo brincadeiras, jogos e ocupações desportivas e culturais. As tarefas escolares obtiveram 34% de respostas, destacando-se: revisão dos

trabalhos escolares, leitura de histórias, frases, organização de material escolar e comentários acerca dos indícios ocorridos na aula durante o dia. As tarefas domésticas são praticadas por uma percentagem mais reduzida (14%), apontando-se as atividades de ajuda em casa (adequadas à idade), arrumação de mesa, cama e pertences pessoais, cuidados com a higiene pessoal etc.

Qu3 – *Manifestar afetos positivos para ajudar a criança a ser mais segura e confiante.* Nessa questão a resposta foi unânime em relação à manifestação de afetos positivos, considerados pelos pais como uma ajuda para as crianças se sentirem mais seguras e confiantes, como E1: "Estou sempre a mimá-la, por vezes demais em carinho e afeto, mas é para ela se sentir bem"; E9: "Por vezes dou-lhe beijinhos para animá-la a fazer os trabalhos de casa ou outras tarefas... sei que por vezes exagero em mimos"; E11: "Estou-lhe sempre a dar-lhe bons conselhos e animá-la". É, pois um indicador de identificação do estilo parental dos pais (manifestações afetivo-emocionais), já que a presença afetiva, na tomada de decisões e na imposição de limites, é uma característica de um estilo parental participativo e/ou autorizado (Weber et al., 2004).

Qu4 – *Melhor forma de educar as crianças é obrigá-las a respeitar as regras e os limites identificados pelos pais.* A esta questão 75% dos entrevistados afirmaram "Sim", considerando que obrigar os filhos a respeitarem as regras e limites identificados é a melhor forma de educá-los, conforme E7: "Não há dia nenhum que não lhe digo que se porte bem... que cumpra e que não falte ao respeito aos colegas e professora"; E13: "Para mim é importante que tenha um comportamento respeitoso. Cumpra o que a professora diz". Existe uma variação entre a posição dos pais respondentes e os comportamentos

manifestados pelos seus filhos/alunos, na medida em que estes não apresentaram significativas diferenças de comportamento em relação aos outros colegas. Por exemplo, o aluno nº 15 é muito contestador às repreensões, tendo alguma dificuldade em aceitar o que lhe é dito e ordenado. Contudo, observa-se que a maioria dos alunos da turma são bastante calmos e aceitam o que lhes é dito pela professora e respeitam os colegas.

Qu5 – *Exemplificar é a melhor forma de educar.* Todos os pais responderam "Sim – forma positiva", atribuindo essa responsabilidade a si e aos professores, e dando exemplos positivos para algumas situações, como E3: "Sim. Noto a evolução do meu filho tanto na escrita, como na leitura e na matemática... porque lhe dou exemplos práticos que compreenda... tal como a professora faz no quadro"; E15: "Como tudo na vida aprendemos melhor se nos explicam ou demonstram na prática". A verdade é que, sendo a família a primeira referência comportamental da criança, seguida pelos educadores na escola, estes últimos são observados a todo o momento pelas crianças à medida que lhes ensina e realizam atividades (Simões, 2011).

Qu6 – *Utilizar o elogio na educação do aluno/filho.* Todas as respostas foram unânimes ("Sim") em considerar importante o elogio; contudo, a utilização que fazem dele é variada, como E4: "Ela não tem medo de falar com a professora... quando sabe a professora elogia-a, quando erra manda-a pensar outra vez... eu faço o mesmo". A maioria dos pais (85%) utiliza o elogio quando o aluno pratica o cumprimento de regras e valores, ou seja, quando cumpre suas obrigações, quando se comporta corretamente e quando manifesta comportamentos de cidadania que revelam os seus valores. É também utilizado em situações de reforço das conquistas e atitudes positivas, para

promover a frequência regular desses acontecimentos. Quando do cumprimento das tarefas, como a realização correta dos trabalhos escolares, 15% dos pais utilizam o elogio (educativo). Salienta-se a utilização do elogio quando da apresentação de dificuldades, sendo utilizado como reforço. Um dos respondentes revela cuidado e preocupação em ajudar o filho a ultrapassar as dificuldades que possa ter nas situações escolares.

Qu7 – *Fazer pensar as crianças é levá-las a analisar as consequências dos seus atos.* Todos os respondentes consideram que a melhor forma de educar é fazer as crianças pensarem sobre as consequências dos seus atos. Ou seja, levá-las a refletir sobre o que aconteceu de errado, reconhecendo o seu comportamento e a maneira como devem proceder (consciencialização positiva, de Freire).

Qu8 – *Considerar importante a participação dos pais nas atividades desenvolvidas na escola.* A essa questão, os 18 pais inquiridos responderam "Sim", considerando importante a sua participação nas atividades escolares. Constatou-se que 57% dos pais consideram o reforço, a atenção e o acompanhamento do aluno como determinante para a adaptação à escolaridade. Essa relação pais-filhos é fortalecida desde que fomente confiança e dê felicidade ao aluno, de modo a motivá-lo a empenhar-se nas suas tarefas e despertar-lhe a força de vontade para aprender cada dia mais. A participação dos pais constitui um complemento à relação ensino-aprendizagem, sendo importantes seu conhecimento acerca do ambiente escolar, seu apoio aos trabalhos realizados na escola e sua contribuição para a melhoria do comportamento do filho, de modo a facilitar a resolução de conflitos. Apenas dois pais consideraram que a melhoria dos resultados do aluno depende de sua

participação para aumentar o empenho das crianças nas tarefas, como é o caso de três alunos da turma, que necessitam de mais interesse, apoio e acompanhamento dos pais.

Qu9 – *Procedimentos em relação a comportamentos adequados e cumprimento das regras.* A maioria dos respondentes usa o elogio e a valorização do educando, dialogando com ele quando se comporta adequadamente e cumpre as regras. Já 30% dos pais afirmaram reforçar o comportamento adequado do filho, incentivando-o a repeti-lo. Também a manifestação de agrado e carinho para com os filhos é um dos procedimentos presentes nas situações de bom comportamento e cumprimento de regras. A oferta de presentes esporádicos é uma estratégia praticada por uma minoria de 7% dos pais.

Qu10 – *Procedimentos dos pais perante comportamentos inadequados e descumprimento das regras pelos filhos.* Quando o filho manifesta um comportamento inadequado ou não cumpre as regras, a maioria dos respondentes afirmou dialogar com ele (52%), fazendo-o refletir sobre a situação. Castigar, proibir e/ou "retirar algo" são outros procedimentos utilizados nas situações de comportamentos inadequados e descumprimentos de regras/tarefas. Outras formas, menos comuns, de procedimento são: demonstrar o que é correto e incorreto, levar o filho a corrigir-se ou corrigir o erro, dar-lhe uma palmada e/ou uma segunda oportunidade. Quanto à conduta de corrigir o erro, ela é vista de forma relativa, já que não se deve confundir o aluno e, aparentemente, deve-se respeitar o que lhe é pedido.

Qu11 – *Expectativas sobre a adaptação escolar do aluno/filho (a).* As expectativas referentes à adaptação dos filhos foram variadíssimas. Nenhum respondente afirmou

ter expectativas negativas. Elas são sempre positivas, incluindo a questão da sociabilidade, e podem ser identificadas em relação ao interesse demonstrado pelo aluno, à motivação, à integração a uma boa turma (ambiente e clima educativo) e um bom professor, ao comportamento adequado, e ao desejo de que o filho cresça de forma responsável, que goste de aprender e se sinta feliz.

Qu12 – *Preocupar-se em conversar com filho(a) sobre a nova realidade escolar.* Quando questionados sobre a preocupação em conversar (diálogo) com filho/aluno acerca da nova realidade educativa (turma/nível de ensino), os pais responderam de forma unânime que "Sim". É importante observar que essa questão tem influência no percurso de adaptação dos alunos da pré-escola ao 1º CEB.

Qu13 – *Estratégias adotadas pelos pais na preparação e adaptação do aluno/filho à nova etapa educativa.* O diálogo é a estratégia mais utilizada na preparação, transição e adaptação ao 1º ano do CEB, com índice de 65%. As temáticas do diálogo (60%) debruçam-se sobre o crescimento da criança e as características da nova realidade educativa, ou seja, do novo ciclo de ensino. Foi também referenciado (35%): o contato com a turma, a metodologia de ensino do professor, o conhecimento prévio da escola, a participação na compra do material escolar e o acompanhamento das tarefas escolares. Um dos pais utiliza a estratégia de criar expectativas positivas no filho/aluno em relação à nova realidade.

Qu14 – *Identificar as maiores dificuldades sentidas pelo filho/aluno.* Os pais consideram que as maiores dificuldades, observadas ou prováveis, são o cumprimento de normas, como horário, atenção e comportamento na aula (35%) e o relacionamento com os colegas

(60%). Foi referida ainda a questão da vergonha em ir para a escola/turma ou lidar com alguns colegas, já que alguns pais se queixam de que alguns colegas não brincam com seus filhos, como E8: "*Não brinca à corda muitas vezes com as amigas porque se engana*"; E10: "*O C... não joga muitas vezes no recreio porque os colegas dizem que não sabe... jogar*"; E14: "*Muitas vezes não quer ir para a escola porque a professora pode-lhe perguntar algo e não sabe responder*"; E15: "*Tem muita falta de autoestima... e por vezes vem amuado da escola, da aula ou dos colegas*"; E16: "*Relaciona-se pouco com os colegas*". Em relação à responsabilidade sentida pelo aluno na entrada para a escola, os pais consideraram que as crianças sentem obrigação de cumprir as tarefas, falta de tempo para brincar, saudades deles e de casa etc.

Qu15 – *Tipo de conselhos ou indicações dadas aos filhos*. Os respondentes (45%) afirmaram que devem ser cumpridas as regras na turma/escola e nos trabalhos de casa, tais como comportar-se adequadamente na sala de aula, ser educado e responsável e cumprir as regras. Outro conselho dado pelos pais é o de respeitar os colegas, funcionários e professores (35%). Outras indicações e conselhos foram mencionados em percentagens menores, como oferecer ajuda, evitar situações negativas, divertir-se e valorizar as aprendizagens.

Qu16 – *Tipo de conversa com o seu filho(a) acerca de quê*. Todos os respondentes conversam com os filhos sobre a escola, os colegas e o professor; contudo, essa frequência varia entre os pais. As atividades escolares são o tema majoritário e frequente de conversa e diálogo com os filhos. Também são temas de conversa as situações de risco, os amigos, as brincadeiras e as atividades. Os pais têm uma menor frequência de conversa sobre os medos, receios, ansiedade e *stress* (emoções negativas) dos

filhos. Disso decorre a existência de alunos mais seguros ($fr=8$) e com melhor autoestima que outros, tímidos e mais pessimistas nas atitudes ($fr=6$). Contudo, também há alguns um pouco mais inseguros e "medrosos" quando não têm certeza ($fr=7$). A maioria das conversas sobre projetos, conquistas (saberes), sucessos, visitas, brincadeiras e jogos é feita com alguma regularidade.

Por conseguinte, as oito categorias de análise ao conteúdo das entrevistas, trianguladas com os registros das notas de campo (observações participantes), referem-se a: (1) Conhecimentos: conceitos que precisam ter as crianças para frequentar a escola e o 1º CEB; (2) Adaptação social ao contexto escolar, incluindo a adaptação interpessoal e organizacional na sala de aula; (3) Competências: pequenas unidades de ação que podem ser observadas ou inferidas no comportamento da criança; (4) Atitudes ou sentimentos e emoções da criança acerca da escola e da aprendizagem; (5) Regras de disciplina no ajustamento à escola e à turma/sala de aula; (6) Aspectos físicos: atributos, necessidades ou características físicas da criança, incluindo questões de segurança e saúde que podem impedir a transição/adaptação; (7) Aspectos familiares relacionados com o funcionamento familiar ou envolvimento com a escola; (8) Ambiente educacional: preocupações relativas à aprendizagem e ao ambiente escolar.

Se analisadas as expressões mais frequentes, emitidas pelos pais nas entrevistas (categorias), numa espécie de ordem e *ranking*, relativamente à transição e/ou adaptação de seus filhos à escola/turma, podem-se sintetizar as seguintes:

- Aprendizagem: "*aprender*"; "*vontade de aprender e conhecer*"; "*aprendizagens novas*";

- Mudança: *"nova etapa"; "saída do ninho"; "primeira grande transição"; "início de um longo caminho";*

- Preocupação: *"eu não conseguir ajudá-lo"; "tem ansiedade"; "tem medo"; "vai ter sucesso escolar?";*

- Adaptação: *"adaptável"; "adaptação a horários, matérias, formas de estar"; "como se vai adaptar com o novo professor";*

- Maturidade: *"ainda não tem maturidade"; "falta-lhe maturidade adequada para essa etapa"; "a imaturidade da maioria das crianças de sete anos";*

- Regras: *"regras/cumprir as mesmas... tem que se disciplinar"; "adaptação às novas regras"; "reconhecer as regras na sala de aula"; "saber comportar-se conforme as regras impostas"; "respeitar o que diz a professora";*

- Crescer: *"importante etapa de crescimento"; "entrada no mundo dos crescidos"; "crescer, desenvolver-se com os outros colegas"; "crescimentos para elas...";*

Após a triangulação com os dados da EPCP e as entrevistas dos pais, conclui-se que estes apresentam competências parentais para poderem colaborar e participar educativamente com os professores e com a escola, além de promoverem atividades educativas, culturais e recreativas com os filhos. Contudo, essa participação é baixa devido ao fato de que nem todos os pais são membros da Associação de Pais/Encarregados de Educação e nem têm uma relação comunitária ou atividades de envolvimento escola-comunidade. Quanto à tipologia familiar, a monoparental tem mais competências para procurar apoios 'formais e informais' à adaptação escolar, aprendizagem e aproveitamento dos filhos.

De fato, os pais ou encarregados de educação expressaram, como indicadores mais

importantes nessa fase de transição, aspectos relacionados com atitudes positivas (parte emocional) frente à escola (60%), considerando muito importante que a criança fale dela e da professora de um modo positivo (80% dos pais). Na verdade, aqueles entrevistados (60%) apreciam que o filho manifeste o seu entusiasmo em relação às atividades escolares e a si mesmo. Também consideram extremamente importante que a criança esteja feliz por frequentar a escola (75% dos pais), que esteja confiante na interação com os outros colegas (50% dos pais), que possa descansar o suficiente (40%) e, sobretudo, que esteja motivada a aprender (80% dos pais).

Triangulação dos dados obtidos

Adotou-se, no tratamento de dados, a triangulação parcial (estratégia múltipla) na análise dos significados das palavras e discursos dos entrevistados, cruzando-a com as anotações das observações participantes dos alunos, com os dados obtidos pela EPCB e com as notas de campo (registros observacionais) que foram tomadas ao longo do estudo (data, dia de contato, referência ao sujeito, informações descritivas relevantes), de modo a permitir a interpretação da informação recolhida. Pelos dados da EPCP e pelas entrevistas, verificou-se que há uma boa comunicação entre os pais e os filhos, por meio de diálogos e contatos informais relativamente frequentes que abordam situações ocorridas no cotidiano escolar, fazendo que se tenha consciência do ocorrido.

Os pais revelam estar 'presentes' e preocupados, quer pela prática de atividades conjuntas com os filhos, quer pelo envolvimento com o seu processo de adaptação à escola/turma (Correia; Marques Pinto, 2001,

p.48). Essa boa relação entre pais e filhos foi confirmada pelos registros da observação participante (notas de campo) dos alunos da turma, quando se pronunciavam sobre a relação mantida com os pais. Essa boa interação/comunicação dos pais com as crianças permite identificá-los como portadores de um estilo parental participativo ou autorizado, cujas características se ajustam à relação que mantêm com os filhos (Chao, 2011; Cruz *et al.*, 2011).

Relativamente ao processo de adaptação ao CEB, detectou-se nos registros observacionais dos alunos (notas de campo) que apenas quatro deles mostravam dificuldades nesse processo, tratando-se de crianças que não frequentaram o jardim de infância e tinham problemas no ambiente familiar. Oito outros alunos revelaram dificuldades só no início das atividades letivas, enquanto os demais não apresentaram indícios significativos. Há naquelas situações de transição/adaptação algumas dificuldades relativas aos comportamentos interativos e comunicativos dos pais com os filhos e com a escola (famílias monoparentais, segundas uniões), o que se manifesta sob a forma de desinteresse e apatia por parte da família. Os sujeitos da amostra de pais expressaram alguns indicadores importantes na transição/adaptação, relativos a atitudes positivas dos seus filhos (parte emocional) face à escola (60%), considerando muito importante que a criança 'fale da escola e da professora' de um modo positivo (40% nas respostas dos pais). De fato, os entrevistados (60%) apreciam que o filho/o manifeste o seu entusiasmo em participar nas atividades escolares e em relação a si mesma/o. Também consideram extremamente importante que a criança esteja feliz por ir à escola (75% dos pais); que esteja confiante na interação com os outros colegas (50% dos pais); que tenha a necessidade de descansar o

suficiente (40%) e, ainda destacam a sua motivação para aprender. Ou seja, maioritariamente, os pais consideram importante o interesse da criança em aprender.

A presença da parte afetivo-emocional naquela interação pais-filhos é notória, de tal forma que é considerada uma mais-valia na transmissão de confiança e segurança para as crianças. Por meio das observações feitas sobre crianças, observou-se que a maioria falava dos pais sempre com carinho, confirmando que estes são um apoio para elas e para a criação de um bom clima emocional. De sua parte, os pais consideram que a melhor forma de educar os filhos são os exemplos positivos, unidos aos dos educadores. Porém, a obrigação de respeitar as regras e conhecer os limites identificados pelos pais, não se revelou tão homogênea nas suas opiniões. Considera-se que o estabelecimento de normas e limites (família, escola) é feito num clima afetivo, assim como o da 'obrigação', provavelmente devido ao fato de estar associado à imposição, e não ao consenso entre partes, e de estar relacionado com os interesses da criança (Martín *et al.*, 2009).

Por outro lado, o elogio na educação é valorizado por todos os pais em variadas situações, por exemplo, na realização de tarefas, nos comportamentos adequados, no cumprimento de regras/obrigações e na prática de cidadania e valores. Tendo em conta as observações feitas pelos alunos, verificou-se o seu contentamento em mostrar aos pais e com eles dialogar quando realizam correta e positivamente os trabalhos, testes e/ou fichas de avaliação.

Pelas notas de campo, no final do ano letivo de 2014, constatou-se um incremento no diálogo família-escola e na relação filhos-pais no ambiente familiar, segundo contatos com a professora da turma, de tal forma que houve

uma maior preocupação e participação nas reuniões escolares com os pais. Progressivamente, geraram-se práticas parentais facilitadoras da adaptação dos alunos ao 1º CEB, o que revela interação, diálogo, preocupação com os aspectos afetivo-emocionais e, acima de tudo, maior colaboração dos pais na educação dos filhos.

Consideramos que este estudo, integrado no Projeto internacional “Programa de Inteligência Emocional nas escolas do 1º CEB na região de Castelo Branco”, contribuiu para a educação parental, para o envolvimento dos pais nas atividades curriculares e extracurriculares e para uma maior atribuição de responsabilidades da família na educação dos filhos, assim como para a colaboração interativa dos pais com a escola, quer na transição e adaptação escolar dos filhos, quer nas problemáticas do insucesso escolar e abandono, quer ainda na indisciplina e violência escolar, etc.

De fato, a valorização da criança – pelo diálogo, pela explicação e pela reflexão conjunta –, caracteriza o estilo parental (Rimm-Kaufman; Pianta, 2000; Sim-Sim, 2010), como forma de educar que a leva a pensar sobre seus atos e suas consequências, bem como a resolver problemas (Correia; Marques Pinto, 2001). Ou seja, atos ou situações que podem não ser só refletidos, mas também punidos, em que a maioria dos pais recorre ao diálogo quando os filhos têm comportamentos inadequados ou de descumprimento. Também o retirar e/ou proibir algo de que a criança goste é uma estratégia utilizada pelos pais, existindo alguns deles que concedem uma segunda oportunidade, demonstrando o que é correto ou incorreto, e obrigando-a a corrigir o que fez.

É importante ter em conta que os alunos deste 1º ciclo de educação básica estão conscientes das suas atitudes e atos em relação à disciplina escolar e, quando apresentam

comportamentos inadequados ou de descumprimento em sala de aula, recreio, refeitório ou escola, sabem que os pais irão ficar tristes ou chateados quando forem disso comunicados pelo professor - “participação do professor aos pais” (Rimm-Kaufman; Pianta, 2000, p.500).

A adaptação à escolaridade formal foi um tema presente entre todos os pais do estudo, que manifestaram preocupação com essa nova realidade, daí prepararem o filho, seja visitando a escola e conhecendo os colegas, espaços e funcionários, seja comprando em conjunto o material escolar. As preocupações mais destacáveis dos pais relacionam-se com o dever do filho respeitar os outros, cumprir as regras, comportar-se bem nas aulas e com os colegas, ter espírito de iniciativa/ajuda, dialogar com o professor quando necessário e evitar situações negativas e de indisciplina (Sim-Sim, 2010).

Considerações Finais

Historicamente tem-se implementado um conjunto de programas, com modelos interativos e dialógicos na promoção das responsabilidades partilhadas e de parceria socioeducativa, com envolvimento/participação ‘família-escola’, associativismo e colaboração em atividades e com efetividade na promoção positiva da parentalidade (Almeida *et al.*, 2012, p.4). Tais programas têm contribuído para ajudar a melhorar as competências de pais e filhos, principalmente nas famílias em risco ou vulneráveis, como sejam (Delgado-Martins, 2008, p.53): *Parent Effectiveness Training*; *Triple P – Positivo Parenting Program*, de Gordon e Sanders *et al.*, na Austrália; *Projeto de Padres Orientados*, de Wernicke, na Argentina; *Listening to Children*, de Wolfe e Haddy; *Responsive Parenting Program*, de Hall; *Portage Project* de Shearer e Loftin; *Program Head Start* nos Estados

Unidos; *Program de Webster* – Stratton e Hebert; Treino de Pais em Habilidades Sociais – Treino Assertivo, em Espanha; *Program Parental Start*, de Fox e Fox; *Parent Study Group Leadership Training Program*, de A. Adler; *STEP Active Parenting – Video Based Program* de Popkin e Mullis; *Programas de Actividades a los Padres en el centro escolar*, na Espanha, dentre outras iniciativas.

Em todos esses programas, podem-se destacar algumas obrigações quanto à colaboração, envolvimento e partilha de responsabilidades entre os pais e a escola, bem como quanto ao desenvolvimento, adaptação e educação dos alunos (Popkin, 2003), quais sejam: 1) Obrigações básicas da família: conjunto de ações desenvolvidas por iniciativa da escola, associação de pais de índole formativa; 2) Obrigações básicas da escola: conjunto de práticas obrigatórias de comunicação e interação da escola com as famílias; 3) Envolvimento na escola: conjunto de práticas de atividades com mobilização voluntária das famílias nas escolas – recreios, biblioteca, cantina, festas, *workshops*, exposições, atividades desportivas e recreativas etc.); 4) Envolvimento em atividades de aprendizagem em casa: conjunto de práticas em que os professores solicitam e orientam as famílias no acompanhamento dos filhos em casa; 5) Envolvimento na tomada de decisão ou *'couselling'*, exigindo participação efetiva dos pais na vida escolar e nos órgãos competentes; 6) Colaboração e intercâmbio nas organizações comunitárias com outros parceiros socioeducativos, partilhando responsabilidades na formação dos alunos, mediante programas e projetos no nível territorial.

Em Portugal, têm-se proliferado os programas/projetos de educação parental, que envolvem, de um lado, os pais ou os responsáveis pela educação da criança e, de outro, a

escola. No nível municipal e escolar, são referidas mudanças significativas nos fatores 4 e 5 da EPCP, daí a necessidade de programas de educação parental. Dentre tais programas, podem-se citar: Viver a Infância na Família; Reconstruir Famílias (Viseu); Educação Parental DigitUMA (Funchal); EAPN - Rede Europeia Anti-Pobreza, Portugal (Núcleos distritais, por exemplo de Aveiro, Bragança, etc.); + Famílias, Mais Crianças (Agrupamento de Escolas Pe. Benjamim Salgado em Joane); Projeto Concelhio de Educação Parental (Vila Nova de Famalicão); Projeto Parentalidade Positiva do EIDH - Externato Infante D. Henrique (Vila Nova de Famalicão); etc. Os programas são um recurso psicoeducativo eficaz para promover competências parentais, dando aos pais estratégias para enfrentarem as dificuldades dos filhos na adaptação, aprendizagem, relações e habilidades sociais. Destacam-se como componentes de um programa de educação parental (Martín *et al.*, 2009; Rodrigo *et al.*, 2015): características do programa, destinatários e técnicos de intervenção; componentes contextuais relacionados às condições de implementação prática; *design* de avaliação quanto à eficácia e mudança para a melhoria pretendida.

É importante que, no último período da pré-escola, os professores, com a colaboração dos pais, simulem momentos e ambientes típicos de uma aula de 1º ano do ensino básico, demonstrando uma preocupação com as “atitudes” e “regras” e promovendo uma atitude positiva da criança frente à aprendizagem, à curiosidade em aprender coisas novas e à obtenção do incentivo e reconhecimento dos pais (Homem, 2002). Além disso, os pais (e/ou avós) desenvolvem o cumprimento de regras e rotinas sem imposição, assim como o gosto pelo saber (conhecimentos) e competências, de modo a proporcionar à criança a autonomia

para fazer o básico do dia a dia, tal como comer, vestir-se, ir sozinha ao banheiro, conviver com os colegas etc.

Por isso, esta pesquisa propõe a implementação de programas de educação parental no âmbito escolar, relacionados com as emoções e habilidades emocionais, tanto para alunos e pais, quanto para professores, pessoal não docente e responsáveis pelos agrupamentos de escola, num trabalho articulado com a ajuda dos serviços sociais e educativos, que inclua apoio social, psicológico e psicopedagógico. Tudo isso constitui uma resposta educativa facilitadora da adaptação das crianças à escola (Martín *et al.*, 2013). O projeto em que se insere este estudo pretende potencializar as competências parentais e a convivência escolar, por meio da educação das emoções, além de apoiar a intervenção pedagógica para evitar o desinteresse e o abandono escolar. Ou seja, na prática, promovem-se habilidades sociais, emocionais e competências parentais para o desenvolvimento de condutas pró-sociais e o autoconhecimento de si.

Colaboradores

Todos os autores contribuíram na elaboração do Projeto, revisão de literatura, confecção, procedimentos, execução e análise dos dados.

Referências

- Alarcão, M. *(Des)equilíbrios familiares*. 2. ed. Coimbra: Quarteto, 2002. p.230.
- Almeida, A. *et al.* Parent education interventions: Results from a national study in Portugal. *European Journal of Developmental Psychology*, v.9, n.1, p.1-15, 2012.
- Arranz, E.E. *et al.* Análisis de los problemas y necesidades educativas de las nuevas estructuras familiares. *Intervención Psicosocial*, v.19 n.3, p.243-251, 2010.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011. p.213.
- Bogdan, R.; Biklen, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. p.319.
- Carmo, P.; Alvarenga, P. Práticas coercitivas de mães de diferentes níveis socioeconômicos. *Estudos de Psicologia*, v.17, n.2, p.191-197, 2012.
- Chao, M. Family interaction relationship types and differences in parent-child interactions. *Social Behavior and Personality*, v.39, n.7, p.897-914, 2011.
- Correia, K.; Marques Pinto, A. Fatores de stress e adaptação na transição do pré-escolar para o início da escolaridade. In: Marques Pinto, A.; Picado, L. (Coord.). *Adaptação e bem-estar nas escolas Portuguesas: dos alunos aos professores*. Lisboa: Coisas de Ler, 2001. p.31-53.
- Cruz, O. *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto, 2005. p.374.
- Cruz, O. *et al.* Parenting scales: Contributions to the factorial validity of the Portuguese version. *Riddep*, v.1 n.31, p.157-176, 2011.
- Darling, N.; Steinberg, L. Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, v.113, n.3, p.487-496, 1993.
- Delgado-Martins, E. *Um programa de educação parental*. Tese (Doutorado) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2008.
- Homem, M.L. *O jardim de infância e a família*. Lisboa: IIE, 2002.
- Kline, R.B. *Principles and practice of structural equation modeling*. 2nd ed. New York: Guilford, 2005. p.276.
- Marques, A. *Crenças parentais sobre a punição física e a identificação dos problemas comportamentais e de adaptação psicossocial das crianças em idade pré-escolar*. 2010. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.
- Martín, J.C. *et al.* La escala de competencias e resiliencia parental para madres y padres en contexto de riesgo psicossocial. *Anales de Psicología*, v.29, n.3, p.886-896, 2013.
- Martín, C. *et al.* Programas de educación parental. *Intervención Psicosocial*, v.18 n.2, p.121-133, 2009.
- Pereira, A.I. *Crescer em relação: estilos parentais educativos, apoio social e ajustamento: estudo longitudinal com crianças em idade escolar*. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2007.
- Popkin, M.H. *Active parenting now*. Atlanta: Active Parenting, 2003.
- Portugal, G. Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In: Conselho Nacional da Educação. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2008. p.33-67.

Relvas, A. *O ciclo vital da família. Perspetiva sistêmica*. 2. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2000, p.286.

Rimm-Kaufman, S.E.; Pianta, R.C. An ecological perspective on the transition to the kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v.21, n.5, p.491-511, 2000.

Rodrigo, M.J. *et al. Manual práctico de parentalidade positiva*. Madrid: Síntesis, 2015.

Roldão, M.C. Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In: Conselho Nacional da Educação. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2008. p.176-197.

Simões, S. *Influencia dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação de crianças em idade escolar em diferentes tipos de família*. 2011. Tese (Doutorado) - Instituto

de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Universidade do Porto, Porto 2011.

Sim-Sim, I. "Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica". *Exedra*, v.9, p.111-118, 2010.

Topham, G. *et al.* Parenting styles, parental response to child emotion and family emotional responsiveness are related to child emotional. *Appetite*, v.56, n.2, p.261-264, 2011.

Weber, L. *et al.* Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.17 n.3, p.323-331, 2004.

Recebido em 12/11/2015, rerepresentado em 27/6/2016 e aprovado em 22/7/2016.

