ELÓI MARTINS SENHORAS
ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
(organizadores)

EDUCAÇÃO

Agendas Temáticas



IOLE EDITORA

EDUCAÇÃO

Agendas Temáticas

EDUCAÇÃO

Agendas Temáticas

ELÓI MARTINS SENHORAS
ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2026

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Geane Ribeiro Silva Monteiro

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se75 SENHORAS, Elói Martins; PAZ, Ana Célia de Oliveira Paz (organizadores).

Educação: Agendas Temáticas. Boa Vista: Editora IOLE, 2026.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-977111-2-3

1 - Brasil. 2 - Educação. 3 - Empiria. 4 - Estudos de Caso. 5 - Teoria.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.
O presente livro contou com avaliação às cegas no sistema double-blind-review.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazer contribuições para o avanço da reflexão e das práxis em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2026

CAPÍTULO 6

Capacitação dos Pais Portugueses na Educação Parental no Contexto Transição dos Seus Filhos do Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico

CAPACITAÇÃO DOS PAIS PORTUGUESES NA EDUCAÇÃO PARENTAL NO CONTEXTO TRANSIÇÃO DOS SEUS FILHOS DO PRÉ-ESCOLAR AO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ernesto Candeias Martins[1]

Os estudos sobre a educação parental incidem sobre capacitação da parentalidade positiva dos pais (gerir dinâmicas com os filhos), na transição escolar e relação com Escola, na eficácia de programas/projetos estruturados ao nível da Escola e, ainda nos fatores (sócio)emocionais, relacionados com educação e inteligência emocional. Sabemos que a educação parental constitui um eficaz recurso prático no desenvolvimento de competências relacionais (interpessoais), comunicativas, na integração das crianças à escola e às respetivas mudanças (estilos) parentais (SIMÕES, 2011). A transição escolar é um dos momentos mais estudados, em especial a entrada da criança no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), que implica um ambiente educativo favorável à aprendizagem, um clima educativo de convivência, quer para elas quer para os pais, pois é momento de mudanças, de emoções e anseios/expetativas motivacionais (TAYLOR; MARTÍNEZ, 2026).

Efetivamente que a transição da Pré-escolar para o 1º CEB deve ser mais atenta e articulada, por parte dos pais e com a participação dos professores, de ambos os níveis de ensino, de maneira a não comprometer a adaptação dos alunos e do seu sucesso escolar (GUEDES, 2023). O êxito dessa transição dependerá das caraterísticas pessoais e personalidade da criança, do contexto

[1] Professor do Instituto Politécnico da Lusofonia (IPLUSO). Doutor em Ciências da Educação pela Universitat de les Illes Balears. E-mail para contato: ernesto@ipcb.pt

envolvente à Escola e à preparação feita por parte dos responsáveis da escola. Como em tudo qualquer 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; GUEDES, 2023; TOMÁS, 2024).

Em Portugal a educação Pré-escolar não tem ainda um carácter obrigatório e, por essa razão, para muitas crianças, a transição/adaptação para o 1º CEB produz-se por vezes, de forma brusca para um novo ambiente escolar Almeida *et al*. (2012). Cabe aos encarregados de educação/pais contribuírem para esse novo contexto, não só a fim de facilitar essa integração dos filhos, mas também para a promoção da sua autonomia, para e autoestima e confiança no papel da escola. Esse alerta quanto à ação dos pais e professores para promover o desenvolvimento das competências de aprendizagem, competências sociais e emocionais de cada criança facilita o seu percurso educativo.

O envolvimento parental, a perceção e papel dos encarregados de educação/pais (em especial do pai e/ou mãe demonstram autoeficácia parental), atuando como preditores diretos na educação e com uma comunicação fluida com a escola/professores minimiza os impactos no desempenho escolar e sucesso académico (SERRANO; ALMEIDA, 2023). Sabemos que há intervenções – projetos ou programas de educação parental que atuam junto das famílias (oferecendo ferramentas práticas de gestão comportamental e inteligência emocional) para mitigar eventuais riscos desadaptação e desmotivação ou capacitar os docentes e não docentes para essa importância na formação da criança. As bases determinantes para uma boa adaptação escolar, encontrados na literatura especializada sobre o tema, são os seguintes fatores (PINHO; SILVA, 20024): de contexto em geral (vulnerabilidade social, preocupações territoriais, correlação entre a coesão familiar, a adaptabilidade dos pais e desenvolvimento socio-emocional

saudável dos filhos); da escola (urbana/suburbana ou periférica); da família; de pertença a etnias, de culturas e a linguagem diferentes; das características das crianças. Por isso, o sucesso da transição/adaptação e a prontidão escolar dependem de diversos intervenientes, tais como: da criança em questão, da família (estrutura e ambiente familiar), da escola (pública ou privada e respetiva organização escolar) e da comunidade (FREITAS, 2024).

A presente investigação integra-se no "Projeto Inteligência Emocional em contexto 1º Ciclo de Educação Básica – CEB, na região de Castelo Branco" (Protocolo entre Instituto Politécnico de Castelo Branco e Universidade de Extremadura – Espanha, 2012-2018), nesta pesquisa ancorando-se na preocupação em compreender como as crianças provenientes da pré-escola realizam uma transição escolar bem-sucedida para o 1º ano do 1º CEB. Formulámos o se seguinte problema de estudo: "Qual a capacitação e os comportamentos interativos e comunicativos dos pais, numa articulação com escola 1.º CEB suburbana (Castelo Branco), de modo a promover a adaptação escolar dos filhos e um desempenho e sucesso escolar favorável?".

Utilizámos uma metodologia mista (quantitativa/qualitativa), na base do paradigma interpretativo e naturalista, na compreensão dos comportamentos interativos e comunicativos dos pais e a adaptação dos seus filhos ao 1º ano da escolaridade formal. Estabelecemos os seguintes objetivos: Compreender a educação parental e o tipo de interação e comunicação dos pais com filhos na Escola Básica; Analisar a participação e relação entre essa interação/comunicação dos pais no processo transição e adaptação dos filhos à escolaridade obrigatória; identificar as competências e práticas parentais facilitadoras no desempenho escolar e sucesso académico 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. Aquela educação exige que os pais aprendam a refletir sobre suas práticas parentais (parentalidade positiva), gestão dinâmicas 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 (WEBER *et al*., 2004). É, pois, importante esta metodologia de pesquisa e os seus componentes básicos em qualquer programa de educação parental. Ou seja, é essencial sensibilizar os professores e a escola para a interação e comunicação dos pais na adaptação dos filhos à escolaridade. Essa perceção 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 suas dificuldades escolares (GUIMARÃES, 2023). Nesta pesquisa empírica (Design preponderância qualitativa) utilizámos como técnicas de recolha de dados: observação participante, (registos) Escala de Sentimento de Competência Parental ESCP (original *Parenting Sense of Competence Scale*), validada em Portugal (FERREIRA *et al*., 2014); entrevistas semiestruturadas aos pais; 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.

A escolha da ESCP (FERREIRA *et al*., 2014) deve-se ao facto de ser um instrumento de referência no âmbito da parentalidade positiva e da intervenção comunitária em risco social (MARTÍN *et al*., 2013), mas sabemos que existem outras, como: Sentimento de Competência Parental (original *Parenting Sense of Competence,* que

avalia o sentimento de competência, valorização e eficácia parental) e a Escala de Perceção de Eficácia das Tarefas Parentais (original *The Self-efficacy for Parenting Tasks Index – Toddler Scale,* avaliando a perceção de eficácia dos pais em domínios específicos do desenvolvimento infantil e cuidados de socialização). Assim, aquela escala, organizada em três dimensões (eficácia parental percebida – dimensão cognitiva; satisfação parental – dimensão afetivo-emocional; Interesse e envolvimento na parentalidade) permitiu-nos obter resultados referentes sentimento competência (preditor comportamento dos pais), de identificação dos apoios e relação dos pais com a Escola, estando relacionado com desempenho escolar, autoestima, comportamentos e sucesso académico dos filhos (FERREIRA *et al*., 2014). Ou seja, pais demostraram uma 'satisfação positiva' estando capacitados para lidar com situação transição/adaptação escolar e exigências formais de aprendizagem e autonomia dos filhos (TAYLOR; MARTÍNEZ, 2026; TOMÁS, 2025).

OS MEANDROS TEÓRICO-CONCEITUAIS DA TEMÁTICA

A fundamentação científica sobre o impacto da educação parental e do envolvimento da família na transição da Educação Infantil (Pré-Escolar) para o 1.º CEB demonstra que o suporte familiar estruturado determina tanto o sucesso académico como a resiliência socioemocional da criança. Teoricamente esses estudos assentam no Modelo Ecológico do Desenvolvimento - Urie Bronfenbrenner, em que o desenvolvimento da criança é influenciado pelas relações entre os seus micro contextos (casa e escola), atuando a educação parental no mesossistema, para garantir que as regras e os afetos de casa estejam alinhados com as novas exigências formais da escola; Prontidão Escolar e Envolvimento

Parental com pesquisas empíricas abordando o envolvimento dos pais como um mediador crucial para mitigar disparidades socioeconómicas e, por isso as práticas parentais focam-se na transição promovendo competências de literacia e autorregulação; Perspetivas Parentais de Transição, remetendo para programas de educação parental de sucesso concentrando-se no desenvolvimento socioemocional e cognitivo ao mesmo tempo, ajudando os pais a gerir a ansiedade antes e depois de a criança ingressar no 1.º ciclo.

Na verdade, a articulação entre a 'Família-Escola' encontra o seu principal suporte teórico no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano - Bronfenbrenner, que postula que o desenvolvimento ocorre através de processos de interação gradualmente mais complexos entre o indivíduo e os múltiplos ambientes que o rodeiam. No contexto da transição Pré-escolar ao 1.º CEB, o foco recai sobre a relação entre dois microssistemas específicos: 'Família e Escola'. A intersecção e a qualidade das ligações estabelecidas entre estes dois microssistemas constituem o Mesossistema, em que a educação parental atua ao nível do mesossistema: sempre que os pais comunicam com os professores, estabelecem rotinas e dinâmicas em casa congruente com as exigências escolares ou participam nas atividades letivas, de modo a fortalecer o mesossistema. Quanto mais coerente, fluida e afetiva for esta ligação inter-contextual, menor será o choque de transição para a criança e maior será a sua segurança emocional na nova realidade escolar.

Evidentemente que 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, *déficits* de aprendizagem ou necessidades educativas especiais (BOLGENHAGEN; COSME; PINHEIRO, 2021). A família nuclear considera-se 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", isto é, 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, durante o processo desenvolvimento dos diferentes estágios de evolução (CRUZ, 2011). 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). Há 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, as quais se enquadram nos objetivos da parentalidade a socialização da criança e o desenvolvimento da sua autonomia (WEBER *et al*., 2004).

A educação parental assume-se contemporaneamente não como um conjunto de regras rígidas, mas sim como um recurso psicoeducativo, relacional e comunicacional indispensável à capacitação das famílias (MARTINS, 2021). Segundo Serrano e Almeida (2023) este conceito abrange todas as intervenções formais ou informais destinadas a apoiar os pais no exercício das suas funções de prestadores de cuidados. Associado a este termo está a parentalidade positiva, definida (dimensão jurídico e normativa) pela tónica no superior interesse da criança, no respeito pelos seus direitos e na promoção de um ambiente de desenvolvimento assente no afeto, no estabelecimento de limites claros e na recusa de práticas punitivas ou violentas. Assim, para Santos e Ferreira (2025) sublinham que a parentalidade positiva na infância é o principal preditor da autorregulação infantil, uma competência neurocognitiva basilar para a integração no ensino formal.

De facto, 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). Consideramos 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. É um facto que 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 (GUIMARÃES, 2023). Já as 'práticas' referem-se aos comportamentos com ou sem objetivos específicos, pelos quais os pais expressam a sua parentalidade (TOMÁS, 2025), envolvendo os fatores afetivo-emocionais e imposição/ cumprimento de normas (CRUZ *et al*., 2011). Alguns estudos sobre as práticas parentais explicam que os comportamentos das crianças são influenciados pelos comportamentos dos pais (TOPHAM *et al*., 2011). Por isso, 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 (GALVÃO; MARQUES, 2022; PEREIRA, 2007).

Efetivamente, estudos recentes (BOLGENHAGEN *et al*., 2021; TAYLOR; MARTÍNEZ, 2026) reiteram que a educação parental e o envolvimento ativo da família funcionam como pilares de estabilidade emocional, promovendo a chamada prontidão escolar ('*school readiness'*). Quando os pais adotam práticas de parentalidade positiva, que estimulam a autorregulação, o estabelecimento de rotinas saudáveis e a autonomia, diminuem significativamente os índices de ansiedade, de separação e

potenciam a capacidade de focagem e resiliência dos filhos face às novas exigências (psico)pedagógicas. Esta articulação real entre as práticas educativas familiares (dinâmicas) e as novas expectativas e respostas da escola, ainda há assimetrias socioculturais e lacunas comunicacionais, em especial em escolas periféricas, que devem merecer investigações de âmbito educativo atual (RIMM-KAUFMAN; PLANTA, 2000; RODRIGO, 2015, SIMÕES, 2011).

Relativamente à análise ao conceito '*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 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) (ROLDÃO, 2008). Tudo isto provoca a transferência e generalização das normas relacionais familiares para o contexto escolar. É óbvio que a entrada da criança na escola ensino básico traz consigo a promessa de uma mudança de estatuto e de uma aproximação ao mundo e ao poder dos adultos, particularmente traduzido nos saberes, sendo necessária uma estruturação do percurso educativo 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 (BOLGENHAGEN; COSME; PINHEIRO, 2021).

Entendemos 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 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. Ora esta adaptação envolve mudança de professores, conteúdos curriculares, ambiente físico, organização escolar, metodologias, aplicação de novas regras e hábitos de trabalho escolar. 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 sensório motor, linguístico e da representação simbólica etc. Portanto, 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 (SIM-SIM, 2010). 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 desenvolvimento de Bronfenbrenner, que 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 verdade 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. Essas modificações ocorridas na família, principalmente 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. É, pois um alerta para 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. Sabemos que 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, como quando se confrontam com linguagens, valores, expectativas e práticas que lhes são, ou não, pouco familiares, de modo que o apoio e o acompanhamento dessas referências são muito importantes. O afeto e a educação emocional no 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 (Pré-escolar - 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 perspetiva ecológica e na dinâmica da transição/adaptação, assim como na perspetiva de interação dos agentes educativos.

METODOLOGIA, DESIGN E TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS

Foi realizada uma pesquisa de metodologia mista (quantitativa pela aplicação da ESCP e qualitativa pelas entrevistas e observações), tendo uma N=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). oram cumpridos os procedimentos éticos e científicos (Protocolo existente entre instituição de ensino superior com a escola e Termo de livre aceitação dos pais – Comité de Ética), decorrendo o estudo no 1º semestre do ano letivo 2015-16. Foram utilizadas as seguintes técnicas de recolha de dados.

*-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 registo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). As observações feitas, além de outros contatos (informais) com a turma/alunos e professora, foram registadas em três momentos: no início (outubro), em dezembro e em fevereiro (notas de campo).

*-ESCP-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, apresentando a escala um alfa ordinal total de 0,95. Os seis fatores que incluem a ESCP 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 alfa=0,75; (fa3) competências de desenvolvimento pessoal e resiliência (12 itens com alfa=0,85); (fa4) competências para realizar atividades educativas, físicas e recreativas (3 itens com alfa=0,75; (fa5) competências para promover apoios formais (2 itens

com alfa=0,80); (fa6) competências de participação e integração comunitária (4 itens com alfa=0,68).

*-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 semiestruturada com 16 questões, agrupou diversas categorias de análise correspondentes às seis variáveis da ESCP. 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.

*- Notas de campo em que foram registados os indícios de situações, comportamentos, reações e conversas que iam acontecendo como fruto do contato com os alunos, sendo essas notas "o relato escrito aquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 151), em termos interpretativos.

TRATAMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

A caraterização 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 hétero-parental, 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, maioritariamente 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 ESCP e das entrevistas semiestruturadas com os pais/encarregados de educação dos alunos/filhos do 1º ano do CEB, unido às notas de campo e registos observacionais.

Os Dados da Escala de Sentimento Competências Parentais

A precisão das provas estatísticas em relação à ESCP 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 fa 6. 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 (fa 1), promover atividades com os filhos (fa 4), procurar apoios formais com a escola (fa 5) e, ainda, apoios informais (fa 2).

Análise de Conteúdo às questões das Entrevistas dos Pais

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

Qu 1 – *Partilha do aluno sobre as dificuldades e os receios escolares com a família.* Todos os respondentes afirmaram "Sim", sem identificar essas dificuldades, como E 4: "*A minha S... brinca com os seus colegas no recreio… é muito sociável*"; E 10: *"Quando ela tem dificuldades reúne-se com a amiga"*; E 14: "*Quando chega a casa e traz dúvidas ou dificuldades nos trabalhos escolares eu ajudo-a e obrigo-a a pensar"*.

Qu 2 – *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.

Qu 3 – *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 E 1: "*Estou sempre a mimá-la, por vezes demais em carinho e afeto, mas é para ela se sentir bem*"; E 9: "*Por vezes dou-lhe beijinhos para animá-la a fazer os trabalhos de casa ou outras tarefas... sei que por vezes exagero em mimos"*; E 11: "*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 presença afetiva, na tomada de decisões e na imposição de limites, é uma caraterística de um estilo parental participativo e/ou autorizado (WEBER *et al*., 2004).

Qu 4 – *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 E 7: "*Não há dia nenhum que não lhe digo que se porte bem… que cumpra e que não falte ao respeito aos colegas e professora*" E 13: "*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.

Qu 5 – *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 E 3: "*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*"; E 15: "*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).

Qu 6 – *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 E 4: "*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.

Qu 7 – *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).

Qu 8 - *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.

Qu 9 – *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.

Qu 10 – *Procedimentos dos pais perante os comportamentos inadequados e falta cumprimento 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.

Qu 11 - *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.

Qu 12 – *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.

Qu 13 – 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 caraterísticas 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.

Qu 14 - *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 E 8: "*Não brinca à corda muitas vezes com as amigas porque se engana*"; E 10: "*O C… não joga muitas vezes no recreio porque os colegas dizem que não sabe… jogar";* E 14: *"Muitas vezes não quer ir para a escola porque a professora pode-lhe perguntar algo e não sabe responder";* E 15: *"Tem muita falta de autoestima… e por vezes vem amuado da escola,* da aula ou dos colegas"; E 16: "*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.

Qu 15 – *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.

Qu 16 – *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 os temas frequentes 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 registos 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) Aspetos físicos: atributos, necessidades ou características físicas da criança, incluindo questões de segurança e saúde que podem impedir a transição/ adaptação; (7) Aspetos familiares relacionados com o funcionamento familiar ou envolvimento com a escola; (8) Ambiente educacional: preocupações relativas à aprendizagem e ao ambiente escolar.

Analisámos 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 ESCP 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.

Na verdade, os pais ou encarregados de educação expressaram, como indicadores mais importantes nessa fase de transição, aspetos 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). Assim, 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, ainda que esteja motivada a aprender (80% dos pais).

TRIANGULAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

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 (registos 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 ESCP 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 quotidiano 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 pelas de registo da observação participante (notas de campo) dos alunos da turma, quando se pronunciam 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 1.º CEB, detectamos pelas notas de campo -observação aos alunos 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 Encarregados de Educação/Pais expressaram alguns indicadores importantes na transição/adaptação, nos aspetos 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 facto, os entrevistados (60%) apreciam que o filha/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 vertente 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; PEREIRA, 2007; WEBER *et al*., 2004).

Por outro lado, a educação ministrada é valorizada 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 2015-16, 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 abandono e/ou do insucesso escolar, quer ainda na indisciplina e violência escolar, etc.

Igualmente a valorização da criança – pelo diálogo, pela explicação e pela reflexão conjunta –, caracteriza o estilo parental (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 são 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 em 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).

Além disso, o impacto da educação parental na aprendizagem dos alunos deve ser explicado pela dimensão socioemocional e autorregulação, já que o suporte emocional dado pelos pais é o fator de proteção mais eficaz contra a ansiedade de transição dos filhos. Ora isto confirma o que dizem Taylor e Martinez (2026) que as crianças, cujos pais foram expostos a práticas parentais positiva exibem níveis significativamente inferiores de cortisol (indicador biológico de estresse) durante o primeiro trimestre no 1.º CEB. O desenvolvimento da autonomia em casa, permite à criança tomar pequenas decisões e assumir responsabilidades diárias, numa capacidade de gerir o material escolar, focar a sua atenção nas tarefas curriculares e tolerar a frustração perante o erro académico (SANTOS; FERREIRA, 2025). Mas, também a estimulação cognitiva promovida no seio familiar, através de práticas de literacia e numeracia familiar (leitura partilhada de histórias, jogos de tabuleiro, conversas reflexivas) correlaciona-se positivamente com o rendimento académico no 1.º CEB. Pinho e Silva (2024) destacam que o envolvimento dos pais não se limita à simples monitorização e controlo dos trabalhos de casa, mas sim incide na valorização intrínseca dos conhecimentos. Quando a família demonstra alegria, entusiasmo e curiosidade pela aprendizagem do filho/a, este internaliza a escola como um espaço seguro e estimulante, potenciando a retenção de competências de literacia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo e perante os dados obtidos podemos dizer que a transição da educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) constitui um dos marcos mais complexos e decisivos no percurso de desenvolvimento e aprendizagem da criança (MARQUES, 2010). Este período é caracterizado por uma

transição ecológica profunda, que exige a passagem de um contexto predominantemente lúdico, flexível e focado na socialização global, para um ambiente escolar formal, estruturado e fortemente direcionado para o rendimento académico e para a aquisição da literacia e da numeracia. O sucesso desta adaptação não depende exclusivamente da maturação biológica ou das competências cognitivas isoladas da criança; pelo contrário, é amplamente mediado pela qualidade e eficácia do suporte familiar que recebe através da educação parental.

Perante os resultados analisados, há algumas ideias que merecem reflexão para posteriores pesquisas como sejam:

- Transição educativa não deve ser interpretada como um evento isolado no tempo (primeiro dia de aulas), mas sim como um processo ecológico, dinâmico e longitudinal de ajustamento contínuo (TAYLOR; MARTINEZ, 2026); Mudança do estatuto social da criança transita da identidade de 'brincador explorador na educação Pré-Escolar para a identidade formal de aluno no 1.º CEB e todo desenvolvimento de competências que lhe é exigido ao longo seu percurso educativo, em que a transição implica uma reconfiguração do tempo, do espaço, das regras de comportamento e das expetativas de desempenho e que devem ser entendida pelos pais (BOLGENHAGEN *et al*., 2021);
- Prontidão escolar (*School Readiness*), entendida outrora como uma maturação biológica para aprendizagem da leitura e escrita, agora concebe-se como um construto multidimensional, que envolve competências cognitivas da criança, a prontidão das escolas para acolher a diversidade e a prontidão das famílias para apoiarem o percurso formativo dos filhos (SERRANO; ALMEIDA, 2023), sabendo que a prontidão escolar se reflete na saúde física, no bem-estar socioemocional, na abordagem à aprendizagem

(curiosidade e persistência) e na capacidade de autorregulação da criança/aluno (GUEDES, 2023; GUIMARÃES, 2023);

- Melhorar futuros professores para lidar com múltiplas facetas do envolvimento parental, com formação (inicial, contínua), de âmbito (psico)pedagógico que contemple estratégias de aproximação com as famílias, valorizando sua participação como elemento de apoio e não como fonte de tensão;
- Parceria relacional Escola-Família com os respetivos desafios curriculares (flexibilização pedagógica), baseando-se nas Orientações Curriculares privilegiam uma pedagogia holística, flexível e integrada, em que as Metas Curriculares do 1.º CEB exigem uma transição abrupta para um modelo formal focado em disciplinas rígidas, por isso as escolas devem programar planos de transição estruturados que incluam ativamente os pais, desde o último ano do pré-escolar (GALVÃO; MARQUES, 2022), assim como a comunicação entre professores-pais, frequentemente unidirecional e reativa (ocorre principalmente quando surgem problemas de comportamento ou insucesso), poderá ser uma melhor supervisão pedagógica colaborativa. Não esqueçamos que a responsabilidade pelo acompanhamento escolar e pelo contacto com a instituição continua a recair maioritariamente sobre as figuras maternas (PINHO; SILVA, 2024), o que aponta para a necessidade de programas de educação parental que apelem a uma corresponsabilização parental mais equitativa;
- Programas/Projetos de Educação Parental que inclua a educação emocional, o desenvolvimento da Inteligência Emocional e habilidades sociais, já que nas últimas décadas se têm implementado 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. 04). Tais programas têm contribuído para ajudar a melhorar as competências de pais e filhos, principalmente nas famílias em risco ou vulneráveis ou em escolas periféricas (GUIMARÃES, 2023). Em todos esses programas, destacamos 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 por exemplo (GALVÃO; MARQUES, 2022), obrigações básicas: da família (ações desenvolvidas por iniciativa da escola, associação de encarregados de Educação/ pais de índole formativa); da escola (práticas de comunicação e interação 'Escola-Famílias'; do envolvimento na escola (práticas de atividades com mobilização voluntária das famílias nos espaços escolares - recreios, biblioteca, cantina, festas, *workshops*, exposições, atividades desportivas e recreativas etc.); do envolvimento em atividades de aprendizagem em casa (práticas dos professores solicitarem e orientarem as famílias no acompanhamento dos filhos em casa); do envolvimento na tomada de decisão ou '*couselling*', exigindo participação efetiva dos encarregados de educação/pais na vida escolar e nos órgãos competentes; na colaboração e intercâmbio nas organizações comunitárias com outros parceiros socioeducativos, partilhando responsabilidades na formação dos alunos, mediante programas a nível território educativo (local, concelhio, intermunicipal, regional);

- Há muitos exemplos de programas que se têm proliferado com o apoio dos municípios, que envolvem, de um lado, os pais ou os responsáveis pela educação da criança e, de outro, a escola e seus parceiros, por exemplo: Programa 'Viver a Infância na Família; 'Reconstruir Famílias' (Viseu); 'Educação Parental DigitUMA (Funchal); EAPN - Rede Europeia Anti Pobreza, Portugal (Núcleos distritais, por exemplo Aveiro, Bragança); '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. Todos esses 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 e emocionais;

- Na nossa perspetiva é importante que, no último período da pré-escolar, 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, recebendo incentivos e reconhecimento dos pais, os quais devem fazer cumprir regras e rotinas sem imposição, o gosto pelo conhecimento e competências, de modo a proporcionar à criança a autonomia para fazer o básico do dia a dia. Daí ser importante a implementação de programas de educação parental no âmbito escolar, relacionados com as emoções e habilidades (sócio)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. Ou seja, tudo isto como uma resposta educativa facilitadora da adaptação das crianças à escola e à aprendizagem (educação inclusiva) às competências parentais e convivência escolar, através da educação das emoções, além de apoiar a intervenção pedagógica para evitar a desmotivação e o abandono escolar, desenvolvendo nos alunos habilidades sociais, emocionais e competências parentais para condutas sociais adequadas.

Por conseguinte, os efeitos do envolvimento parental na aprendizagem vão além do desempenho e insucesso acadêmico: eles dizem respeito à formação de sujeitos cidadãos mais confiantes, autônomos e integrados no contexto social e cultural. Ao considerarmos o envolvimento da família como parte estruturante do processo educativo, reafirmamos educativamente a valorização da criança de forma integral e que reconhece a corresponsabilidade entre 'Escola -Família' na construção do futuro. O envolvimento ativo e a educação parental positiva funcionam como elementos de proteção, reduzindo a ansiedade/estresse e impulsionando o sucesso académico e socioemocional das crianças na transição da Pré-escolar para o 1.º CEB, já que esta transição representa uma mudança estrutural profunda e, por isso o empenhamento dos pais numa parentalidade positiva melhora a autonomia da criança, através de práticas que incentivam a tomada de decisões, a assunção de pequenas responsabilidades e a resolução independente de problemas. Quando os pais abandonam a hiper proteção e adotam uma postura de guia, criam o espaço necessário para que o cérebro da criança teste limites, ganhe confiança e aprenda a lidar com as consequências das suas próprias ações. Por isso, estrategicamente deve-se incumbir, como estímulo à autonomização a delegação de tarefas práticas ou obrigações diárias e adequadas à idade, assim como dar-lhes oferta de 'escolhas dirigidas' (alternativas limitadas, de modo a treinar a capacidade de decisão sem sobrecarregar a crianças e, ainda a ensinar-lhes a gerir construtivamente os erros e a resolver conflitos. Estas são boas pautas orientadoras para os pais no âmbito da educação parental.

Em síntese esta pesquisa deve impulsar a implementação de programas de educação parental no âmbito escolar, relacionado com as emoções e habilidades sociais nos alunos, nos professores (e responsáveis da escola), pessoal não docente e nos encarregados de educação/pais, num trabalho articulado e com o apoio dos municípios no âmbito do Plano Estratégico da Educação Municipal,

como resposta educativa orientada à formação da cidadania ativa e colaborativa. Neste estudo simplesmente incidimos nas competências parentais e respetiva capacitação para atuarem e acompanharem os seus filhos na transição e no percurso escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. *et al*. "Parent education interventions: Results from a national study in Portugal". **European Journal of Developmental Psychology**, vol. 9, n. 1, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLGENHAGEN, S.; COSME, A.; PINHEIRO, A. C. "A articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico em Portugal: Desafios à supervisão pedagógica". **Revista Lusófona de Educação**, vol. 51, 2021.

CHAO, M. "Family interaction relationship types and differences in parent-child interactions". **Social Behavior and Personality**, vol. 39, n. 7, 2011.

CORREIA, K.; PINTO, A. "Marques Fatores de stress e adaptação na transição do pré-escolar para o início da escolaridade". *In*: MARQUES PINTO, A.; PICADO, L. (coords.). **Adaptação e bem-estar nas escolas portuguesas**: dos alunos aos professores. Lisboa: Coisas de Ler, 2001.

CRUZ, O. *et al*. "Parenting scales: Contributions to the factorial validity of the Portuguese version". **Ridep**, vol. 1 n. 31, 2011.

CRUZ, O. **Parentalidade**. Coimbra: Quarteto, 2005.

FERREIRA, B. *et al*. "Perceção de Competência Parental: Exploração do domínio geral de competência e domínios específicos de autoeficácia, numa amostra de pais e mães portuguesas". **Análise Psicológica**, n. 2, 2014.

FREITAS, M. C. G. **Programas de educação parental para pais com défice cognitivo**: Uma revisão sistemática (Dissertação de Mestrado em Psicologia em Educação). Funchal: Universidade da Madeira, 2024.

GALVÃO, J.; MARQUES, R. "O envolvimento das famílias na transição do pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico: Estratégias e perceções docentes". **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 17, n. 2, 2022.

GUEDES, C. I. B. **O impacto, nas crianças, da transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico**: perceções de educadores/as de infância e de professores/as do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Dissertação de Mestrado em Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo Ensino Básico). Coimbra: Universidade de Coimbra, 2023.

GUIMARÃES, C. M. N. **Efeitos de curto e médio prazo de um programa de educação parental desenvolvido na região centro de Portugal** (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo Ensino Básico). Viseu: Escola Superior de Viseu, 2023.

MARQUES, A. **Crenças parentais sobre a punição física e a identificação dos problemas comportamentais e de adaptação**

psicossocial das crianças em idade pré-escolar (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Coimbra: Universidade de Coimbra, 2010.

MARTÍN, J. C. *et al*. "La escala de competencias y resiliencia parental para madres y padres en contexto de riesgo psicosocial". **Anales de Psicología**, vol. 29, n. 3, 2013.

PEREIRA, A. I. **Crescer em relação**: estilos parentais educativos, apoio social e ajustamento: estudo longitudinal com crianças em idade escolar (Tese de Doutorado em Ciências da Educação). Coimbra: Universidade de Coimbra, 2007.

PINHO, M.; SILVA, P. "Práticas de parentalidade e a transição escolar: O papel do género e do capital cultural no 1.º ciclo". **Análise Social**, vol. 59, n. 251, 2024.

RIMM-KAUFMAN, S. E.; PIANTA, R. C. "An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research". **Journal of Applied Developmental Psychology**, vol. 21, n. 5, 2000.

RODRIGO, M. J. *et al*. **Manual práctico de parentalidad positiva**. Madrid: Síntesis, 2015.

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

SERRANO, A. M.; ALMEIDA, I. C. "Parentalidade positiva e school readiness: Um estudo com famílias em risco psicossocial no norte de Portugal". **Revista de Estudos Curriculares**, vol. 14, 2023.

SIMÕES, S. **Influencia dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação de crianças em idade escolar em diferentes tipos de família** (Tese Doutorado em Ciências Biomédicas). Porto: Universidade do Porto, 2011.

SIM-SIM, I. "Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica". **Exedra**, vol. 9, 2010.

TAYLOR, S. R.; MARTINEZ, J. A. "Parental involvement as a mediator for transition anxiety in early childhood: A systematic review". **Early Childhood Education Journal**, vol. 54, 2026.

TOMÁS, P. C. C. **Orientação parental para educação emocional de adolescentes** (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Coimbra: Universidade de Coimbra, 2025.

TOPHAM, G. *et al*. "Parenting styles, parental response to child emotion and family emotional responsiveness are related to child emotional". **Appetite**, vol. 56, n. 2, 2011.

WEBER, L. *et al*. "Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos". **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 17, n. 3, 2004.