



UC/FPCE\_2017

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Envolvimento dos pais na educação: Impacto a médio prazo do programa Anos Incríveis-TCM na transição para o 1º ciclo**

Francisca Duarte Alves da Cruz (e-mail: franciscadrt27@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, subárea de especialização em Psicoterapia Sistémica e Familiar sob a orientação da Professora Doutora Maria João Rama Seabra Santos

Investigação realizada com o apoio financeiro do Espaço Económico Europeu (EEA Grants, referência PT06-51SM4)

## **Envolvimento dos pais na educação: Impacto a médio prazo do programa Anos Incríveis-TCM na transição para o 1º ciclo**

### **Resumo**

**Enquadramento:** A família é o contexto relacional mais imediato do indivíduo, assim como a sua primeira experiência coletiva e tem um papel determinante na integração da criança no novo contexto escolar. A procura de uma relação mais equitativa e eficaz entre a escola e a família passa por uma maior participação/envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida do sistema escolar e, portanto, programas para educadores/professores, como os Anos Incríveis - *Teacher Classroom Management* poderão promover uma relação colaborativa entre a escola e a família.

**Objetivos:** Compreender, segundo a perspetiva dos pais e dos professores, o impacto do programa Anos Incríveis - *Teacher Classroom Management*, aplicado aos educadores de infância no último ano do pré-escolar, no envolvimento dos pais na escola quando as crianças transitam para o 1º ciclo. **Método:** Participaram no estudo 210 crianças, cujos pais e professores responderam ao protocolo de avaliação, constituído pelos Questionários de Envolvimento Parental - Versão para Professores e Versão para Pais.

**Resultados:** Na perspetiva dos professores, os pais do grupo experimental envolveram-se mais na educação das suas crianças, enquanto a relação que percecionam ter eles próprios com os pais é melhor com os do grupo de controlo. Nas respostas aos questionários dos pais não surgiram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em estudo em nenhuma das escalas. **Discussão e conclusões:** De um modo geral e tendo em conta os resultados obtidos, o presente estudo pode representar uma contribuição para melhorar a compreensão da importância de implementar programas como os *Anos Incríveis* em diversos contextos: tanto a nível escolar (educadores de infância e professores de 1º ciclo) como a nível familiar (pais), dado o valor que o envolvimento parental e uma relação saudável entre a escola e a família assumem na transição para o 1º ciclo.

Palavras-chave: Família, Transição 1º ciclo, Envolvimento parental na educação, Programa AI-TCM

## **Parents involvement in education: Mid-term impact of the Incredible Years-TCM program on the transition to first grade**

### **Abstract**

**Framework:** Family is the closest relational context to an individual, as well as his first collective experience, and has a determinant role on the children's integration to a new school context. The search for a more equitable and effective relationship between school and family entails a greater participation/involvement from parents and those in charge of the child's education on the school system's life and, therefore, programs for teachers, such as the Incredible Years - Teacher Classroom Management (IY-TCM) can promote a collaborative relationship between school and family. **Goals:** To understand, from the parents and teachers' perspectives, the impact of the Incredible Years program - Teacher Classroom Management (IY-TCM), applied to preschool teachers during the children's last year of preschool, on the involvement of parents by the time children progress to the 1st grade. **Methods:** 210 children whose parents and teachers completed the Parental Involvement Questionnaires – teachers' version and parents' version – participated in the study. **Results:** According to the teachers' perspective, parents of the experimental group were the most involved on their children's education, while the relationship they perceived to have with parents was better with those in the control group. Questionnaires completed by parents didn't reveal statistically significant differences between the two groups under study in any of the scales. **Discussion and conclusions:** In general, and considering the results, this study may represent a contribution in understanding the importance of implementing programs like the Incredible Years in several contexts: both at the school level (kindergarten teachers and 1st grade teachers) and at the family level (parents), given the value that parental involvement and a healthy relationship between school and family assume in the transition to the first grade.

**Key Words:** Family, Transition first grade, Parental involvement in education, IY-TCM program.

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Maria João Seabra Santos pela orientação de excelência, pela exigência e pela confiança e acima de tudo pela força e simpatia que sempre me transmitiu. Um grande obrigada!

A todos os membros da equipa do projeto “Anos Incríveis para a Promoção da Saúde Mental em Portugal”, em especial à Mestre Mariana Pimentel, à Mestre Elsa Batista e à Doutora Sofia Major por toda a ajuda, disponibilidade e suporte durante a realização deste estudo.

À Professora Doutora Ana Paula Relvas, à Professora Doutora Madalena Carvalho e à Professora Doutora Luciana Sotero, por toda a paixão que me transmitiram no exercício da vossa profissão, pelo carinho e aprendizagens partilhadas. Um dia quero ser como vocês!

À Mariana, pela pessoa maravilhosa que é, por toda a sensibilidade, pela companheira de trabalho extraordinária, por todas as partilhas e por nunca me abandonar durante este ano, um enorme obrigada!

À Marta, à Inês e à Carmen, pois sem elas o caminho tinha sido muito mais difícil e cinzento. Por estarem sempre presentes, por todos os momentos partilhados, por todos os sonhos idealizados, por todos os medos ultrapassados. Os amigos são a família que escolhemos e eu não poderia ter escolhido melhor. Um obrigada para vocês é muito pouco!

À Adelaide e à tia Idalina, minhas avós de coração, por toda a ternura e atenção que jamais esquecerei.

Ao meu padrinho, irmão de coração, por todas as palavras sábias e preocupação.

Ao Marcelo, por tudo o que nos une, por acreditar sempre em mim, por me ter dado sempre a mão e caminhado ao meu lado durante estes cinco anos, por me fazer acreditar que o amor é simples, um obrigada do tamanho do mundo!

Aos meus pais e ao meu irmão, razão de tudo, por todo o amor, apoio incondicional e dedicação e por protegerem o meu coração em momentos de ingenuidade, insegurança ou impulsividade. Sem vocês este sonho não se tinha concretizado.

## Índice

|   |    |
|---|----|
| Introdução .....  | 1  |
| I - Enquadramento conceptual .....  | 3  |
| 1.1. A Família e a Criança na transição para o 1º ciclo.....                                      | 3  |
| 1.1.1. Conceito e definição de Família.....   | 3  |
| 1.1.2. Família e Transição da Criança para o 1º ciclo .....                                       | 4  |
| 1.2. Envolvimento Parental e a escola .....   | 6  |
| 1.2.1. Papel dos educadores de infância.....  | 6  |
| 1.2.2. Envolvimento Parental na Escola e a Relação Pais-<br>Escola.....                           | 7  |
| 1.2.3. Anos Incríveis- Teacher Classroom Management Program<br>(AI-TCM).....                      | 9  |
| II - Objectivos .....   | 11 |
| III - Metodologia .....   | 11 |
| 3.1. Procedimentos .....  | 11 |
| 3.2. Amostra.....   | 12 |
| 3.2.1. Descrição da amostra .....   | 12 |
| 3.3. Instrumentos.....  | 17 |
| i.Questionário de Dados Sociodemográficos - Criança e<br>pais.....                                | 17 |
| ii.Questionário de Dados Sociodemográficos –<br>Professor.....                                    | 17 |
| iii.Questionário de Envolvimento Parental respondido pelos<br>Professores (Involve-Teacher) ..... | 18 |
| iv.Questionário de Envolvimento Parental Respondido por Pais<br>(Involve-Parent) .....            | 18 |
| 3.4. Análise dos dados.....   | 19 |
| IV - Resultados.....  | 19 |
| V - Discussão .....   | 22 |
| VI - Conclusões.....  | 24 |
| Bibliografia .....  | 27 |
| Anexos .....  | 30 |

## Introdução

Numa perspetiva sistémica, a família é comumente encarada como um sistema, um todo, uma globalidade que só dum ponto de vista holístico pode ser corretamente compreendida (Relvas, 1996). O mesmo sistema evolui ao longo do tempo, passando por várias etapas, que têm como funções primordiais o desenvolvimento e proteção dos seus membros, bem como a socialização dos mesmos (Alarcão, 2002). Uma das etapas é a “família com filhos na escola”. Nesta etapa da vida da família tornam-se salientes as discrepâncias entre os dois sistemas, o escolar e o familiar, constituindo-se a criança como o elemento *go-between*, ou seja, o mensageiro entre ambos (Portugal & Alberto, 2010). A transição do pré-escolar para o primeiro ciclo pode apresentar-se como difícil, podendo representar um grande esforço, tanto para crianças como para os pais/cuidadores (Sink, Edwards & Weir, 2007). Portanto, uma transição bem-sucedida não depende somente da criança, mas envolve os pais/família, o professor/escola e a comunidade (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Nos processos de transição a nível escolar, nomeadamente do pré-escolar para o 1º ciclo, devem estar presentes um conjunto de estratégias que facilitem os diálogos entre os vários intervenientes educativos envolvidos (Vasconcelos, 2007). Um dos papéis importantes nesta transição cabe à educação de infância, a qual representa o início do processo de educação permanente e deverá ser cumprida pela ação de todos os agentes educativos, direta e indiretamente, com a finalidade de assegurar o desenvolvimento harmonioso e holístico da criança. Os pais são, igualmente, agentes importantes da transição. Uma vez que eles são a primeira e mais importante fonte de influência sobre o desenvolvimento das suas crianças e o sucesso escolar destas (Carapito, Ribeiro & Pereira, 2015), os estudos têm demonstrado os benefícios a longo prazo do envolvimento parental no ensino pré-escolar e escolar (Bogensneider & Johnson, 2015). A procura de uma relação mais equitativa e eficaz entre a escola e a família passa por uma maior participação/envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida do sistema escolar. Para que tal aconteça, a escola terá de encontrar soluções para atrair os pais que sejam mais inovadoras, mas também diversificadas e ajustadas a cada criança e família (Simões, 2013).

Assim, é de extrema importância que os educadores de infância e os professores recebam formação que lhes permita tornar-se mais solidários, eficazes e envolvidos nos seus relacionamentos com a família, especialmente quando se trata de crianças com comportamentos desafiantes (Thompson, Herman, Stormont, Reinke & Webster-Stratton, in press). Neste contexto, o programa Anos Incríveis para educadores de infância/professores – *Incredible Years Teacher Classroom Management Program* (AI-TCM) tem como um dos seus focos importantes promover uma relação colaborativa entre a escola e a família; e o nosso estudo surge no seguimento da implementação deste programa junto de educadores de infância, pretendendo averiguar em que medida é que esta formação teve impacto a médio prazo no envolvimento dos pais das crianças quando estas transitaram para o 1º

ciclo.

Neste âmbito, na primeira parte desta dissertação faz-se um enquadramento teórico sobre a importância do envolvimento parental e de uma relação profícua entre a escola e a família na transição para o 1º ciclo, assim como uma breve descrição do programa implementado. Na segunda parte, procede-se à apresentação dos objetivos orientadores da nossa investigação. A terceira parte apresenta a metodologia de recolha da amostra e a sua caracterização, a descrição dos instrumentos utilizados, bem como os procedimentos de análise estatística. Na quarta parte são apresentados os resultados obtidos, tendo em conta as análises estatísticas feitas. Na quinta parte, procede-se à discussão dos resultados com base numa análise reflexiva, tendo em conta a revisão de literatura presente na primeira parte. Na sexta parte, descrevem-se as principais conclusões deste estudo e apresentam-se a sua importância, as suas limitações e algumas sugestões para estudos futuros. Finalmente, seguem-se as referências bibliográficas utilizadas e os anexos.

## **I - Enquadramento conceptual**

### **1.1. A Família e a Criança na transição para o 1º ciclo**

#### **1.1.1. Conceito e definição de Família**

A família é o contexto relacional mais imediato do indivíduo, assim como a sua primeira experiência coletiva. É neste grupo que acontecem as experiências mais precoces de contacto com valores, crenças, modelos de conduta e onde se fundamentam as primeiras organizações da personalidade (Lézine, 1985). Deste modo, a família é habitualmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos indispensáveis para consolidar a tarefa de construção de uma existência própria (Diogo, 1998). É o lugar onde as pessoas se encontram e convivem, é também um espaço histórico e simbólico no qual, e a partir do qual, se desenvolve a divisão de trabalho, dos espaços, das competências e dos valores. A família constitui-se, assim, como um espaço privilegiado de construção social da realidade, em que os acontecimentos do quotidiano de cada indivíduo ganham significado através das relações com os outros membros (Diogo, 1998).

De acordo com Sampaio & Gameiro (1998), a família é um conjunto de elementos ligados por relações, em constante interação com o exterior, e que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo desenvolvimental que se estende através de vários estádios de evolução. Neste sentido, Gameiro (1992) encara a família como “uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos isolados” (p.12). Para este autor, trata-se de uma estrutura rica e complexa do ponto de vista relacional, que escapa a uma simples definição. Neste sentido, cada família é uma e única.

Numa perspetiva sistémica, a família é comumente encarada como um sistema, um todo, uma globalidade que só numa perspetiva holística pode ser corretamente compreendida (Relvas, 1996). Esta conceção da família enquanto sistema requer o conhecimento dos contextos em que está inserida e a apreensão das trocas ocorridas com esses contextos. Assim, apesar de possuir a sua individualidade e autonomia, a família é um sistema aberto, dadas as trocas que estabelece com o exterior, influenciando e sendo influenciada por este. Por outro lado, ao longo da sua evolução, a família vai regulando esta abertura com o exterior de acordo com as suas necessidades e as suas características, ora fechando-se, ora abrindo-se a este (Relvas, 1996).

O sistema familiar evolui ao longo do tempo, passando por várias etapas, que têm como funções primordiais o desenvolvimento e proteção dos seus membros, bem como a socialização dos mesmos. Existe em cada família um processo interativo, no qual intervêm pessoas, objetos, acontecimentos e situações ao longo das transições de vida e evolução (Alarcão, 2002). No mesmo sentido, Relvas (1996) defende que quando se fala de família é imperativo falar de tempo e mudança. O tempo está associado às tarefas de desenvolvimento das famílias e a mudança corresponde a momentos de

transformação que são responsáveis por fazer evoluir o sistema familiar. O caminho traduz-se então no ciclo vital da família que, segundo Relvas (1996, p.17) é “uma sequência previsível de transformações na organização familiar, em função do cumprimento de tarefas bem definidas”. E, influenciada pelos trabalhos de Minuchin e Fishman, Relvas (1996) identifica 5 etapas constitutivas do ciclo vital da família: a formação do casal; família com filhos pequenos; família com filhos na escola; família com filhos adolescentes; e família com filhos adultos. Tendo em conta a abordagem deste estudo, a etapa *família com filhos na escola* tem especial interesse.

### 1.1.2. Família e Transição da Criança para o 1º ciclo

Para a família, a entrada do seu filho para a escola primária (1º ciclo do Ensino Básico) é o primeiro teste ao cumprimento das suas funções externas, de socialização e adaptação da criança à cultura, porque embora no jardim de infância se possa verificar alguma apreciação dessas funções parentais, existe ainda uma grande flexibilidade nesse aspeto, confiando-se à família o ensino pleno dessas competências (Alarcão, 2002). Assim, “mesmo para as crianças que já frequentaram a creche e/ou o jardim de infância, a entrada para a escola primária representa algo de significativamente diferente, tanto na vivência interna da família quanto no estabelecimento das suas relações com os outros sistemas” (Alarcão, 2002, p.153).

A experiência familiar proporciona à criança a aprendizagem e aquisição de um conjunto de competências que vai utilizar no exterior. Nesta aprendizagem realizada com o subsistema parental, a criança é dotada de capacidades de relacionamento, sem receio ou insegurança, capacidades essas que lhe vão ser úteis nas suas interações com os professores e outros adultos e crianças (Relvas, 1996). Por conseguinte, é no momento da entrada para a escola que as famílias são avaliadas através das competências que a criança demonstra ter para se relacionar com os outros e pelas suas aprendizagens, as quais se traduzem nos resultados escolares (Alarcão, 2002). Trata-se de um momento de abertura do sistema familiar ao mundo que o rodeia, no qual a família se confronta com uma nova realidade, que culmina com a autonomização dos filhos (Portugal & Alberto, 2010). A autoridade passa a ser partilhada com o contexto escolar e, inevitavelmente, a promoção da socialização acontece (Portugal & Alberto, 2010). A escola torna-se parceira no desenvolvimento e educação da criança, num projeto de complementaridade.

Neste sentido, a entrada da criança no sistema escolar representa a primeira *crise* de desagregação que a família irá enfrentar, envolvendo uma separação e o início de uma relação com um sistema novo, organizado e significativo. Nesta etapa ocorre a definição de novas ligações com professores, pares e outros adultos que influenciam e contribuem para a formação da criança (Relvas, 1996). O estabelecimento de relações com novos amigos facilitará um distanciamento físico e, conseqüentemente, emocional com os membros da família, o que promoverá o processo de

autonomia. Assim, apesar de o cuidado e suporte afetivo continuar a ser assegurado maioritariamente pela família, é inevitável que exista uma triangulação com a escola (Relvas, 1996).

Nesta etapa da vida da família tornam-se salientes as discrepâncias entre os dois sistemas, o escolar e o familiar, constituindo-se a criança como o elemento *go-between*, ou seja, o mensageiro entre ambos (Portugal & Alberto, 2010). Para superar esta crise evolutiva do sistema familiar, a família terá que ser capaz de ativar as suas capacidades de mudança e adaptar-se de um modo flexível a esta zona de autonomia da criança.

De acordo com Niesel e Griebel (2005) as transições são definidas como fases da vida que envolvem mudanças e que estão relacionadas com exigências de desenvolvimento. As transições escolares não fogem à regra e constituem transições ecológicas, na medida em que a criança muda de estatuto na sequência de uma mudança de contexto (Bronfenbrenner, 1986). Assim, a transição do pré-escolar para o primeiro ciclo pode apresentar-se como difícil devido à passagem de um ambiente mais calmo e centrado na criança para um ambiente menos flexível, podendo representar um grande esforço, tanto para crianças como para os pais/cuidadores (Sink et al., 2007). Na verdade, estes são também afetados pela transição, tendo nela uma dupla função. Se por um lado, cabe aos pais apoiar a criança neste momento de transição para a escola, por outro, eles próprios são confrontados com a necessidade de lidar com as exigências que a própria transição acarreta também para si (Griebel & Niesel, 2011 citado por Reichmann, 2012). Deste modo, a entrada na escola constituiu, igualmente, um momento de reorganização e de transição (Rapoport, Sarmento, Nörnberg & Pacheco, 2008) dentro do sistema familiar.

De acordo com o estudo de Griebel e Niesel (2000, citados por Griebel e Niesel, 2013), entrevistas a pais durante o processo de transição dum filho para a escola revelaram que estes tiveram que lidar com muitos tipos de mudança nesta fase. Por um lado, a nível individual, a mudança na sua identidade como pais, tendo sentido uma nova responsabilidade parental, com o objetivo de garantir o sucesso da criança na escola. Por outro lado, a nível relacional, experienciaram sentimentos de perda em relação ao seu filho, assumindo que houve uma reestruturação dessa relação, a qual emergiu pelo facto de novos agentes, como amigos e o professor, se relacionarem com ele. Finalmente, a nível contextual, os pais viram-se obrigados a uma reorganização das rotinas diárias e semanais, as quais foram fortemente influenciadas pelos horários escolares, tendo de recorrer a outras pessoas, como os avós, para suporte ao longo do ano letivo.

Neste seguimento e acompanhando uma perspetiva ecológica, mais especificamente o Modelo Ecológico-Dinâmico das Transições de Rimm-Kaufman e Pianta (2000), a transição de uma criança para a escola deve ser entendida em termos da influência e interações dos contextos, na medida em que envolve não só o modo como a criança se ajusta à escola, mas também a forma como as famílias e as escolas interagem e cooperam entre si para produzir ambientes adequados para a criança em desenvolvimento (Pianta et al., 1999 citado por Sheng, 2005). Deste modo, uma transição bem-sucedida

não depende somente da criança, mas envolve os pais/família, o professor/escola e a comunidade (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Ou seja, segundo o mesmo modelo, é importante não só reconhecer o papel que a criança tem no contexto escola, mas também ter em conta os padrões e interações que se desenvolvem ao longo do tempo entre os indivíduos, grupos e instituições. Estas interações irão ter um impacto importante sobre o sucesso da transição e sobre os próprios resultados escolares (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Uma vez que o sucesso nos primeiros anos de escola prediz o sucesso escolar a longo prazo (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000), é fundamental a promoção de uma transição para o 1º ciclo tão bem-sucedida quanto possível.

## **1.2. Envolvimento Parental e escola**

### **1.2.1. Papel dos educadores de infância**

Como tem vindo a ser referido, o desenvolvimento de cada indivíduo faz-se progressivamente e exige dele flexibilidade, de modo a facilitar-lhe a integração em novos espaços físicos e em contextos sociais diferentes. Os agentes educativos desempenham um papel fundamental neste processo. Assim, nos processos de transição a nível escolar, nomeadamente do pré-escolar para o 1º ciclo, devem estar presentes um conjunto de estratégias que facilitem os diálogos entre os vários intervenientes educativos envolvidos (Vasconcelos, 2007). Neste sentido, é fundamental que a escolaridade esteja organizada de modo a criar flexibilidade e articulação entre os dois ciclos.

Ao ensino pré-escolar competem algumas responsabilidades, nomeadamente no desenvolvimento de certas competências na criança que simplifiquem a transição e lhe possibilitam iniciar a escolaridade obrigatória, preparando-a para as novas aquisições e para a integração na nova conjuntura através do desenvolvimento do espírito de curiosidade e apetência para a aprendizagem e fomentando nela uma postura positiva face à escola (Silva, Marques, Matos, & Rosa, 2016). No entender de Silva e colaboradores, a educação pré-escolar não prepara as crianças exclusivamente para a etapa seguinte, mas proporciona um conjunto de aprendizagens, experiências e oportunidades que, posteriormente, têm repercussões nas aprendizagens que cada uma delas irá desenvolver ao longo da vida. Neste sentido, a educação de infância representa o início do processo de educação permanente e deverá ser cumprida pela ação de todos os agentes educativos, direta e indiretamente, com a finalidade de assegurar o desenvolvimento harmonioso e holístico da criança.

Neste contexto, existem algumas ações facilitadoras da transição do pré-escolar para o 1º ciclo que os educadores de infância devem proporcionar e assegurar à criança e à família (Silva et al., 2016): a) reflexão em equipa de estabelecimento/ agrupamento sobre as estratégias facilitadoras da transição (por exemplo, decidir qual e como vai ser transmitida a pais/famílias e professores a informação sobre a aprendizagem

realizada por cada criança, ou como assegurar apoio, ou garantir a sua continuidade, para crianças e famílias que necessitam); b) comunicação e debate entre educadores e professores do 1.º ciclo (por exemplo, quanto aos processos e aprendizagens desenvolvidos na educação pré-escolar); c) diálogo com as crianças sobre a transição, de forma a esclarecer as suas dúvidas e receios; d) familiarização das crianças com a escola do 1.º ciclo para a qual vão transitar; e) envolvimento dos pais/família na transição, garantindo que estes têm um papel ativo nesta fase da vida das crianças (por exemplo, disponibilizando informações individuais ou coletivas sobre a escola para onde o(s) filho(s) irão transitar). A relação de parceria desenvolvida com os pais ao longo da educação pré-escolar irá favorecer a sua participação na transição e na etapa seguinte.

### **1.2.2. Envolvimento Parental na Escola e Relação Pais-Escola**

Se já no jardim de infância o envolvimento e participação parentais são importantes, na transição para o 1º ciclo adquirem ainda mais relevância, pois as exigências aumentam, tanto para as crianças como para a família. Assim, o envolvimento parental, definido por Jeynes (2005, citado por Carapito et al., 2015) como a participação parental nos processos e experiências educativas dos filhos, não comporta apenas a participação da família em atividades escolares (e.g., presença nas reuniões da escola), mas compreende, também, a implicação em atividades de aprendizagem em casa (e.g. ouvir o filho/a a ler e ler para ele/a, ajudar o filho/a nos trabalhos de casa) (Carapito et al., 2015).

Por conseguinte, o conceito de envolvimento parental é complexo e nem sempre tem sido definido de forma clara e consistente. Dos diferentes modelos e tipologias de envolvimento parental propostos destaca-se o de Epstein (1992), por captar as diferentes componentes do conceito e assim facilitar a compreensão e o estudo das relações escola-família. Para esta autora o envolvimento parental é importante para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, sendo definidos seis modalidades de envolvimento familiar a serem promovidas pela escola: i) Parentalidade: ajudar as famílias a promover ambientes em casa que apoiem as crianças enquanto alunos; ii) Comunicação: desenvolver meios eficazes de comunicação escola-casa e casa-escola sobre os programas escolares e os progressos da criança; iii) Voluntariado: recrutar e organizar as ajudas dos pais nas atividades escolares; iv) Aprender em casa: divulgar informações e ideias que orientem os pais/família quanto ao modo como podem apoiar as atividades de aprendizagem em casa (por exemplo, na realização de trabalhos de casa); v) Tomada de decisão: envolvimento dos pais nas tomadas de decisão e gestão da escola, criando, por exemplo, associações de pais; vi) Colaboração com a comunidade: identificar e integrar os recursos da comunidade para fortalecer os projetos da escola, as práticas familiares e o desenvolvimento das crianças.

De todas estas modalidades, e segundo a mesma autora, algumas implicam um envolvimento mais proactivo dos pais (por exemplo, quando estes disponibilizam ajuda para a realização de atividades na escola do seu filho/a), enquanto outras implicam um envolvimento mais reativo (por exemplo, ir a reuniões convocadas pelo educador/professor). Epstein (1987) descreve os dois ambientes, a escola e a família, como esferas que podem ser afastadas ou aproximadas, em função das práticas e forças interpessoais existentes nos dois sistemas. Neste contexto, os professores surgem como os elementos mais importantes para estabelecer relações de proximidade e de confiança com os pais/família. Assim, de entre as variáveis relacionadas com o envolvimento parental, a comunicação entre professor e pais tem sido identificada como a que tem mais impacto no desempenho escolar da criança, constituindo a forma mais vulgar de colaboração escola-família (Marques, 2001).

A literatura na área tem demonstrado que, quando os pais se envolvem na educação dos filhos, estes obtêm melhor aproveitamento escolar (Henderson & Mapp, 2003), e que os efeitos positivos do envolvimento parental na escola se fazem sentir em todos os níveis de ensino e grupos sociais (Marques, 2001), pelo que a relação entre estes dois sistemas tem vindo a ganhar cada vez mais visibilidade. Neste contexto, sendo os pais a primeira e mais importante fonte de influência sobre o desenvolvimento das suas crianças e o sucesso escolar destas (Carapito et al., 2015), os estudos têm demonstrado os benefícios a longo prazo do envolvimento parental no ensino pré-escolar, de entre os quais é de salientar uma maior evolução na aprendizagem da leitura. Bogenschneider e Johnson (2015), por exemplo, sublinham que quando os pais estão envolvidos no 1º ciclo, as crianças obtêm melhores resultados, são mais assíduas, registam menos abandono escolar e têm aspirações mais elevadas e atitudes mais positivas em relação à escola e aos trabalhos de casa.

Se, como vimos, a educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente, a escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola, visto que uma depende da outra (Pereira, 2008). Segundo Bogdanovicz (1994, citado por Stoer & Silva, 2005), um investigador belga que conduziu na década de 90 um estudo sobre a legislação e as práticas de relacionamento entre as escolas e as famílias nos países da CEE, a relação era, nesta época, mais desejável do que uma realidade, tendo Portugal sido identificado como um dos países da Europa onde a distância entre pais e professores era maior, mesmo havendo uma legislação sobre o relacionamento entre escolas e encarregados de educação. Porém, este quadro modificou-se nas décadas seguintes e até aos dias de hoje. De acordo com um estudo realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) em 2012 sobre os padrões de envolvimento parental em 13 países, incluindo Portugal, verificou-se que 70% dos pais afirmaram procurar o diretor de turma para dialogar com ele sobre o comportamento e o aproveitamento do seu filho, sendo Portugal o segundo país em que esta percentagem é mais elevada. No

que diz respeito à percentagem de pais que se desloca à escola para dialogar com o diretor de turma quando solicitada a sua presença para o mesmo efeito, esta é igual 60%, mantendo-se Portugal em segundo lugar (Borgonovi & Montt, 2012).

Em função do que ficou dito, como será, então, possível promover o desenvolvimento de uma relação profícua entre estes dois sistemas, escola e família? Não existe uma forma única correta de envolver os pais/família na escola. Pelo contrário, as escolas devem procurar oferecer um “menu” variado que se adapte às características e necessidades de uma comunidade educativa cada vez mais heterogénea (Marques, 2001). A este propósito, Simões (2013) apresenta uma compilação de algumas estratégias que se podem revelar eficazes: inovar nas razões e nas oportunidades de comunicação entre a escola e os encarregados de educação, não comunicando com a família apenas por factos negativos, mas também, por exemplo, para dar os parabéns por um sucesso conseguido com o trabalho e o empenho de todos; envolver os pais nas aprendizagens, especialmente nas extracurriculares; recuperar os rituais escolares como, por exemplo, abertura do ano letivo, receção aos novos alunos, cerimónia de entrega de diplomas, ou espetáculos de final de ano, de forma a promover a socialização e partilhando responsabilidades e objetivos; procurar estratégias de envolvimento para todas as classes sociais, especialmente para as famílias com as quais é mais difícil de comunicar.

Resumindo, a procura de uma relação mais equitativa e eficaz entre a escola e a família passa por uma maior participação/envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida do sistema escolar. Para que tal aconteça, a escola terá de encontrar soluções para atrair os pais mais inovadoras, mas também diversificadas e ajustadas a cada criança e família (Simões, 2013).

### **1.2.3. Anos Incríveis- *Teacher Classroom Management Program* (AI-TCM)**

Sendo o envolvimento dos pais na escola, tal como vimos, benéfico para o desenvolvimento e bem-estar da criança, é de extrema importância que os educadores de infância e os professores recebam formação que lhes permita tornar-se mais solidários, eficazes e envolvidos nos seus relacionamentos com a família, especialmente quando se trata de crianças com comportamentos desafiantes (Thompson, Herman, Stormont, Reinke & Webster-Stratton, in press).

A maioria dos estudos sobre intervenções para melhorar o envolvimento parental baseia-se em programas cujos principais alvos são os pais (Henderson & Mapp, 2002 citado por Thompson et al., in press). Contudo, existem evidências de que as intervenções direcionadas para os professores também podem produzir resultados positivos no envolvimento dos pais, podendo isso refletir-se no rendimento escolar das crianças de uma forma benéfica (McCoach et al., 2010, citado por Thompson et al., in press).

Neste contexto, o *Teacher Classroom Management Program* (AI-TCM) tem como foco importante promover uma relação colaborativa entre a escola e a família. Uma vez que se trata do Programa usado na investigação em que se insere o presente estudo, passamos a apresentá-lo brevemente.

Trata-se de um dos programas da série Anos Incríveis desenvolvida por Carolyn Webster-Stratton, direcionado para educadores de infância/professores e baseado em evidências científicas. Tem como objetivos promover competências sociais, emocionais e acadêmicas nas crianças, assim como desenvolver nos educadores/professores competências positivas de gestão do grupo de crianças/sala, envolvendo os pais e a família neste processo (Seabra-Santos et al., 2016). No seu formato mais comum o programa é desenvolvido ao longo de 6 *workshops* mensais com a duração de um dia e com intervalos de três a quatro semanas entre eles. A intervenção/formação é feita em grupos constituídos por 14 a 15 educadores de infância ou professores do 1º ciclo e é orientada por dinamizadores com formação específica no programa, que recorrem a um processo colaborativo e a metodologias ativas de aprendizagem (Seabra-Santos et al., 2016).

Ao nível dos conteúdos, o programa centra-se na aquisição e aplicação, pelo educador de infância/professor, de estratégias destinadas a melhorar a gestão da sua sala, conduzindo as crianças a aumentar as suas competências sociais, emocionais e académicas, de resolução de problemas e de regulação de emoções negativas, de amizade e de interação positiva com os pares. Para além destes conteúdos, a formação foca-se, também, na promoção de formas proativas e ativas de envolvimento da família no jardim de infância/escola (Seabra-Santos et al., 2016; Webster-Stratton & Bywater, 2015), por forma a alcançar uma articulação coerente e consistente no que diz respeito à aplicação das estratégias educativas nos dois sistemas, familiar e escolar (Seabra-Santos et al., 2016).

Para que esta cooperação seja ativada, em cada *workshop* os educadores/professores recebem “boletins informativos” que podem ser adaptados e entregues aos pais. Os boletins incluem achegas sobre como os pais podem apoiar a aprendizagem escolar do seu filho/a e aplicar em casa as estratégias praticadas na formação (por exemplo, falar sobre as regras da sala de aula e da família; encorajar as crianças a serem persistentes e pacientes; elogios em família; ajudar os filhos na resolução de problemas; ajudar os filhos a desenvolver estratégias para se acalmarem; encorajar as competências sociais das crianças (Seabra-Santos et al., 2016; Webster-Stratton, 2011; Webster-Stratton & Bywater, 2015). Cada *workshop* inclui informações e discussões sobre como os educadores/professores podem promover o envolvimento parental na aprendizagem social, emocional e académica das crianças (Webster-Stratton & Bywater, 2015).

Uma revisão da literatura realizada por Webster-Stratton e Bywater (2015) destacou que os educadores/professores que participaram na formação AI-TCM usaram mais estratégias proativas na gestão da sala, elogiaram mais as crianças, usaram menos estratégias de disciplina coerciva ou crítica, focaram mais a sua atenção em ajudar as crianças a resolver problemas e fizeram mais esforços para envolver os pais/família nas

aprendizagens e percurso escolar da criança. Mais especificamente, o estudo de Thompson et al. (in press) revelou que os professores que receberam a formação em questão apresentaram maior probabilidade de desenvolver perspectivas favoráveis e adaptativas ao envolvimento parental e melhoraram as suas perceções sobre o envolvimento e a ligação com os pais. Na presente investigação, será averiguado em que medida é que a formação AI-TCM que os educadores de infância receberam, teve impacto a médio prazo no envolvimento dos pais das crianças que transitaram para o 1º ciclo.

## II - Objetivos

O presente estudo insere-se num projeto mais vasto, com o título “Anos Incríveis para a promoção da saúde mental”, desenvolvido por uma equipa de investigação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e que contou com financiamento de um Fundo da *European Economic Area*, no contexto do Programa “Iniciativas em Saúde Pública” (EEA Grants, PT06-51SM04). Este projeto incluiu vários focos de intervenção, tendo um deles como objetivo principal capacitar educadores de infância dotando-os de estratégias adequadas e positivas de gestão do comportamento de crianças na sala, assim como promover interações positivas entre a escola e a família. É no contexto deste foco específico que se enquadra a presente dissertação. Assim, constitui objetivo geral deste estudo: compreender o impacto do programa Anos Incríveis – *Teacher Classroom Management* (AI-TCM), aplicado aos educadores de infância no último ano do pré-escolar, no envolvimento dos pais na escola quando as crianças transitam para o 1º ciclo.

Especificamente, propõe-se:

- i) averiguar possíveis diferenças quanto ao envolvimento dos pais na escola, entre pais de crianças cujos educadores de infância receberam a formação AI-TCM e pais de crianças cujos educadores não receberam a formação, na perspetiva dos professores;
- ii) averiguar possíveis diferenças quanto ao envolvimento dos pais na escola, entre pais de crianças cujos educadores de infância receberam a formação AI-TCM e pais de crianças cujos educadores não receberam a formação, na perspetiva dos pais.

## III - Metodologia

### 3.1. Procedimentos

A equipa do projeto “Anos Incríveis para a promoção da saúde mental” contactou telefonicamente os professores do 1º ciclo das crianças selecionadas para esta fase do estudo, usando o número de telefone das escolas, com o intuito de agendar uma reunião com eles. Estas reuniões decorreram em outubro e novembro de 2016 e tiveram como objetivo a explicação do estudo e a entrega de envelopes que, com a colaboração dos

professores, deveriam ser entregues aos pais das respetivas crianças. Os envelopes continham dentro uma carta dando conhecimento dos objetivos do projeto e um documento de consentimento informado (cf. Anexo A), assim como um exemplar de cada um dos questionários a responder no âmbito do estudo, incluindo o analisado no contexto da presente dissertação (cf. ponto relativo aos Instrumentos). Aos professores foi ainda pedido que, mediante o consentimento dos pais, assinassem também um documento de consentimento informado (cf. Anexo B) e preenchessem os questionários para obtenção de dados para o estudo, incluindo o usado na presente dissertação (cf. ponto relativo aos Instrumentos). Em ambos os casos foi garantida a confidencialidade das respostas, assegurando-se que a informação seria somente utilizada para tratamento estatístico.

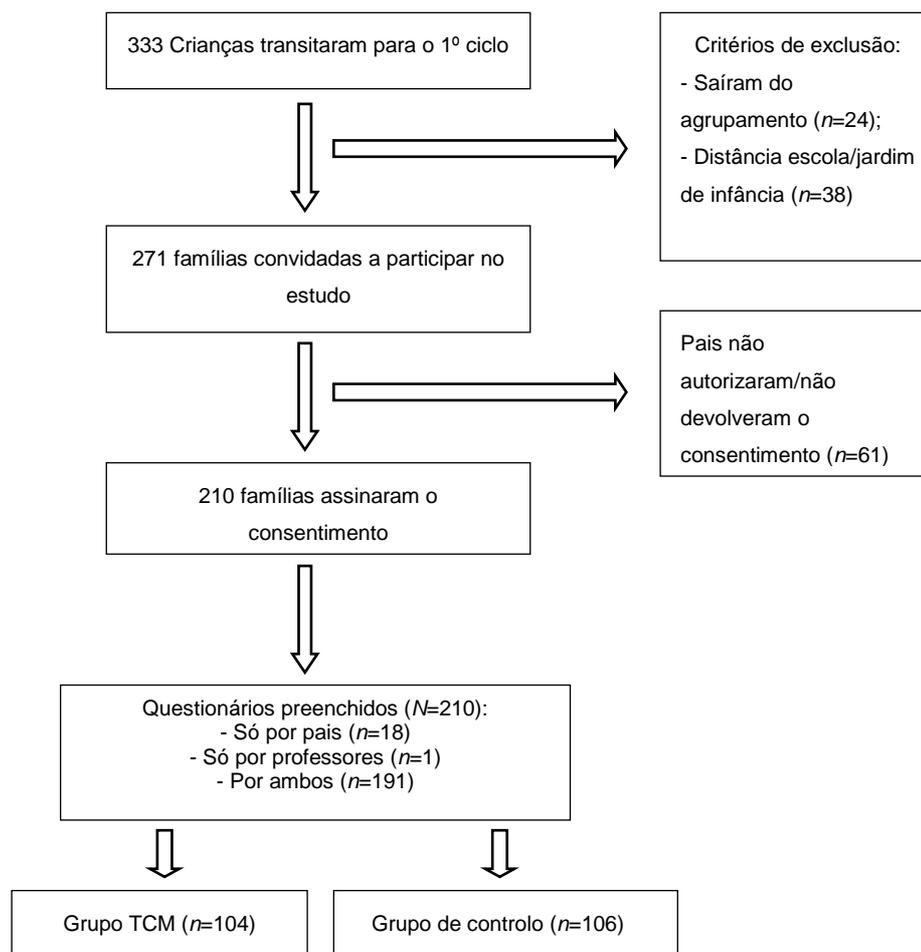
No final da reunião, solicitou-se aos professores o seu contacto telefónico para posterior comunicação e informou-se que a recolha dos protocolos seria efetuada no início de dezembro, de maneira a coincidir com o preenchimento das informações sobre o desempenho escolar dos alunos no 1º trimestre.

No início do mês de dezembro foram, então, recolhidos nas escolas os protocolos preenchidos pelos professores e pelos pais. Aos professores que participaram, como forma de agradecimento, foi entregue um pequeno livro sobre práticas de parentalidade positiva, desenvolvido no âmbito do projeto. Os professores que ainda não dispunham das avaliações escolares dos alunos relativas ao 1º trimestre voltaram a ser contactados no final do mês de dezembro ou princípio de janeiro no sentido de obter tais informações.

## **3.2. Amostra**

### **3.2.1. Descrição da amostra**

Fizeram parte da amostra do presente estudo as crianças que participaram no projeto “Anos Incríveis para a promoção da saúde mental” – Foco jardins de infância – no ano letivo 2015/2016, e que no ano letivo seguinte transitaram para o 1º ciclo. As salas de jardim de infância incluídas no referido projeto foram escolhidas em função da taxa de crianças a receber apoios sociais (seguindo uma lista organizada por ordem descendente em relação a esta variável) e da disponibilidade das educadoras para colaborar no estudo.



**Figura 1. Fluxograma da seleção da amostra**

O fluxograma de seleção da amostra encontra-se representado na Figura 1. Para efeitos de seleção e recolha da amostra começou por se elaborar uma lista de todos os alunos participantes no estudo anterior e que transitaram para o 1º ciclo, através das informações das respetivas educadoras. Das 333 crianças que transitaram foram excluídas 62 com base em dois critérios: i) crianças que no presente ano letivo tinham saído do agrupamento ou não foi possível localizar ( $n = 24$ ); ii) crianças a frequentar escolas primárias não anexas ao jardim de infância do agrupamento, sempre que o número de crianças elegíveis fosse inferior a 3 ( $n = 38$ ). O segundo critério de exclusão justifica-se tendo em conta a gestão dos recursos disponíveis, uma vez que os dados do presente estudo foram recolhidos em simultâneo com o desenvolvimento longitudinal da investigação anterior, no contexto do qual foram recolhidos dados nos mesmos jardins de infância do ano transato. Desta seleção restaram 271 famílias que foram convidadas a participar no estudo. Destas, 61 (22.5% do total contactado) não autorizaram ou não devolveram o consentimento informado, havendo 210 que aceitaram participar no estudo. Nesta amostra foram recolhidos 18 protocolos respondidos só por pais (8.6%) e 1 preenchido apenas pelo professor (0.5%),

mas a grande maioria ( $n = 191$ ; 91.0%) foram respondidos por ambos. Os sujeitos deste estudo distribuíam-se por duas subamostras em função da aleatorização realizada no ano letivo anterior: 104 crianças estavam incluídas no grupo experimental (cujas educadoras tinham recebido a formação AI-TCM) e 106 crianças no grupo de controlo (sem intervenção). Estas crianças frequentam 44 turmas pertencentes a 17 agrupamentos de escolas do distrito de Coimbra, sendo o agrupamento de Gândara Mar o que acolhe mais crianças ( $n = 21$ ) e o de Lousã o que acolhe o número mais baixo de crianças ( $n = 3$ ) (cf. Anexo C).

**Tabela 1. Descrição da Amostra: Crianças**

|  | <i>N</i> | %    |
|--|----------|------|
| Sexo   |          |      |
| Masculino  | 118      | 56.2 |
| Feminino   | 92       | 43.8 |
| Idade  |          |      |
| 5A   | 34       | 16.2 |
| 6A   | 174      | 82.8 |
| 7A   | 2        | 1.0  |
| <i>M</i> (em anos e meses) = 6A,3M; <i>DP</i> (em meses) = 3.67M |          |      |
| Número de Irmãos   |          |      |
| 0  | 89       | 42.4 |
| 1  | 91       | 43.3 |
| 2  | 20       | 9.5  |
| 3 ou mais  | 10       | 4.8  |
| Apoios Sociais   |          |      |
| Sim  | 92       | 43.8 |
| Não  | 118      | 56.2 |

Através da Tabela 1 é possível comprovar que a amostra é constituída por um maior número de crianças do sexo masculino (56.2%). Quanto às idades, o número de crianças com 6 anos prevalece sobre as restantes idades ( $M = 6A,3M$ ;  $DP = 3.67M$ ) e a situação de ter 1 irmão é a mais prevalente (43.3%). Verifica-se que o número de crianças que não beneficiam de subsídio social é maior (56.2%) do que o dos que beneficiam (43.8%). No total da amostra há 2 crianças (1%) sinalizadas com necessidades educativas especiais sinalizadas por NEE, 18 crianças (8,6%) que recebem apoio do SNIPI (Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância) e 10 crianças (4,8%) identificadas como tendo um atraso de desenvolvimento.

**Tabela 2. Descrição da Amostra: Pais**

|  | <i>N</i> | %    |
|--|----------|------|
| <b>Idade Mãe</b>                                     |          |      |
| [21-31[  | 31       | 15.2 |
| [32-41[  | 139      | 68.1 |
| [42-47]  | 34       | 16.7 |
| <i>M</i> = 36.60, <i>DP</i> = 5.12, Min: 21, Máx: 47 |          |      |
| <b>Estado Civil Mãe</b>                              |          |      |
| Solteira   | 16       | 7.8  |
| Casada/ União de facto                               | 175      | 85.3 |
| Divorciada   | 14       | 6.8  |
| <b>Situação Profissional Mãe</b>                     |          |      |
| Empregada  | 168      | 81.6 |
| Desempregada   | 36       | 17.5 |
| Outra  | 2        | 1.0  |
| <b>Habilitações Escolares Mãe</b>                    |          |      |
| 6º ano ou inferior                                   | 30       | 14.5 |
| 9º ano   | 54       | 26.1 |
| 12º ano  | 62       | 30.0 |
| Bacharelato ou superior                              | 61       | 29.5 |
| <b>Idade Pai</b>                                     |          |      |
| [20-31[  | 17       | 9.7  |
| [32-41[  | 110      | 56.1 |
| [42-51[  | 59       | 30.2 |
| [52-64]  | 8        | 4.0  |
| <i>M</i> = 39.79, <i>DP</i> = 6.90, Min: 20, Máx: 64 |          |      |
| <b>Estado Civil Pai</b>                              |          |      |
| Solteiro   | 14       | 7.1  |
| Casado/ União de facto                               | 174      | 88.3 |
| Divorciado   | 8        | 4.1  |
| Viúvo  | 1        | 0.5  |
| <b>Situação Profissional Pai</b>                     |          |      |
| Empregado  | 171      | 85.9 |
| Desempregado   | 24       | 12.1 |
| Outra  | 4        | 2.0  |
| <b>Habilitações Escolares Pai</b>                    |          |      |
| 6º ano ou inferior                                   | 56       | 27.7 |
| 9º ano   | 66       | 32.7 |
| 12º ano  | 57       | 28.2 |
| Bacharelato ou superior                              | 23       | 11.4 |
| <b>Nível Socioeconómico da Família</b>               |          |      |
| Baixo  | 109      | 52.2 |
| Médio  | 84       | 40.2 |
| Elevado  | 16       | 7.7  |

Como se pode observar na Tabela 2, as idades das mães estão

compreendidas entre os 21 e os 47 anos ( $M = 36.60$ ;  $DP = 5.12$ ), e a idade dos pais entre os 19 e os 64 ( $M = 39.79$ ;  $DP = 6.90$ ). O estado civil tanto da maioria das mães como dos pais é casado/união de facto (85.3% e 88.3% respetivamente) e as suas habilitações escolares variam entre o 4º ano de escolaridade e o doutoramento, havendo uma maior percentagem de mães com o 12º ano (30.0%) e uma maior percentagem de pais com o 9º ano (32.7%). No que diz respeito à situação profissional é possível aferir que a maioria das mães (81.6%) e dos pais (85.9%) se encontram empregados, apresentando as famílias um nível socioeconómico predominantemente baixo (52.2%). Importa referir que a caracterização do nível socioeconómico (NSE) foi feita com base na classificação de Almeida (1988) revista, a qual tem por base as habilitações e o tipo de ocupação. Para classificar o NSE das famílias tomou-se como referência o nível mais elevado entre pai e mãe.

**Tabela 3. Descrição da amostra: professores**

|  | <i>N</i> | %    |
|--|----------|------|
| <b>Idade</b>                                 |          |      |
| [38-45[                                      | 17       | 39.5 |
| [46-53[                                      | 14       | 32.6 |
| [54-62]                                      | 12       | 27.9 |
| $M = 49.00$ , $DP = 7.00$ , Mín: 38, Máx: 62 |          |      |
| <b>Sexo</b>                                  |          |      |
| Feminino                                     | 34       | 77.3 |
| Masculino                                    | 10       | 22.7 |
| <b>Estado Civil</b>                          |          |      |
| Solteiro                                     | 4        | 9.5  |
| Casado/ União de facto                       | 35       | 83.3 |
| Divorciado                                   | 3        | 7.1  |
| <b>Nº de anos de serviço</b>                 |          |      |
| [16-20[                                      | 16       | 38.1 |
| [21-25[                                      | 7        | 16.6 |
| [26-30[                                      | 15       | 35.7 |
| [31-36]                                      | 4        | 9.6  |
| $M = 24.02$ , $DP = 6.17$ , Mín: 16, Máx: 36 |          |      |
| <b>Nº de crianças por turma</b>              |          |      |
| [10-14[                                      | 11       | 25.5 |
| [15-19[                                      | 15       | 34.9 |
| [20-26[                                      | 17       | 39.6 |
| $M = 18.77$ , $DP = 4.57$ , Mín: 10, Máx: 26 |          |      |

Os dados sociodemográficos dos professores do primeiro ciclo encontram-se reportados na Tabela 3. As suas idades estão compreendidas entre os 38 e os 62 anos ( $M = 49.00$ ;  $DP = 7.00$ ) e a maioria são do sexo feminino (77.3%), casados ou vivem em união de facto (83.3%). Estes profissionais têm uma média de tempo de serviço de 24.02 anos ( $DP = 6.17$ )

e o número de crianças por turma varia entre 10 e 26 ( $M = 18.77$ ;  $DP = 4.57$ ). Cada um destes professores tem na sua turma entre 1 e 12 crianças da nossa amostra ( $M = 4.36$ ;  $DP = 2.62$ , havendo professores que só receberam crianças do grupo experimental ( $n = 20$ ), outros só do grupo de controlo ( $n = 19$ ), e alguns que têm nas suas turmas crianças de ambos os grupos ( $n = 5$ ).

Foi possível averiguar que os dois grupos (controlo e experimental) não deferiam em relação a nenhuma das variáveis demográficas analisadas. Mais especificamente, mostraram-se idênticos quanto à idade das crianças,  $t(208) = .17, p > .05$ , idade das mães,  $t(202) = .87, p > .05$ , e dos pais,  $t(194) = .32, p > .05$ , e ao número de irmãos das crianças,  $t(208) = -.34, p > .05$ . De igual forma, os dois grupos também se revelaram idênticos quanto ao sexo das crianças,  $\chi^2(1, N = 210) = 1.52, p > .05$ , à percentagem de crianças a receber apoios sociais,  $\chi^2(1, N = 210) = .02, p > .05$ , ao estado civil das mães,  $\chi^2(1, N = 210) = 6.60, p > .05$ , e dos pais,  $\chi^2(1, N = 197) = 5.03, p > .05$ , à situação profissional das mães,  $\chi^2(1, N = 206) = 1.97, p > .05$ , e dos pais,  $\chi^2(1, N = 199) = 4.10, p > .05$ , às habilitações escolares das mães,  $\chi^2(1, N = 207) = 6.95, p > .05$ , e dos pais,  $\chi^2(1, N = 207) = 7.59, p > .05$ , e ao nível socioeconómico das famílias,  $\chi^2(1, N = 210) = 1.49, p > .05$ . Quanto às variáveis dos professores, a comparação entre os dois grupos permitiu averiguar, igualmente, que não existem diferenças significativas em nenhuma das variáveis estudadas: idade dos professores,  $t(41) = -2.89, p > .05$ , número de anos de serviço,  $t(40) = -2.42, p > .05$ , número de crianças por turma,  $t(41) = -.043, p > .05$  e estado civil,  $\chi^2(1, N = 42) = 1.27, p > .05$ . Pode, pois, afirmar-se que não existem diferenças significativas em relação às variáveis sociodemográficas entre o grupo experimental e o grupo de controlo.

### 3.3. Instrumentos

#### i. Questionário de Dados Sociodemográficos - Criança e pais

Este questionário, respondido pelos pais ou outros cuidadores que participaram no projeto supra mencionado, foi elaborado no contexto deste e permitiu a recolha de dados de identificação da criança (e.g., idade, sexo, nome do jardim de infância) e dos pais (e.g. idade, sexo, estado civil, habilitações e situação profissional). Através deste instrumento foi possível efetuar uma caracterização da amostra quanto a estas variáveis.

#### ii. Questionário de Dados Sociodemográficos – Professor

Este questionário, elaborado no contexto do projeto para ser respondido pelos professores participantes, permitiu a recolha de dados de identificação do professor (e.g., idade, sexo, estado civil), a sua formação (e.g., tipo de formação) e percurso profissional (e.g., número de anos de serviço), assim como informações sobre o respetivo grupo de crianças (e.g., número de raparigas e de rapazes, número de crianças com necessidades educativas especiais identificadas, com atrasos do desenvolvimento ou

outros problemas). Através deste instrumento foi possível efetuar uma caracterização da amostra quanto a estas variáveis.

### iii. Questionário de Envolvimento Parental respondido pelos Professores (*Involve-Teacher*)

O Questionário de Envolvimento Parental – Versão Educador de Infância/Professor (versão portuguesa de Gaspar, Vale, & Borges, 2015) foi desenvolvido pelo *Oregon Social Learning Center*, como parte integrante do programa *Fast Track* (Thompson et al., press; Webster-Stratton, Reid, & Stoolmiller, 2008), tendo sido revisto pela autora dos programas *Anos Incríveis* para ser usado com professores de crianças pequenas (Webster-Stratton et al., 2008). Este questionário foi desenvolvido para avaliar a quantidade e a qualidade do envolvimento dos pais na educação dos seus filhos em casa e na escola, tal como é percebida pelos professores. Os itens são cotados com recurso a uma escala de tipo Likert de 5 níveis, em que o 5 representa sempre um maior envolvimento. O conjunto dos 20 itens avalia, quer o envolvimento iniciado pelos pais (Envolvimento parental), através de 13 itens, quer o iniciado pelo professor, focando-se na relação que este estabelece com os pais, através de 7 itens (Ligação do professor com os pais). O primeiro conjunto de itens, para além de poder ser analisado em bloco (Envolvimento parental total) pode, igualmente, ser desdobrado em duas categorias: “Envolvimento parental na educação”, categoria constituída por 6 itens que avaliam a perceção do professor sobre o envolvimento dos pais nos objetivos educacionais e em atividades escolares ou de sala de aula; e “Envolvimento parental com a escola/professor”, constituída por 7 itens e que mede a perceção dos professores sobre a forma como os pais interagem, participam e comunicam na/com a escola (Thompson et al., in press; *The Incredible Years*, 2017). Este questionário evidencia boas características psicométricas, com coeficientes de alfa que variam entre .76 e .91 (Webster-Stratton et al., 2008). No presente estudo foram obtidos valores de alfa para as respetivas subescalas iguais a .88 (Envolvimento parental total), .70 (Ligação do professor com os pais), .91 (Envolvimento parental na educação) e .90 (Envolvimento parental com a escola/professor).

### iv. Questionário de Envolvimento Parental Respondido por Pais (*Involve-Parent*)

O Questionário de Envolvimento Parental – Versão Pais (versão portuguesa de Gaspar, Vale, & Borges, 2015) foi, tal como o anterior, desenvolvido pelo *Oregon Social Learning Center* e, posteriormente revisto para ser respondido por pais de crianças pequenas (*The Incredible Years*, 2017; Webster-Stratton, 2008) de forma a avaliar o envolvimento parental em contexto escolar e familiar. No presente estudo foi usada uma versão com 53 itens (alguns deles não incluídos nas análises realizadas nesta dissertação), respondidos de acordo com uma escala de resposta de tipo

Likert que varia entre 1 e 5. Esta versão poderá ser respondida por pais, mães, ambos ou por outro adulto cuidador. O conjunto destes itens permite avaliar 4 dimensões: “Compromisso com as atividades académicas e sociais das crianças”, que é constituída por 12 itens e avalia o grau de importância que os pais atribuem às atividades académicas, sociais e relacionais da criança; “Importância das competências académicas”, que é constituída por 4 itens e avalia o grau de importância que os pais dão aos conhecimentos/capacidades do seu filho (e.g., saber o alfabeto, capacidade de contar); “Ligação com a escola/professor”, constituída por 7 itens e que avalia a forma como os pais e a escola/professor se relacionam; e “Preocupações com o seu filho”, constituída por 11 itens e que avalia a preocupação que os pais têm perante dificuldades que a criança possa demonstrar (e.g., não prestar atenção). No presente estudo obtiveram-se, respetivamente para cada uma das 4 subescalas, os seguintes coeficientes de consistência interna: .89, .93, .78 e .96.

### 3.4. Análise dos dados

Após a recolha dos protocolos, devidamente preenchidos, procedeu-se à introdução dos dados no programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22. Inicialmente, realizaram-se os cálculos de estatística descritiva (média e de desvios padrão) com o objetivo de caracterizar a amostra. De forma a comparar o grupo experimental com o grupo de controlo, foram feitas análises estatísticas através do teste *t* de Student para amostras independentes, no caso das variáveis contínuas (idades e número de irmãos), e do teste do Qui-quadrado no caso das variáveis categoriais (sexo, subsídios sociais, estado civil, situação profissional e nível socioeconómico da família). De igual forma, para comparar o grupo de controlo com o grupo experimental em relação aos resultados obtidos nos dois instrumentos utilizados (Questionários de Envolvimento Parental - Versão Professores e Versão Pais) recorreu-se ao teste *t* de Student. Previamente, procedeu-se também à recodificação de variáveis de forma a fazer a inversão de um item no instrumento respondido pelos pais. O tamanho do efeito foi avaliado através do *d* de Cohen e foi interpretado como se segue: valores inferiores ou iguais a 0.20 correspondem a uma magnitude pequena, valores entre 0.20 e 0.80 a uma magnitude moderada e valores superiores ou iguais a 0.80 a uma magnitude elevada (Cohen, 1988). Com o objetivo de avaliar a consistência interna dos dois instrumentos, foram calculados coeficientes alfa de Cronbach.

## IV - Resultados

Tal como foi definido anteriormente, o objetivo geral da presente investigação era compreender o impacto do programa Anos Incríveis – *Teacher Classroom Management*, aplicado aos educadores de infância no último ano do pré-escolar, no envolvimento dos pais na escola quando as

crianças transitam para o 1º ciclo. Para tal foram analisadas as respostas dadas pelos professores do 1º ciclo e pelos pais aos Questionários de Envolvimento Parental, respetivamente nas versões Professores e Pais, fazendo-se a comparação entre o grupo experimental e o grupo de controlo.

**Tabela 4. Comparação entre o grupo experimental e o grupo de controlo quanto aos resultados do Questionário de Envolvimento Parental - Versão Professores**

|  | Grupo Experimental |           | Grupo de controlo |           | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|--|--------------------|-----------|-------------------|-----------|----------|----------|----------|
|  | Média              | <i>DP</i> | Média             | <i>DP</i> |          |          |          |
| Envolvimento parental Total                | 40.13              | 6.13      | 39.00             | 8.20      | 1.08     | .282     | 0.16     |
| Envolvimento parental na educação          | 24.70              | 3.89      | 22.96             | 4.50      | 2.84     | .005     | 0.41     |
| Envolvimento parental com escola/professor | 15.32              | 4.26      | 16.13             | 5.39      | -1.12    | .265     | -0.17    |
| Relação do professor com os pais           | 18.60              | 2.69      | 19.98             | 3.82      | -2.90    | .004     | -0.43    |

Comparando as médias dos resultados do grupo experimental e do grupo de controlo no Questionário de Envolvimento Parental respondido por professores, a Tabela 4 evidencia que existem diferenças estatisticamente significativas na subescala “Envolvimento parental na educação”,  $t(186) = 2.84$ ;  $p < .01$ , assim como na escala “Relação do professor com os pais”,  $t(180) = 3.82$ ;  $p < .01$ . Estes resultados significam que, na perspetiva dos professores, os pais do Grupo Experimental se envolveram mais na educação das suas crianças (e.g., têm mais interesse em conhecer o professor, estimulam a criança a ter uma atitude positiva em relação à aprendizagem), sendo a magnitude do efeito moderada ( $d = 0.41$ ). Pelo contrário, a relação que percecionam ter eles próprios com os pais é melhor com os do grupo de controlo (e.g., os professores sentem-se bem a falar com os pais das crianças e ser ouvidos por eles, convidaram os pais das crianças para uma reunião nos últimos 1-3 meses), sendo a magnitude do efeito igualmente moderada ( $d = -0.43$ ). Quanto à escala “Envolvimento Parental Total”,  $t(176) = 2.84$ ;  $p = .282$ , e à subescala “Envolvimento parental com a escola/professor”,  $t(179) = 2.84$ ;  $p = .265$ , não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

**Tabela 5. Comparação entre o grupo experimental e o grupo de controlo quanto aos resultados do Questionário de Envolvimento Parental - Versão Pais**

|   | Grupo Experimental |           | Grupo de controlo |           | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|---|--------------------|-----------|-------------------|-----------|----------|----------|----------|
|   | Média              | <i>DP</i> | Média             | <i>DP</i> |          |          |          |
| Compromisso com as atividades académicas e sociais das crianças | 52.46              | 4.86      | 52.26             | 5.37      | 0.27     | .784     | 0.04     |
| Importância das competências académicas                         | 17.02              | 3.05      | 17.07             | 3.16      | -1.11    | .910     | -0.16    |
| Ligação com a escola/professor                                  | 27.65              | 3.20      | 27.90             | 3.28      | -0.54    | .593     | -0.08    |
| Preocupações com o seu filho                                    | 49.84              | 7.49      | 50.25             | 7.51      | -0.38    | .702     | -0.05    |

A Tabela 5 apresenta os resultados do Questionário de Envolvimento Parental - Versão Pais, comparando-se o grupo de controlo com o grupo experimental. Tal como se pode observar, não existem diferenças significativas entre os dois grupos em estudo em nenhuma das subescalas, apresentando todas elas uma magnitude pequena, com valores de *d* inferiores a 0.20.

Na Tabela 6 são apresentadas as comparações entre os dois grupos quanto às respostas dadas a alguns itens não incluídos em nenhuma das subescalas. Apesar de não se encontrar nenhuma diferença estatisticamente significativa, pode observar-se uma tendência para médias superiores (indicativas de maior envolvimento dos pais) no grupo experimental, sendo as médias deste grupo superiores às do grupo de controlo em 6 dos 7 itens analisados (efeitos de pequena magnitude).

**Tabela 6. Comparação entre o grupo experimental e o grupo de controlo quanto aos resultados dos itens 1 a 7 do Questionário de Envolvimento Parental - Versão Pais**

|  | Grupo Experimental |           | Grupo de controlo |           | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|--|--------------------|-----------|-------------------|-----------|----------|----------|----------|
|  | Média              | <i>DP</i> | Média             | <i>DP</i> |          |          |          |
| 1. Facilidade de contacto com o professor  | 4.30               | 0.85      | 4.25              | 0.68      | 0.40     | .687     | 0.06     |
| 2. Frequência com que vai às reuniões  | 4.21               | 0.98      | 4.02              | 1.02      | 1.39     | .167     | 0.19     |
| 3. Frequência de contacto com o professor  | 3.22               | 1.06      | 3.06              | 0.99      | 1.14     | .256     | 0.16     |
| 4. Disponibilidade para participar em eventos escolares ou na sala                                       | 2.34               | 1.11      | 2.25              | 0.91      | 0.66     | .509     | 0.09     |
| 5. Participação em atividades escolares em casa  | 4.71               | 0.67      | 4.72              | 0.62      | -0.11    | .914     | -0.02    |
| 6. Total de horas, nos últimos 2 dias, que passou a fazer atividades com o filho (ler em conjunto, etc.) | 3.75               | 1.06      | 3.69              | 1.01      | 0.44     | .658     | 0.06     |
| 7. Existência de sítio específico em casa para a criança estudar   | 4.22               | 1.01      | 4.11              | 1.09      | 0.78     | .436     | 0.11     |

## V - Discussão

A presente dissertação teve como objetivo basilar compreender o impacto do programa Anos Incríveis – *Teacher Classroom Management* (AI-TCM), aplicado aos educadores de infância no último ano do pré-escolar, no envolvimento dos pais na escola quando as crianças transitaram para o 1º ciclo. Para tal pretendeu-se averiguar as eventuais diferenças existentes no envolvimento dos pais na escola entre o grupo experimental (cujos educadores de infância receberam a formação AI-TCM) e o grupo de controlo (cujos educadores de infância não receberam a formação AI-TCM), na perspetiva dos professores e na perspetiva dos pais. Na secção anterior foram apresentados e explicitados os resultados obtidos. Na presente secção

procede-se a uma discussão detalhada, dando especial ênfase aos resultados mais significativos, confrontando-os com os objetivos e hipóteses que delinearam este estudo, assim como com a revisão da literatura revista no enquadramento conceptual.

Tendo em conta o primeiro objetivo deste estudo e de acordo com os resultados obtidos no Questionário de Envolvimento - Versão Professores, verificou-se que estes profissionais perspetivaram um maior envolvimento dos pais do grupo experimental na educação das crianças, aspeto indicador de que os pais deste grupo, em comparação com o grupo de controlo, dão maior importância à educação, mostram mais interesse em conhecer o professor, estimulam mais os seus filhos a ter uma atitude positiva em relação à educação/aprendizagem e interessam-se mais pela educação dos seus filhos (The Incredible Years, s.d.). No entanto, na subescala “envolvimento parental com a escola/professor”, os professores não perceberam diferenças significativas entre os dois grupos, revelando que os pais interagem, participam e comunicam na/com a escola de forma idêntica. Esta situação pode evidenciar que um dos objetivos do programa em questão, que consiste na promoção de formas profícuas e ativas de envolvimento das famílias no jardim de infância/escola (Seabra-Santos et al., 2016; Webster-Stratton & Bywater, 2015), não se confirmou de forma significativa a médio prazo, isto é, no ano letivo seguinte, após a transição das crianças para o 1º ciclo. Uma possível explicação para esta ausência de efeito poderá ser a não generalização ao contexto escola primária de uma eventual aproximação que possa ter ocorrido ao contexto jardim de infância no ano letivo anterior, como resultado da intervenção. No que diz respeito à relação que os professores percebem ter com os pais, esta é melhor no grupo de controlo do que no experimental, o que pode indicar que os professores, ao perceberem os pais do grupo experimental como mais envolvidos na educação dos seus filhos do que os do grupo de controlo, sentem menos necessidade de os contactar, de lhes enviar notas escritas ou de os chamar à escola para reuniões ou outros eventos.

Debruçando-nos agora sobre o segundo objetivo da presente investigação, os resultados obtidos no Questionário do Envolvimento Parental preenchido pelos pais apuraram que não existem diferenças significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental em nenhuma das subescalas, ou seja, os pais de crianças cujos educadores de infância receberam a formação AI-TCM não percebem ter um maior envolvimento na escola (compromisso com as atividades académicas, reconhecimento da importância das competências académicas, ligação com a escola/professor ou preocupações com o seu filho/a), quando comparados com os pais pertencentes ao grupo de controlo. Como poderá isto ser explicado?

Estes resultados podem ilustrar que os pais em questão se avaliaram de acordo com as suas expectativas, uma vez que não possuem um termo de comparação (comparam-se apenas com eles próprios) e, portanto, podem perceber que o seu envolvimento na escola e na educação dos filhos são normativos, não sentindo necessidade de se envolverem de forma mais

intensa/efetiva. Se for esta a explicação, os pais do grupo experimental, mesmo que estejam mais envolvidos com a escola, considerarão esse envolvimento normal porque de acordo com as suas expectativas, não o avaliam como sendo diferente do de outros pais. Outra possível explicação para estes resultados pode residir no facto de este ser um momento de transição, que pode representar um grande esforço tanto para as crianças como para os pais (Sink et al., 2007). A família é também afetada por esta transição, na medida em que este é também um momento de reorganização e de transição (Rapoport et al., 2008) dentro do sistema familiar. Os pais, nesta fase, têm de lidar com muitos tipos de mudança, sejam elas individuais, relacionais ou contextuais (Griebel e Niesel, 2000, citados por Griebel & Niesel, 2013), que podem constituir fatores de stress e entraves para os pais percecionarem que se envolvem de forma mais efetiva/significativa na escola dos seus filhos. Por outro lado, o facto de se tratar de uma amostra normativa, sem problemas identificados, poderá não motivar estes pais a terem uma participação mais ativa na educação dos seus filhos e na sua escolaridade. Possivelmente, e dando uma última explicação destes resultados, o facto de este programa ser aplicado em contexto pré-escolar, sendo o foco diretamente direcionado para os educadores de infância e para as crianças e indiretamente para os pais, poderá dificultar a sua generalização para o contexto familiar e para o contexto escolar do 1º ciclo, mais especificamente no que diz respeito ao envolvimento parental.

No entanto, ressalvando embora a não existência de nenhuma diferença estatisticamente significativa ao nível das escalas, foi possível observar médias sistematicamente superiores no grupo experimental nas respostas dadas a alguns itens não incluídos em nenhuma das subescalas do Questionário do Envolvimento Parental - Versão Pais, podendo indicar que existe uma tendência para um maior envolvimento destes pais em comparação com os do grupo de controlo (e.g., vão com mais frequência às reuniões com o professor; estão mais disponíveis para participar em eventos escolares ou de aula; passam mais horas a fazer atividades com a criança).

Neste sentido, em conjugação com os resultados obtidos a partir dos questionários aplicados aos professores, estes resultados parecem apontar para os benefícios para as crianças e para os seus pais das crianças de os educadores de infância terem recebido a formação AI-TCM.

## **VI - Conclusões**

Evidenciando a importância das intervenções para professores de forma a produzir resultados positivos no envolvimento parental na escola, a presente dissertação pretendeu demonstrar qual o impacto que a implementação do programa Anos Incríveis – *Teacher Classroom Management* aplicado a educadores de infância no último ano pré-escolar das crianças, tinha nesse envolvimento, aquando da transição das crianças para o 1º ciclo.

Foi possível averiguar que, na sequência do programa implementado, os professores percecionam que os pais se envolvem mais na educação dos filhos, ainda que os pais percecionam o seu envolvimento como sendo idêntico ao de pais de crianças cujos educadores não frequentaram o programa. Esta discrepância pode evidenciar a necessidade e importância de implementar o programa Anos Incríveis em simultâneo também junto dos pais. Mais especificamente, e denotando que a transição de uma criança para o 1º ciclo deve ser entendida em termos da relação entre os contextos (criança, escola e família) (Pianta et al., 1999 citado por Sheng, 2005), é de extrema relevância que os pais também recebam esta formação de modo a melhorar as suas formas de relação e cooperação com a escola. Por outro lado, o facto de o programa constituir um apoio para as crianças e para os pais, aponta para a relevância de também o grupo de controlo poder usufruir do programa AI-TCM, de modo a que os pais se envolvam mais no contexto escolar e os professores ganhem cada vez mais competências para os ajudar neste processo.

Como a maioria dos trabalhos, este estudo apresenta algumas limitações. Uma das primeiras limitações notadas diz respeito à possibilidade de os professores terem conhecimento do grupo ao qual cada criança pertence. Isto pode ter sucedido devido à proximidade dos jardins de infância com as escolas: em muitos casos o jardim de infância e escola primária funcionam no mesmo edifício e as localidades a que pertencem têm um número reduzido de habitantes, o que permite a circulação mais rápida da informação. Isto pode ter causado enviesamentos nos resultados do Questionário de Envolvimento Parental respondido pelos professores, uma vez que estes, ao terem conhecimento de quais os educadores de infância receberam a formação, podem ter uma perceção enviesada do modo como estes pais se envolvem na educação dos seus filhos. Contudo, este enviesamento é, de algum modo, contrariado pelo facto de não surgirem diferenças em todas as dimensões do envolvimento parental avaliado pelos professores, e de também não se terem registadas diferenças nas respostas aos questionários dos pais que, esses sim tinham conhecimento quanto ao grupo que integravam. Uma segunda limitação prende-se com o facto de os pais deste estudo não terem um termo de comparação com outros pais quanto ao que é esperado em termos de envolvimento na escola. Assim, podem apenas comparar-se com eles próprios e de acordo com as suas expectativas, o que pode ter atenuado as diferenças entre os dois grupos. Por fim, os questionários utilizados, embora tendo a mesma designação, não constituem versões paralelas do mesmo instrumento, o que dificulta as comparações entre pais e professores quanto à variável em estudo. O questionário para pais, em particular, merece ser depurado no sentido de reter os itens que fazem mais sentido no contexto português. Tal poderá ser feito no contexto de outros estudos a realizar.

Estudos futuros poderão, igualmente, contribuir para uma melhor compreensão da temática em questão. Destacamos, por exemplo, a pertinência da análise da relação entre os Questionários de Envolvimento Parental e o número de irmãos das crianças. Desta forma, seria possível

perceber se a composição da fratria em termos numéricos tem alguma relação com o envolvimento parental. Será que os pais participam mais ou menos do que gostariam por terem mais filhos? Será que os pais sentem mais confiança na escola/professor quando têm mais do que um filho? Poderia, igualmente, ser pertinente analisar a relação entre os resultados dos dois instrumentos utilizados e os Apoios Sociais que as crianças recebem, no sentido de compreender se, por exemplo, crianças mais carenciadas do ponto de vista social têm pais menos (ou mais) envolvidos.

A fim de colmatar algumas limitações deste estudo, seria, também, interessante num futuro próximo implementar este programa junto dos professores do 1º ciclo e junto dos pais, em simultâneo. Desta forma, os efeitos poderão ser mais diretos a nível do envolvimento parental e da relação de parceria e de cooperação entre a escola/professor e a família. Adeptos desta ideia são os educadores de infância que receberam a formação no programa em questão, e que durante um *workshop* assistido por nós, salientaram a importância de os professores do 1º ciclo serem incluídos nestas formações.

Concluindo, apesar das limitações apuradas, que poderão constituir mais sugestões para aperfeiçoamentos num caminho futuro, o presente estudo pode representar uma humilde contribuição para melhorar a compreensão da importância de implementar programas como os *Anos Incríveis* em diversos contextos: tanto a nível escolar (educadores de infância e professores de 1º ciclo) como a nível familiar (pais), dado o valor que o envolvimento parental e uma relação saudável entre a escola e a família assumem numa transição para o 1º ciclo.

## Bibliografia

- Alarcão, M. (2002). *(Des)Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Almeida, L. S. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens: avaliação, desenvolvimento e diferenciação*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica
- Bogenschneider, K., & Johnson, C. (2015). Family Involvement in Education: How Important Is It? What Can Legislators Do?. *Wisconsin Family Impact Seminars*, University of Wisconsin- Madison. Retirado de: [https://www.researchgate.net/publication/255621635\\_Family\\_Involvement\\_in\\_Education\\_How\\_Important\\_Is\\_It\\_What\\_Can\\_Legislators\\_Do](https://www.researchgate.net/publication/255621635_Family_Involvement_in_Education_How_Important_Is_It_What_Can_Legislators_Do)
- Borgonovi, F., & Montt., G. (2012). Parental involvement in selected PISA countries and economies. *OECD Education Working Papers*, 38, 1-165. doi: 10.1787/19939019
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. doi:10.1037//0012-1649.22.6.723.
- Carapito, E., Ribeiro, M. T., & Pereira, A. I. (2015). Preschool Parent Involvement Questionnaire: Validation study of the parent version. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación- e Avaliação Psicológica*, 40(2), 83-93.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria escola-família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119-136.
- Epstein, J. L. (1992). School, family and community partnerships. In M. Atkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 20-42). New York: MacMillan.
- Gameiro, J. (1992). *Voando sobre a Psiquiatria*. Porto: Afrontamento.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2013). The development of parents. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International perspective on transition to school* (pp. 102-110). New York: Routledge.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2003). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Kohl, G. D., Lengua, L. J., McMahon, R. J., & Conduct Problems Prevention Research Group (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523. doi: 10.1016/S0022-4405(00)00050-9
- Lézine, I. (1985). *A primeira infância* (M. Rodrigues Martins, Trad.). Lisboa: Livros Horizonte. Original publicado em 1969.
- Marques, R. (2001). *Professores, famílias e projecto educativo*. Lisboa: Edições ASA.

- Niesel, R., & Griebel, W. (2005). Transition competence and resiliency in educational institutions. *International Journal of Transitions in Childhood, 1*, 4-11.
- Pereira, P. A. P. (2008). *Política social: Temas e questões*. São Paulo: Cortez.
- Portugal, A., & Alberto I. (2010). O papel da comunicação no exercício da parentalidade: Desafios e especificidades. *Psychologica, 52*(2), 387-400.
- Rapoport, A., Sarmiento, D. F., Nörnberg, M., & Pacheco, S. M. (2008). Adaptação de crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental. *Educação, 31*(3), 268-273. Retirado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/484/3400>
- Reichmann, E. (2012). The transition from German kindergarten to primary school: Parents' role in the transition process. *International Journal of Transitions in Childhood, 5*, 22-32.
- Relvas, A. (1996). *Ciclo vital da família*. Porto: Edições Afrontamento.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(5), 491-511.
- Sampaio, D., & Gameiro, J. (1998). *Terapia Familiar*. Porto: Edições Afrontamento
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Homem, T. C., Azevedo, A., Silva, I., & Vale, V. (2016). Promoção de competências sociais e emocionais: Contributos dos programas Anos Incríveis. In A. M. Pinto, & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção das competências socio-emocionais em Portugal* (pp. 227-260). Vialonga: Coisas de Ler.
- Sheng, X. (2005). *Understanding the transition to school: An ecological perspective* (Order No. 3169533). Available from Psychology Database. (304992469). Retirado de: <https://search.proquest.com/docview/304992469?accountid=43959>
- Sink, C. A., Edwards, C. N., & Weir, S. J. (2007). Helping children transition from kindergarten to first grade. *Professional School Counseling, 10*(3), 233-237.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Retirado de: <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Simões, M.G. (2013). *Formação parental em contexto escolar: Promoção da construção de pontes entre escola e família* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Retirado de: [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23714/1/Tese\\_Doutoramento\\_Gra%20Sim%C3%A7a%20Sim%C3%B5es.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23714/1/Tese_Doutoramento_Gra%20Sim%C3%A7a%20Sim%C3%B5es.pdf)
- Stoer, S. R., & Silva, P. (2005). *Escola-Família – Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.

- The Incredible Years (s.d.). *The Incredible Years - Parents, Teachers and Children Training Series: Measures and forms for researchers and clinicians – Measures and forms for teacher programs*. Retirado de <http://www.incredibleyears.com/for-researchers/measures/>
- Thompson, A. M., Herman, K. C., Stormont, M. A., Reinke, W. M., & Webster-Stratton, C. (in press). *Impact of Incredible Years® on teacher perceptions of parental involvement: A latent transition analysis*. Retirado de: <http://www.incredibleyears.com/article/impact-of-incredible-years-on-teacher-perceptions-of-parent-involvement-a-latent-transition-analysis/>
- Vasconcelos, T. (2007). Transição jardim-de-infância – 1º Ciclo: Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81. Retirado de: <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=89>.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488. doi. 10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x
- Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years: Parents, Teachers, and Children's Training Series*. Seattle: Incredible Years, Inc.
- Webster-Stratton, C., & Bywater, T. (2015). Incredible partnerships: Parents and teachers working together to enhance outcomes for children through a multi-modal evidence based programme. *Journal of Children's Services*, 10(3), 202-217. doi.10.1108/JCS-02-2015-0010

**Anexos**

**Anexo A- Consentimento informado pais**

**Anexo B- Consentimento informado professores**

**Anexo C- Distribuição das crianças pelos agrupamentos**

### Informação aos pais

No ano letivo passado o jardim-de-infância frequentado pelo seu filho/a participou no projeto “Anos Incríveis para a promoção da saúde mental”, desenvolvido por uma equipa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e que tem, entre outros, o objetivo de **caraterizar e promover o desenvolvimento socioemocional de crianças em idade pré-escolar**. Este estudo, pioneiro em Portugal, foi concebido de acordo com as recomendações da *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* (entidade eminente ao nível da intervenção comportamental em idade precoce) e é financiado pelo Instituto Norueguês de Saúde Pública através do mecanismo *EEA Grants*. É coordenado cientificamente pelas Doutoras Maria João Seabra Santos e Maria Filomena Gaspar, Professoras da referida Faculdade.

Neste momento está a decorrer a última fase do projeto acima referido, a qual tem como objetivo caracterizar os alunos participantes quanto à **transição e adaptação ao primeiro ciclo**, através das perspetivas dos pais e dos professores. Assim, vimos novamente solicitar a sua autorização e, igualmente, a sua participação através do preenchimento de 3 questionários, nomeadamente sobre o envolvimento dos pais na escola e sobre o comportamento da criança.

Mediante a sua autorização, será também solicitada a participação do/a professor/a, através do preenchimento de questionários idênticos e da disponibilização de informação sobre o desempenho escolar do seu filho/a.

Pode obter mais informações sobre o projeto através do site <http://www.uc.pt/fpce/anosincríveis> ou enviando um email para [projetoanosincríveis15@gmail.com](mailto:projetoanosincríveis15@gmail.com).

**A sua participação é voluntária e todas as informações fornecidas serão tratadas com absoluta confidencialidade e utilizadas apenas com objetivos de investigação. O nome dos pais ou da criança nunca serão divulgados por qualquer meio.**

Desde já agradecemos a sua colaboração.

A coordenadora do projeto:

\_\_\_\_\_  
(Maria João Seabra Santos)

---

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

**Declaro que tomei conhecimento dos objetivos e das condições de participação no projeto "Anos Incríveis para a promoção da saúde mental", fase de transição para o primeiro ciclo, do qual são responsáveis as Professoras Doutora Maria João Seabra Santos e Maria Filomena Gaspar (Professoras da FPCEUC).**

Nome da Criança: \_\_\_\_\_ Código: \_\_\_\_\_  
(a preencher pela equipa do projeto)

Data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai e/ou mãe

### Informação aos professores

No ano letivo passado o jardim-de-infância do seu agrupamento de escolas participou no projeto “Anos Incríveis para a promoção da saúde mental”, desenvolvido por uma equipa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e que tem, entre outros, o objetivo de **caraterizar e promover o desenvolvimento socioemocional de crianças em idade pré-escolar**. Este estudo, pioneiro em Portugal, foi concebido de acordo com as recomendações da *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* (entidade eminente ao nível da intervenção comportamental em idade precoce) e é financiado pelo Instituto Norueguês de Saúde Pública através do mecanismo *EEA Grants*. É coordenado cientificamente pelas Doutoras Maria João Seabra Santos e Maria Filomena Gaspar, Professoras da referida Faculdade.

Neste momento está a decorrer a última fase do projeto acima referido, a qual tem como objetivo caracterizar os alunos participantes nas fases anteriores quanto à **transição e adaptação ao primeiro ciclo**, através das perspetivas dos pais e dos professores. Assim, e **mediante a autorização prévia dos pais**, vimos solicitar a sua participação através do preenchimento de 3 questionários relativos às crianças participantes, nomeadamente sobre o envolvimento dos pais na escola e sobre o comportamento da criança. Iremos, igualmente, solicitar-lhe informações sobre o desempenho escolar das mesmas crianças no final do primeiro período.

Pode obter mais informações sobre o projeto através do site <http://www.uc.pt/fpce/anosincríveis> ou enviando um email para [projetoanosincríveis15@gmail.com](mailto:projetoanosincríveis15@gmail.com).

**A sua participação é voluntária e todas as informações fornecidas serão tratadas com absoluta confidencialidade e utilizadas apenas com objetivos de investigação. O nome dos professores ou das crianças nunca serão divulgados por qualquer meio.**

Desde já agradecemos a sua colaboração.

A coordenadora do projeto:

---

(Maria João Seabra Santos)

---

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

**Declaro que tomei conhecimento dos objetivos e das condições de participação no projeto "Anos Incríveis para a promoção da saúde mental", fase de transição para o primeiro ciclo, e que aceito participar através do preenchimento de questionários.**

Data: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do/a professor/a

### Anexo C- Distribuição das crianças pelos agrupamentos

|                     | N  | (%)  |
|---------------------|----|------|
| Arganil             | 13 | 6.2  |
| Coimbra Centro      | 13 | 6.2  |
| Coimbra Oeste       | 19 | 9.0  |
| Coimbra Sul         | 10 | 4.8  |
| Condeixa            | 19 | 9.0  |
| Gândara Mar         | 21 | 10.0 |
| Infante D. Pedro    | 9  | 4.3  |
| Lima de Faria       | 9  | 4.3  |
| Lousã               | 3  | 1.4  |
| Marquês de Marialva | 9  | 4.3  |
| Mira                | 11 | 5.2  |
| Miranda Corvo       | 12 | 5.7  |
| Montemor            | 18 | 8.6  |
| Rainha Sta Isabel   | 16 | 7.6  |
| Soure               | 19 | 9.0  |
| Vila Nova Poiares   | 9  | 4.3  |