

O ENVOLVIMENTO DO PAI NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

MÓNICA SOFIA DE OLIVEIRA SILVA

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para
a Docência em Educação Pré-Escolar

junho de 2019

Versão definitiva

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação

Provas para obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a

Docência em Educação Pré-Escolar

O ENVOLVIMENTO DO PAI NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Autora: Mónica Sofia De Oliveira Silva

Orientadora: Prof. Doutora Ana Cristina Freitas

2019

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu filho Bruno, por quem vale a pena todas as batalhas, por quem me envolvi e ao envolver-me aprendi. Que o meu exemplo, seja um exemplo para ti!
Dedico ainda, a todos os pais que perante o maior desafio da vida (Educar), fazem o melhor que podem e o melhor que sabem, a vós que têm um papel crucial a desempenhar na criação de um mundo melhor.

[esta página foi deixada em branco deliberadamente]

Agradecimentos

Primeiramente, manifesto uma enorme gratidão à minha orientadora, a Prof. Doutora Ana Cristina Freitas. Agradeço-lhe toda a colaboração, motivação, as críticas sempre construtivas, o imenso apoio, a confiança e disponibilidade que sempre revelou. Foi sem dúvida um orgulho ter sido orientada por alguém com tantos conhecimentos científicos, por alguém que faz a diferença enquanto professora, que me fez acreditar que eu ia conseguir.

Aos envolvidos na entrega dos questionários, educadoras e instituições que recorri para a recolha da amostra, bem como, aos respetivos pais que participaram neste estudo. Muito obrigado pela vossa disponibilidade.

Àquele a quem eu sempre quis mostrar desde o início que era capaz, a quem me “obrigou” a ser forte. Seja pela positiva, seja pela negativa, o Pai é, sem dúvida, uma grande influência para o crescimento. Obrigado Pai, foste uma grande influência para o tema deste trabalho. A tua ausência constante tornou-me uma mulher mais empática e mais lutadora.

Um agradecimento especial ao Simão, pela constante preocupação, ajuda e incentivo que me foi dando ao longo de todo o percurso, fazendo-me acreditar, SEMPRE, que era possível. Agradeço-te o apoio incondicional, a paciência, o carinho e admiração que sempre demonstraste pela minha caminhada pessoal.

À minha família e amigos, com quem partilhei este momento tão importante da minha vida. Em particular, à minha mãe por todo o apoio que sempre me deu, sem ti não teria sido possível concretizar este sonho.

À minha orientadora de estágio, a professora Fernanda Rodrigues, pela partilha de experiências e do saber. Obrigada pela confiança que sempre me transmitiu e pelo enriquecimento desta caminhada.

Em suma, um obrigado incondicional a todos os que passaram pela minha vida ao longo deste percurso, que de uma maneira ou de outra, acreditaram em mim e tornaram o meu sonho possível!

[esta página foi deixada em branco deliberadamente]

Resumo

O papel do pai na educação dos seus filhos tem-se desviado cada vez mais do paradigma tradicional, o do sustento económico, para se tornar cada vez mais ativo, envolvente e empenhado em todas as dimensões da vida da criança, incluindo aquelas que habitualmente eram asseguradas pela mãe, como os cuidados. O presente estudo centra-se no papel do pai num dos contextos de vida da criança essencial à sua aprendizagem e desenvolvimento, o da Educação Pré-escolar (EPE). A literatura estabelece que a autoeficácia parental funciona como um preditor do envolvimento do pai na educação dos filhos.

Foi definida a hipótese de que a autoeficácia parental, i.e. as crenças do pai quanto à eficácia das suas ações parentais, exerce uma influência positiva sobre o envolvimento na EPE dos filhos, através do seu envolvimento nos cuidados e na brincadeira dos filhos, ou seja, nos comportamentos de base segura. Desenhou-se um estudo transversal e inquiriu-se por questionário uma amostra de conveniência composta por 206 pais de crianças que frequentavam a EPE em 7 Jardins-de-Infância da região de Lisboa.

Confirmou-se no estudo a hipótese de investigação, pois identificou-se um efeito mediador completo exercido por ambas as dimensões dos comportamentos de base segura, embora mais forte no envolvimento em atividades práticas do que nas atividades lúdicas. Assim, os resultados sugerem que uma autoeficácia positiva do pai, por si só, não garante a sua participação na Educação Pré-Escolar dos seus filhos, mas apenas quando existe um envolvimento em atividades diárias, relacionadas com as brincadeiras e com os cuidados. São resultados consistentes com a noção de que o envolvimento do pai na vida quotidiana do seu filho incrementa a motivação e a confiança prévias nas suas ações parentais, aumentando a probabilidade de um envolvimento mais profundo e alargado na vida do seu filho, incluindo no contexto da Educação Pré-Escolar.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, autoeficácia parental, envolvimento do pai na Educação Pré-Escolar, comportamentos de base segura.

[esta página foi deixada em branco deliberadamente]

Abstract

The fathers' role in the child's education has been changing, from the traditional parental paradigm based on economic sustenance to a more active and engaging role in the child's daily life, including in activities usually under the mothers' responsibility, as caregiving. Preschool education constitutes an important and decisive context in the child's learning and development and there is a consensus in literature on the benefits of a close and collaborative relationship between parents and school. The present study focuses the fathers' involvement in the pre-school education (EPE). Previous studies posit that the father's beliefs about the effectiveness of his parenting actions – parental self-efficacy - predicts his involvement in the child' education. We formulated the hypothesis that such relationship is also true for the fathers' involvement in the EPE, but when mediated by safe based-behaviors, namely by the fathers' involvement in daily practical (caregiving) and ludic activities. To test the hypothesis, we designed a cross-sectional study and inquired a convenience sample of 206 parents of children attending EPE programs in seven Portuguese kindergartens. The results confirmed the hypothesis, and we found a significative and complete mediating effect exerted by both safe-based behaviors in the relationship between parent self-efficacy and involvement in the EPE. Thus, the results suggest that the fathers' parental self-efficacy, by itself, does not influence his participation in the child's EPE, only when he is involved in daily activities as caregiving and playing. These results are consistent with the current knowledge that the involvement in the child's daily routine enhances the fathers' prior motivation and confidence in his parenting actions, increasing the probability of expanding his role and engage in other tasks qualitatively different, such in the context of Pre-School Education (e.g. attending meetings and participating in class activities). Our results enhance the importance of an early fathers' involvement in the child's education, both in caregiving and playing, before preschool age. That will increase the fathers' self-efficacy in his parenting actions, which in turn will lead to a deeper and enlarged involvement in the child's daily life, including in the EPE context.

Keyword: Preschool education, parental self-efficacy, father's involvement in preschool education, secure-base behaviors.

[esta página foi deixada em branco deliberadamente]

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo	iv
<i>Abstract</i>	vii
Índice de Tabelas e Figuras.....	x
Introdução	xii
Capítulo 1. Enquadramento teórico.....	3
1.1 Envolvimento parental.....	3
1.1.1 Tipos de envolvimento parental	4
1.1.2 Fatores que influenciam o envolvimento parental	6
1.1.3. Envolvimento dos pais na educação pré-escolar	9
1.2 Envolvimento nas rotinas diárias / comportamentos de base segura	13
1.3 Competência parental e autoeficácia parental	15
1.4. A “paternalidade sensível”	17
Capítulo 2. Problematização e Metodologia	19
2.1 Problema e hipóteses de investigação	19
2.2 Abordagem e <i>design</i> do estudo	20
2.3 Participantes	20
2.4 Recolha e análise de dados	21
2.4.1. Medidas	21
2.4.2. Procedimentos.....	22
Capítulo 3. Resultados.....	25
Capítulo 4. Discussão.....	29
Capítulo 5. Conclusões	33
Referências bibliográficas	37
Anexos.....	43
a. Questionário.....	43
b. Resultados das análises descritiva, correlacional e de fiabilidade (<i>output</i> IBM- SPSS). 47	
c. Análise da mediação da relação entre “Autoeficácia Parental” e “Envolvimento na EPE” pela variável “Envolvimento em Atividades Práticas” (<i>output Process</i>).....	55
d. Análise da mediação da relação entre Autoeficácia e Envolvimento na EPE pelo Envolvimento em Atividades Lúdicas (<i>output Process</i>)	57

[esta página foi deixada em branco deliberadamente]

Índice de Tabelas e Figuras

Tabela 1. Tipologia de Epstein (1995) sobre o envolvimento parental na escola	12
Tabela 2. Estrutura do questionário “Envolvimento do pai na Educação Pré-Escolar dos filhos”	22
Tabela 3. Médias, desvios-padrão, correlações de Pearson e fiabilidade de Cronbach	25
Figura 1. Esquema conceptual do estudo	20
Figura 2. Modelo da relação entre autoeficácia parental e envolvimento do pai na EPE, mediada pelo envolvimento em atividades práticas. Nota. Os valores ao lado das setas representam os coeficientes de regressão não estandardizados.	26
Figura 3. Modelo da relação entre autoeficácia parental e envolvimento do pai na EPE, mediada pelo envolvimento em atividades lúdicas. Nota. Os valores ao lado das setas representam os coeficientes de regressão não estandardizados.	27

[esta página foi deixada em branco deliberadamente]

Introdução

O papel do pai na educação dos filhos tem vindo a alterar-se nas últimas décadas. De uma figura mais autoritária, disciplinadora, pouco presente na vida quotidiana dos filhos, tem vindo a desempenhar um papel paterno cada vez mais sensível, afetuoso, compreensivo e envolvido nas rotinas diárias dos filhos (Balancho, 2012; Lamb, 2010). A entrada e consolidação da mulher no mercado de trabalho, é apontada como um dos principais fatores subjacentes à reestruturação dos papéis parentais (e.g. Camus, 2002). Em Portugal, o atual regime de proteção social na parentalidade (Decreto-Lei nº91/2009) veio reconhecer a importância da partilha de responsabilidades (pai-mãe) na prestação de cuidados na primeira infância dos filhos, e assim contribuir para dissolver a desigualdade de género.

Estas mudanças do papel do pai na educação dos filhos têm suscitado o interesse da investigação. O conhecimento produzido descreve o envolvimento do pai na educação dos filhos como essencial a um crescimento harmonioso e saudável (e.g. Lamb, 2010), incluindo na idade pré-escolar (Ferreira *et al.*, 2016; Baker, 2017). Os estudos dão conta de efeitos positivos aos níveis do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e comportamental da criança (e.g. McBride *et al.*, 2005; Flouri & Buchanan, 2003). Os benefícios do envolvimento do pai na educação escolar dos filhos estão também registados (e.g. Ferreira *et al.*, 2016; Lau, 2016). Todavia, parece ser muito menos explorada pela investigação a participação do pai no contexto da Educação Pré-Escolar (EPE), eventualmente por constituir uma fase da vida da criança onde tradicionalmente a mãe representa a família na relação com a escola (e.g. Rimm-Kaufman, & Zhan, 2005).

O presente trabalho estuda o envolvimento do pai na EPE dos seus filhos e a influência de fatores individuais na sua participação em atividades do Jardim-de-Infância. Entre os fatores individuais, salientamos a autoeficácia parental, ou seja, as crenças do pai sobre a eficácia das suas ações parentais, como um dos preditores conhecidos do envolvimento parental (e.g. Ribeiro, 2014; Young, 2011). Definimos como finalidade do nosso trabalho verificar se a influência da autoeficácia parental se estendia também à participação do pai na EPE, através da influência mediadora do seu

envolvimento na rotina diária dos filhos, quer em atividades práticas (cuidados) quer em atividades lúdicas (brincadeira e lazer), duas dimensões dos comportamentos de base segura (e.g. Monteiro *et al.*, 2008).

A estrutura do trabalho dá conta do percurso efetuado para concretizar os objetivos a que nos propusemos. Assim, no primeiro capítulo, apresentamos os referenciais teóricos que orientaram o desenho do estudo e a interpretação dos resultados. Foi dado especial relevo à exploração do conceito “envolvimento parental”, incluindo no contexto da EPE, e aos fatores que o influenciam como a autoeficácia-parental e o envolvimento nas rotinas diárias dos filhos. No segundo capítulo apresentamos a intencionalidade - problema e hipótese de investigação - do trabalho e as opções metodológicas que sustentaram a sua componente empírica. O terceiro e o quarto capítulos são dedicados, respetivamente, à apresentação dos resultados e à sua interpretação à luz do referencial teórico construído. Por fim, apresentam-se as conclusões no capítulo cinco onde se reflete também sobre os contributos do estudo para o trabalho do Educador de Infância e para estudos futuros.

Capítulo 1. Enquadramento teórico

1.1 Envolvimento parental

A estrutura tradicional familiar, bem como as expectativas quanto aos papéis a desempenhar pelas figuras parentais, tem sofrido alterações fruto de mudanças económicas, culturais, políticas, sociais e demográficas (Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth, & Lamb, 2000; Torres, 2004). Com a entrada da mulher no mercado de trabalho, especialmente desde os anos sessenta do século XX, o cuidado dos filhos e as tarefas domésticas começaram a ser partilhadas pelo casal (Camus, 2002). Estas alterações levaram a uma reestruturação dos papéis parentais que, cada vez mais, são vistos como um envolvimento do casal. Assim, surge um novo conceito: o de “Partilha Parental”, ou seja, ambos os pais partilham responsabilidades no envolvimento com os filhos (Deutsch, 2001; Cabera *et al.*, 1999, 2000, citados por Monteiro *et al.*, 2006). Contudo, Torres (2004) considera que, independentemente da entrada da mulher no mercado de trabalho, a partilha das atividades práticas (os cuidados) com a criança ainda não é igualitária. No que respeita às mulheres portuguesas, na opinião do autor, continuam a assumir quase todos os cuidados de que a criança necessita, apesar de se verificar atualmente um maior envolvimento por parte do pai, mas mais associado a atividades lúdicas e brincadeira.

O papel do pai na educação dos filhos tem sofrido progressivamente alterações e ter noção desta mudança ajuda, na perspetiva de Balancho (2012), a compreender a paternidade atual. Começou por lhe ser atribuída a responsabilidade dos ensinamentos morais, passando pelo sustento económico e por um modelo do papel de género, até chegar à coparentalidade. Até há cerca de trinta anos, considerava-se que os cuidados da primeira infância (do nascimento aos seis/sete anos) eram da responsabilidade da mãe e só a partir daí é que o pai começava a ter uma maior intervenção junto dos seus filhos. Todavia, cabia-lhe um papel sobretudo de disciplinar e de sustento económico (Balancho, 2012).

Segundo Lamb (2010), o envolvimento pode ser definido como a presença e a proximidade do pai com o seu filho, incluindo as interações entre ambos, a disponibilidade e a responsabilidade para com a criança. Neste sentido, e a partir de

vários estudos realizados, Lamb (2010) realçou a importância do papel do pai junto dos filhos e argumentou que o seu papel enquanto sustento económico e figura de autoridade não esgota o que um pai pode proporcionar aos filhos. Há um lado emocional que permitirá um maior envolvimento e melhor relacionamento pai-filho, uma ideia também defendida por Monteiro *et al.* (2010) que salienta o papel ativo, no dia-a-dia da criança, da figura paterna. Também Balancho (2012) salienta, na evolução do papel do pai, o domínio da sensibilidade às emoções como aquele onde ocorreu a maior mudança. O “pai ideal” passou a encorajar a independência e a autonomia, a promover o bem-estar e o sucesso dos filhos.

Lamb (2010) introduziu a noção de “Paternalidade Sensível”¹ para descrever o papel mais ativo e emocional (afetivo) que o pai tem vindo a desempenhar na vida dos seus filhos. Para o autor, numa família em que o pai está presente, é ele que transmite aos seus filhos padrões de comportamento, recorrendo a instrumentos como a autoridade e o lado emocional que lhe permitirão passar valores à criança. Trata-se de um “pai sensível”, que responde mais adequadamente às necessidades da criança, participa mais no ensino e incentiva os filhos a aprender, contribuindo desta forma para uma maior estabilidade sócio emocional e ganhos cognitivos na criança (Lamb, 2010).

Num estudo com uma amostra de 24 avôs e pais, Balancho (2004) comparou as representações acerca da paternidade entre duas diferentes gerações. A autora constatou que as representações feitas pelos avôs correspondem a uma imagem mais autoritária e mais disciplinadora do pai, pouco envolvido e pouco presente na vida dos filhos. Já os pais realçaram a importância de estarem mais presentes na vida dos filhos, de serem mais sensíveis, compreensivos, dialogantes, descontraídos e lúdicos, mais envolvidos afetivamente, partilhando a autoridade com a mãe.

1.1.1 Tipos de envolvimento parental

Três tipos de envolvimento parental foram identificados por Lamb (1987, citado por Monteiro *et al.*, 2006): a *interação/envolvimento* - corresponde ao tempo que é passado com a criança, inclui momentos de interação assim como a prestação de cuidados e o desenvolvimento de atividades lúdicas; a *acessibilidade* – corresponde à

¹ “Sensitive fathering”, no original (Lamb, 2010)

presença e à disponibilidade do pai para a criança, não só a presença física, mas também a presença emocional; e a *responsabilidade* – diz respeito à responsabilidade que é assumida perante a criança, tendo em conta o seu bem-estar e os cuidados a ter com ela, podendo passar ou não por uma interação direta com a criança. São três tipos de envolvimento parental que refletem diferentes formas de ser pai, de prestar cuidados à criança e de a valorizar (Balancho, 2012).

Parke (1996, citado por Monteiro, Veríssimo, Santos & Vaughn, 2008) acrescenta, na descrição do papel do pai, duas distinções. A primeira, ao nível do envolvimento nas tarefas de cuidados prestados à criança e nas atividades de brincadeira, distinguindo assim os contextos e os tipos de interações existentes. A segunda distinção feita por Parke (1996, citado por Monteiro *et al.*, 2008) situa-se ao nível de envolvimento absoluto e relativo, defendendo que, nas famílias em que o envolvimento dos pais é semelhante ao das mães, verificam-se ambientes de maior qualidade para as crianças comparativamente com os ambientes em que o envolvimento dos pais é nitidamente desigual.

Várias investigações (e.g. Monteiro *et al.* 2006, 2008; Masciadrelli, 2004) identificaram diferentes tipos de responsabilidade e de participação paterna em função do tipo de atividade. As atividades práticas (os cuidados) eram normalmente associadas às mães, enquanto as atividades de brincadeira (atividades lúdicas) eram partilhadas por ambos os pais. Lamb (2010) notou que as mães estão mais associadas aos cuidados físicos e às brincadeiras tranquilas, enquanto os pais estão mais ligados a todo o tipo de brincadeiras. Entre os estudos que descreve, Lamb (2010) destaca resultados onde as crianças manifestam preferência por brincadeiras com os pais porque estes respondem mais positivamente do que as mães às solicitações para brincar. Deste modo, o pai parece ser visto pela criança como um companheiro de interações que envolvem brincadeiras. Aliás, Arendell (1996) defende que as brincadeiras que fomentam o envolvimento do pai na vida do seu filho, proporcionam boas interações e contribuem para o estabelecimento de relações saudáveis entre pais e filhos.

Num estudo que envolveu 168 crianças entre os 3 e os 6 anos, oriundas de famílias em que ambos os pais trabalhavam, Ferreira *et al.* (2016) avaliaram em que medida é que as relações do pai, da mãe e do Educador de Infância com a criança

contribuem para os seus comportamentos pró sociais. Os resultados mostraram um efeito direto da relação pai-criança ao passo que a relação mãe-criança não apresentava um efeito direto significativo, apenas quando mediada pela relação Educadora-criança. Para os autores os resultados podem ser explicados com base no tipo de atividades que os pais mais desenvolvem com os filhos, a brincadeira (enquanto as mães estão mais centradas nos cuidados). Através do brincar, desenvolve-se a “responsividade paterna”, a cumplicidade e a partilha de afetos positivos, três características do envolvimento parental associadas aos comportamentos pró sociais dos filhos (Ferreira *et al.*, 2016).

Importa salientar que, apesar de os estudos sobre o envolvimento parental recorrerem à mãe como fonte de informação acerca do pai, a perceção que este tem da sua própria responsabilidade e participação é tão importante como a da figura materna (Beitel & Parke, 1998, citado por Monteiro *et al.*, 2008). Os resultados do estudo realizado por Monteiro *et al.* (2008), com 44 díades mãe/criança e pai/criança, sugerem opiniões semelhantes entre a mãe e o pai (nível de concordância entre as respostas parentais, em relação à outra figura parental) no que diz respeito ao envolvimento com base nas atividades práticas (cuidados) e nas atividades lúdicas (brincadeira e lazer).

1.1.2 Fatores que influenciam o envolvimento parental

O tipo de envolvimento parental parece ainda relacionar-se com algumas características dos pais e das próprias crianças. Todavia, os resultados encontrados na literatura são contraditórios em alguns casos, confirmando a necessidade de mais investigação para clarificar os diferentes mecanismos de influência.

Fatores relacionados com os pais

A *idade do pai* é uma das variáveis que poderá influenciar o envolvimento paterno na Educação Pré-Escolar, embora vários estudos apontem diferentes direções. Os resultados obtidos por Monteiro *et al.* (2010), num trabalho sobre a perceção do pai acerca do seu envolvimento, em comparação com o envolvimento materno, mostram que os pais com mais idade tendem a envolver-se menos nas atividades relacionadas com os cuidados indiretos (implicam a organização/planeamento de atividades respeitantes à criança que podem prescindir da sua presença) e com o ensino/disciplina,

o que se poderá justificar pelo aspeto geracional e por uma perspetiva mais tradicionalista do seu papel, transferindo para a mulher a responsabilidade da gestão da vida familiar (Balanchó, 2004). Todavia, em algumas amostras portuguesas (e.g. Monteiro *et al.*, 2006) não se identificaram relações entre o envolvimento paterno nestas tarefas e a idade do pai. Pelo contrário, Lima (2005) verificou que os pais mais velhos assumiam maiores responsabilidades. Marsiglio (1993, citado por Biber, 2016), por outro lado, refere que pais mais velhos tendem a envolver-se mais na educação dos filhos dado o facto de terem atingido alguma estabilidade na carreira profissional e estarem por isso mais disponíveis.

De acordo com Pleck e Hofferth (2008), as *habilitações académicas* do pai são também um fator preditor do envolvimento paterno. A probabilidade de interesse na educação e no envolvimento com os filhos parece ser superior quando os pais possuem um nível mais elevado de educação (Lewis & Lamb, 2007). Monteiro *et al.* (2006) explicam que os pais com habilitações superiores tendem a associar as atividades de brincadeira à estimulação de aprendizagens cognitivas e sociais dos filhos, o que pode ajudar a explicar o seu envolvimento. Todavia, num estudo posterior, Monteiro *et al.* (2010) verificaram que pais com habilitações mais elevadas se envolviam menos na brincadeira com os filhos.

Trabalhos anteriores já tinham sugerido a influência das habilitações académicas do pai na sua participação na educação dos filhos, mas associadas a outro fator sociodemográfico, *o nível salarial* (Model, 1981, citado por Biber, 2016). Todavia, estudos posteriores vieram contrariar a associação entre aquelas duas variáveis, indicando que pais com mais estudos participam mais nos cuidados, mas quando possuem vencimentos superiores tendam a envolver-se menos nessas tarefas (Harris & Morgan, 1991, citado por Biber, 2016); pais com menos estudos passam menos tempo em atividades culturais, mas ainda assim dedicam mais tempo a brincar com os seus filhos (Green, 2003, citado por Biber, 2016).

Também o fator “trabalho materno”, não analisado neste trabalho, parece exercer uma elevada influência no envolvimento do pai. Os resultados do trabalho de Bailey (1994, citado por Monteiro *et al.*, 2010) sugerem que, em famílias onde ambos os pais trabalham, os níveis de envolvimento paterno são mais elevados, em comparação com

famílias em que a mãe está em casa. Para Lamb (2010), a verdadeira diferença poderá estar apenas na alteração da proporção de interação direta e acessibilidade relativamente às mães que, trabalhando, passam menos tempo com os filhos. Dito de outro modo, os pais estão proporcionalmente mais envolvidos quando a mãe trabalha, mas, em termos absolutos, a diferença é pouco relevante. À vida profissional da mãe, Biber (2016) veio acrescentar outra fonte de influência sobre o envolvimento do pai: a representação do papel de género da mãe e do próprio pai.

Fatores relacionados com os filhos

Há indicações na literatura de que algumas características dos próprios filhos poderão contribuir para explicar a variabilidade do envolvimento paterno no contexto familiar (Levy-Schiff & Israelashvilli, 1988).

Arendell (1996) apurou que o envolvimento paterno está relacionado com o *género*, desde o nascimento da criança. Os estudos de Easterbrooks e Goldberg (1984) e de Grossman, Pollack e Golding (1988) (ambos citados por Lamb, 2010) apontaram para um maior envolvimento dos pais com os rapazes do que com as raparigas, independentemente da idade. Num trabalho mais recente, realizado com uma amostra de 110 famílias portuguesas, Monteiro *et al.* (2010) encontraram diferenças significativas nos cuidados diretos, que implicam interação direta no dia-a-dia com a criança (e.g. dar as refeições, dar banho ou deitar a criança) e brincadeira, onde os pais participam mais com os rapazes do que com as raparigas. No entanto, são resultados que contrariam outros (e.g. Bailey, 1994; Monteiro *et al.*, 2006) onde os pais estão igualmente envolvidos com raparigas e rapazes. Também Pleck e Masciadrelli (2004) não encontraram diferenças no nível do envolvimento paterno em função do género da criança, e ressaltam que esta variável parece exercer atualmente menor influência sobre o envolvimento paterno, em relação a algumas décadas atrás.

De acordo com Lamb (1987, citado por Pimenta, Veríssimo, Monteiro, Pessoa e Costa, 2010; Lamb, 2010), os pais (tal como as mães), dedicam mais tempo nas tarefas de cuidados com as crianças que têm menos idade. Bailey (1994) mostrou que o envolvimento paterno relativamente aos cuidados aumenta entre o primeiro e o quinto ano de vida das crianças. Contudo, Monteiro *et al.* (2006, 2010) não identificaram

associações entre a variável *idade* (no intervalo 1-6 anos) e a participação do pai nas tarefas de cuidados/organização e nas atividades de brincadeira/lúdicas. Já Pimenta *et al.* (2010), num estudo que envolveu 329 crianças em idade pré-escolar e respetivas famílias, encontraram uma correlação significativa e positiva entre a idade das crianças e a participação paterna, designadamente no domínio da brincadeira. Para os autores, a etapa de desenvolvimento das crianças será um aspeto determinante no envolvimento parental: a partir do período pré-escolar, tornam-se mais evidentes e apelativas as novas competências linguísticas, cognitivas e de socialização, assumindo o pai um papel progressivamente mais ativo na regulação das interações, aliás, uma das principais funções tradicionalmente assumidas pelos pais.

Monteiro *et al.* (2010) analisaram, em 110 famílias nucleares portuguesas, a influência da idade da criança na participação do pai em diferentes atividades (cuidados, ensino/disciplina, brincadeira, lazer no exterior) mas não encontraram associações significativas. São resultados que vão ao encontro de outros obtidos também com amostras portuguesas (e.g. Lima, 2005; Monteiro *et al.*, 2006).

Em síntese, os estudos sobre a influência das características da criança no envolvimento parental apresentam resultados contraditórios entre si, pelo menos no que respeita às variáveis género e idade da criança, o que reforça a necessidade de mais investigação na área.

1.1.3. Envolvimento dos pais na educação pré-escolar

O envolvimento dos pais ou da família, de um modo geral, na educação (pré)escolar parece-nos bem representado na literatura de investigação, ao contrário da participação apenas da figura paterna e no contexto específico da Educação Pré-Escolar (EPE). No entanto, os poucos estudos encontrados realçam os contributos para o desenvolvimento da criança quando o pai se envolve ativamente na educação pré-escolar dos seus filhos.

Benefícios do envolvimento do pai na educação pré-escolar

São vários os autores a sugerir que a participação dos pais na educação pré-escolar dos filhos está relacionada positivamente com a predisposição das crianças para novas aprendizagens, para o sucesso escolar no primeiro ciclo, maior capacidade de

atenção e melhor autoestima (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Marcon, 1999; Reynolds, Mavrogenes, Bezruczko, & Hagemann, 1996; Fantuzzo, Tighe, & Childs, 2000; Kohl, Lengua, & McMahan, 2000, citados por Mendez, 2010). Estes efeitos devem-se provavelmente ao facto de que o envolvimento do pai requer o seu ajustamento às expectativas da escola, obrigando à adoção de estratégias consentâneas com as escolares, paralelamente a um incremento da sensibilidade dos educadores escolares às problemáticas familiares dos alunos (Mendez, 2010).

Lau (2016) cita vários estudos que indicam que quanto mais envolvidos os pais na educação pré-escolar dos filhos, maiores as suas competências cognitivas e de aprendizagem (Flouri & Buchanan, 2004; McBride *et al.*, 2005), melhor a sua autoestima (Deutsch, 2001), melhores as suas competências sociais (Parke *et al.*, 2002) e menores os seus problemas comportamentais (Flouri & Buchanan, 2003). A estes ganhos acrescentam-se outros que contribuem para o bem-estar das crianças, designadamente a harmonia da relação conjugal e da relação pai-criança. O (bom) ambiente criado estimula a vontade da criança em aprender (Lamb, 2000; Schoppe-Sullivan *et al.*, 2004, citados por Lau, 2016).

De notar ainda que, de acordo com Schoppe-Sullivan *et al.* (2009), a concertação coparental, ou a forma como ambos os pais colaboram na educação dos filhos, está associado a reduções acentuadas na externalização de problemas comportamentais relatados em contexto pré-escolar. A participação paterna parece estar negativamente relacionada a problemas de comportamento e positivamente relacionada com aquisição de competências sociais (Fantuzzo *et al.*, 2004; Mendez, 2010). De facto, tanto a quantidade de tempo e frequência de episódios relacionais positivos (brincadeiras e ensinamentos), como a qualidade da relação pai-filhos (carinho, alimentação, responsividade e cuidados) são preditores importantes dos sucessos académicos e sociais futuros dos filhos (McWayne *et al.*, 2013). Centrando-se igualmente no contexto da Educação Pré-Escolar, Biber (2016) salienta que, quando os pais se envolvem em atividades escolares, mais a atitude dos filhos se pauta por um maior esforço e envolvimento nas aprendizagens e nas atividades sociais e numa maior disponibilidade para aprendizagem de valores morais.

Há indicações na literatura de que os efeitos do envolvimento do pai nas aprendizagens dos filhos têm uma natureza transcultural. Num estudo que envolveu 4240 díades pai-criança afro descendentes, asiáticas e hispânicas (a frequentar um programa de Educação Pré-Escolar), Baker (2017) verificou que o estímulo do pai às aprendizagens em casa estava associado a melhores resultados dos filhos (competências sociais e aprendizagens) em contexto pré-escolar, e nas três etnias. O autor verificou ainda uma forte associação entre o envolvimento do pai em questões de disciplina, o seu incentivo e participação calorosa nas aprendizagens, e a baixa taxa de incidência de problemas de comportamento, a par de melhores desempenhos escolares nas crianças afro descendentes oriundas de meios mais desfavorecidos.

A comunicação do pai com os Educadores de Infância também parece constituir uma forma de envolvimento com efeitos positivos nas competências comunicacionais e na redução de problemas de comportamento dos filhos (Fagan & Iglesias, 2000, citados por Rimm-Kaufman e Zhang, 2005). Os resultados da investigação reforçam, portanto, a relevância de uma proximidade entre o pai e o contexto pré-escolar de vida dos seus filhos. Além do estímulo a esta proximidade, importa também identificar os mecanismos que a facilitam ou, pelo contrário, que a inibem. Lau (2016) sugere a existência de várias fontes de influência no envolvimento do pai na educação dos filhos: as suas perceções quanto à forma como os outros valorizam (ou não) o seu envolvimento na escola ou nos cuidados; as expectativas do pai sobre a recetividade do profissional educador; a crença do pai de que a sua contribuição não é validada pela criança ou pelos educadores. Mendez (2010) acrescenta a qualidade da relação pai-educadores como outro fator que tem sido relacionado positivamente com o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos.

Neste contexto, ressalta o papel que os educadores poderão desempenhar no envolvimento do pai. Por exemplo, informações e solicitações claramente dirigidas ao pai, relativamente a tarefas partilhadas, com a criança ou com o educador, podem funcionar como estratégias de encorajamento desse envolvimento (Eccles & Harold, 1993; Epstein, 2001; citados por Lau, 2016). Os educadores podem também desenhar programas visando a redução de más práticas parentais paternas e incrementar um envolvimento maior por parte dos pais no pré-escolar (Cabrera, 2010; Fagan & Palm,

2004; citados por McWayne *et. al*, 2013). As sugestões dos autores para a promoção do envolvimento do pai tomam como principal referência a tipologia de Epstein (1995), apelando sobretudo ao envolvimento dos pais na tomada de decisões (Tabela 1), com efeitos num incremento do seu envolvimento na educação pré-escolar dos filhos.

Tipos ou modalidades de envolvimento do pai na educação pré-escolar

O envolvimento dos pais na educação pré-escolar dos filhos pode assumir várias modalidades, nomeadamente, em atividades na escola, em atividades de aprendizagem em casa, na participação de tomada de decisões (Pereira *et al.*, 2008). No presente estudo, centrámo-nos no envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais por ser a dimensão que se aproxima do objeto do nosso interesse, o envolvimento do pai em atividades na Educação Pré-Escolar.

O modelo de envolvimento parental de Epstein (1995) é comumente utilizado como referencial teórico na investigação da relação família-escola, em geral, e no envolvimento do pai na escola, em particular, e para os diferentes níveis de escolaridade. Epstein (1995) propôs seis tipos de envolvimento parental (tabela 1), a partir dos quais autores como Pereira *et al.* (2008) construíram escalas para medir o envolvimento do pai na escola.

Tabela 1. Tipologia de Epstein (1995) sobre o envolvimento parental na escola

Tipos de envolvimento	Descrição
1.Obrigações básicas da família	Responsabilidades de ajuda da família em relação ao bem-estar, saúde, disciplina, desenvolvimento, alimentação, segurança da criança, e também em proporcionar um ambiente favorável às aprendizagens.
2.Obrigações básicas da escola	Comunicar às famílias programas e projetos educativos e o progresso escolar dos alunos.
3.Envolvimento em atividades na Escola	Inclui atividades de voluntariado pela família em atividades organizadas pela escola.
4.Envolvimento em atividades de aprendizagem em casa	Inclui monitorização e apoio ao trabalho escolar, em casa.
5.Envolvimento na tomada de decisão e gestão da escola	Participação da família nos órgãos e grupos de gestão da escola, bem como práticas promotoras da colaboração da escola com o meio envolvente.
6.Colaboração e intercâmbio com as organizações da comunicação.	Partilha de responsabilidades e mobilização de recursos e serviços disponíveis na comunidade nas diversas áreas – saúde, lazer, cultural, etc.

Segundo Epstein (1995), a educação escolar deve ser conceptualizada como uma tarefa da comunidade e não apenas da escola, o que pressupõe uma mudança de representação da criança como aluno, para passar a ser vista apenas como criança. Desta forma, a criança (quem está ainda por criar) necessita de adultos envolvidos na sua educação, o que inclui pais, educadores e restante comunidade, em ações concertadas e coordenadas, e não separadas ou compartimentadas. Daqui ressalta a importância dos educadores em envolver os pais em tarefas conjuntas nas suas diversas modalidades ou tipo de envolvimento parental. Os ganhos diretos destas estratégias de intervenção, que visam uma interligação escola-família, passam pela melhoria dos projetos pedagógicos, no sentido de se adequarem ao contexto familiar da criança. Para Epstein (1995), esta estratégia irá facilitar o apoio que os pais podem dar às aprendizagens dos filhos, aumentar a eficácia parental e promover a cooperação entre os pais das diversas crianças, fomentando um sentido de comunidade escolar.

Em síntese, encontramos na literatura a defesa de que o envolvimento do pai na vida (pré)escolar dos filhos é benéfico para o seu desenvolvimento global, mas enquanto atividade continuada e não pontual, uma rotina dentro das rotinas diárias da criança.

1.2 Envolvimento nas rotinas diárias / comportamentos de base segura

O envolvimento parental nas rotinas diárias pode ser definido como a participação na organização e realização de atividades práticas (cuidados à criança) e lúdicas (brincadeira e lazer) com as crianças, que sucedem no contexto das vivências familiares (Monteiro *et al.*, 2006). Um aumento do envolvimento nas rotinas diárias com as crianças, fortalece a relação de base segura criança-pai. Esta relação vai sendo estabelecida através das interações entre a criança e o pai (ou qualquer outra figura de vinculação) e durante todo o desenvolvimento. A qualidade dos cuidados parentais, nomeadamente, a sensibilidade, a acessibilidade e a responsabilidade, é crucial para uma organização segura (Ainsworth, 1989; Ainsworth *et al.*, 1978, citados por Monteiro *et al.*, 2008).

Os resultados obtidos por Monteiro *et al.* (2008) mostram uma relação significativa entre a participação do pai nas atividades práticas (cuidados) e a forma

como a criança organiza os seus comportamentos de base segura nas interações com o pai. O estudo de Monteiro *et al.* (2008) sugere que, quanto maior a participação parental nas tarefas de organização/cuidados, mais elevada é a segurança da criança na relação com o pai. Portanto, uma crescente experiência nos cuidados parece facilitar a forma como o pai interpreta e responde de forma adequada às necessidades manifestadas pela criança. Também Caldera (2004, citado por Monteiro *et al.*, 2008) verificou que pais com maior nível de participação nos cuidados tinham filhos com valores mais elevados na segurança.

Todavia, Easterbrooks e Goldberg (1984, citado por Monteiro *et al.*, 2008) verificaram que a participação paterna nas atividades de cuidados não se encontra relacionada com a qualidade da vinculação estabelecida pai-filho, contrariamente, ao tempo passado em brincadeira com o seu filho. Lamb *et al.* (1983, citado por Monteiro *et al.*, 2008) sugere que a qualidade de relação criança-pai poderá não estar associada com a quantidade global do envolvimento, nomeadamente em brincadeiras, mas com a qualidade dessas interações, as quais poderão tornar os pais mais salientes do ponto de vista afetivo, facilitando assim o desenvolvimento da relação, mesmo quando participam pouco nas tarefas de cuidados.

Quanto ao envolvimento indireto do pai em atividades práticas/base segura, na opinião de Lamb (2010), são vários os efeitos positivos que se podem enumerar, nomeadamente na alteração do humor da mãe pela ajuda e partilha das tarefas e no esforço financeiro. Acresce que, em casal, há melhor hipótese de escolher quais as tarefas que cada um prefere e onde encontra maior prazer e realização, resultando num ambiente afetivo mais positivo, promotor da aquisição de competências emocionais pelos filhos.

A participação que o pai tem nas atividades diárias relacionadas com a criança tende a fortalecer a relação de base segura entre ambos e uma crescente experiência nos cuidados facilitará a forma como o pai interpreta e responde de forma adequada às necessidades manifestadas pela criança (Monteiro *et al.*, 2008). Parece então haver uma relação de associação entre o envolvimento e experiência do pai nas rotinas diárias do filho e uma maior a confiança que vai desenvolvendo nas suas capacidades para desempenhar com eficácia tais tarefas.

1.3 Competência parental e autoeficácia parental

Segundo Ferreira *et al.* (2011), o sentido de *competência parental* tem implicações no comportamento do pai, nas interações pai-criança e no desenvolvimento e comportamento dos filhos. Pode ser definida como a percepção que o pai ou a mãe têm em relação a si próprios relativamente ao seu papel desempenhado enquanto pais. O sentimento de competência parental pode ainda ser encarado como uma capacidade reconhecida pelos pais que contribuirá para influenciar de forma positiva o comportamento e respetivo desenvolvimento da criança (Coleman & Karraker, 1997, citado por Ferreira *et al.*, 2014). Deste modo, é possível afirmar que um elevado sentimento de competência por parte do pai, conduzirá a um maior envolvimento com a criança (Young, 2011).

A competência parental é um constructo, proposto originalmente por Johnston e Mash (1989), composto por várias dimensões: a *satisfação parental* - dimensão de carácter afetivo, que reflete, por um lado, a frustração e a ansiedade dos pais e, por outro lado, a motivação para o exercício do papel parental; a *eficácia parental* – uma dimensão analisada no presente estudo, semelhante ao sentido de autoeficácia proposto por Bandura (1999). Traduz-se na confiança que o pai tem em relação à sua capacidade para realizar uma ação, para cumprir um problema ou resolver uma tarefa relacionada com o seu papel de pai.

Autoeficácia Parental

Segundo Bandura (1999), as pessoas regulam o seu comportamento pelas expectativas que têm quanto aos resultados das suas ações. Assim, envolvem-se mais em ações cujos resultados acreditam virem a ser positivos ou benéficos ou em ações para as quais se sentem competentes. Bandura (1999) propôs o conceito de autoeficácia para designar a crença do indivíduo nas suas capacidades para desencadear com sucesso ações que conduzam a determinados objetivos, conferindo-lhe um desempenho que lhe faça sentir controlo sobre os acontecimentos que podem afetar a sua vida. Na opinião de Bandura (1997), a autoeficácia está dependente do controlo que sentimos possuir sobre os resultados esperados e ambos influenciam as escolhas e as motivações. Pessoas com grande autoeficácia tendem a visualizar antecipadamente sucesso nas suas

ações, acompanhando essas expectativas de um sentido de controlo sobre os resultados desejados. Tendem a recordar mais os seus sucessos passados em ações semelhantes às que se propõem no momento de cada situação nova e/ou desafiante. Uma outra consequência mediada pelo sentimento de controlo será sentida na persistência do sujeito, uma vez que pessoas que sentem que controlam os resultados através das suas capacidades para os alterar, sentem igualmente que poderão alterar resultados negativos, não desistindo a cada revés. Pelo contrário, tendem a persistir até atingirem o sucesso esperado.

Coleman e Karraker (2003) olham para a *autoeficácia parental* como a confiança e a competência sentida pelos pais no desempenho do seu papel parental, em particular na sua capacidade para praticar e dirigir uma ação, para cumprir uma tarefa ou resolver um problema. São perceções que afetam a forma como o papel parental é desempenhado pois os pais são mais eficazes nas suas ações parentais quando se sentem bem no desempenho desse papel e acreditam que são bons pais (Young, 2011).

Por sua vez, Ardelt e Eccles (2001, citado por Young, 2011), defendem que o modelo de autoeficácia parental poderá influenciar diretamente a modelagem de atitudes e crenças nos filhos. Quanto maior o nível de autoeficácia por parte do pai, maior a probabilidade de este apresentar atitudes positivas, boas perspetivas e boas crenças. Deste modo, poderá influenciar o seu filho a adotar também essas atitudes e crenças, aplicando-as no seu próprio comportamento, conduzindo a um melhor desenvolvimento da criança (Young, 2011).

De facto, vários autores referem que as crenças de autoeficácia são de grande importância relativamente às auto perceções ou “sentimento” geral de competência dos pais sobre o seu desempenho parental. Há evidências na literatura de que a avaliação dos pais sobre a sua parentalidade tem um papel direto ou indireto no desenvolvimento das crianças (Bornstein et al., 2003; Coleman & Karreker, 1998; Jones & Prinz 2005; Shumow & Lomax, 2002; Teti & Gelfand, 1991, citado por Young, 2011).

Num estudo muito recente, Shim e Lim (2019) analisaram a relação entre autoeficácia parental do pai e problemas comportamentais das crianças, numa amostra de 1463 díades pai-criança. Verificaram que a atitude assertiva dos pais com sentimentos elevados de autoeficácia parental está associada a baixos problemas

comportamentais nas crianças, se associados a uma educação positiva e afetiva (Shim, & Lim, 2019). Estes resultados estão em sintonia com as indicações de Young (2011), de que a autoeficácia parental será um bom preditor de comportamentos positivos do pai.

Em contexto português, o estudo realizado por Ribeiro (2014) encontrou também uma forte associação entre a autoeficácia e o envolvimento parental. Através de uma amostra de pais de 507 crianças entre os 3 e os 5 anos, oriundas de famílias biparentais, Ribeiro (2014) analisou o tipo e a qualidade do envolvimento paterno, incluindo a proximidade e partilha de tarefas, a representação no papel de pai, o seu sentimento de competência e as perceções de eficácia.

Em síntese, a literatura aponta para uma relação positiva entre autoeficácia parental e o envolvimento paterno. A autoeficácia parental parece atuar como um fator crítico na forma como a parentalidade é exercida, refletindo-se na qualidade das interações pais-filhos, na capacidade de resposta e na disponibilidade dos pais e no seu envolvimento na vida dos filhos. É precisamente sobre este último aspeto que o presente trabalho se debruça, sobre a ligação entre autoeficácia parental e diferentes tipos de envolvimento do pai na vida dos filhos, incluindo no contexto da Educação Pré-Escolar.

1.4. A “paternalidade sensível”

Na abordagem da relação entre autoeficácia e envolvimento parental, surge a dúvida se o pai se envolve porque se sente eficaz nessas tarefas ou se, ao contrário, se envolve devido a fatores contingentes como, entre outros, o trabalho materno e, ao fazê-lo, constrói sentimentos de eficácia. Na opinião de Balancho (2004), a segunda alternativa estará em sintonia com o facto dos pais atuais, em oposição aos da geração anterior com esposas donas de casa e em que ambos os progenitores viviam papéis de género mais rígidos, expressarem agora a capacidade de serem sensíveis, compreensivos e dialogantes, bem como de se envolverem afetivamente com a criança, partilhando a autoridade de modo descontraído e lúdico. Esta maior disponibilidade do pai terá suscitado, na opinião da autora, um incremento na autoeficácia dos pais relativamente a funções anteriormente desempenhadas pelas mães.

A reforçar esta dúvida, há ainda a convicção de que os pais são tão capazes como as mães de cuidar dos seus filhos, ou seja, são igualmente capazes de serem competentes e sensíveis nas interações, contribuindo estas para que, à medida que as crianças se desenvolvem, os pais se tornem mais experientes, com mais à vontade e empenho na sua forma de atuar (Belesky, Gilstrap & Rovine, 1984, citado por Monteiro *et al.*, 2008).

Para Lamb (2010), o antigo modelo de pai, apenas com funções modelares e de companheiro de brincadeiras, foi alterado para o de um pai que se envolve noutras formas de cuidados. Na sua argumentação, o autor cita um conjunto de estudos e respetivos resultados sobre a adequação das respostas e do apoio dos pais às necessidades e ao desenvolvimento das crianças, em comparação com as mães: ambos incentivam a exploração dos filhos em contexto lúdico; alteram os padrões do discurso com frases curtas e discurso lento; reagem e respondem ao choro e sorrisos da criança; e adaptam o seu comportamento para se ajustarem ao nível de desenvolvimento dos filhos. O autor acrescenta que este (novo) tipo de “paternalidade sensível” é um forte preditor dos sucessos nas aprendizagens cognitivas e linguísticas, tal como acontece com as “mães sensíveis”.

Quanto às diferenças relativamente às mães, certos autores sugerem que os pais usam uma linguagem mais desafiante e semelhante à usada no exterior, fora de casa, estimulando o desenvolvimento social da criança (e.g. McWayne *et al.*, 2013; Lamb, 2010).

Capítulo 2. Problematização e Metodologia

Neste ponto do trabalho, damos a conhecer a intencionalidade do estudo, ou seja, o problema de investigação que o orientou bem como as hipóteses formuladas, com base na revisão da literatura apresentada no capítulo anterior.

2.1 Problema e hipóteses de investigação

O nosso estudo foi orientado por um problema de investigação ou questão de partida, uma prática comum em Ciências Sociais, que visa garantir o fio condutor da investigação (Vilelas, 2009). Procurámos que a nossa questão de partida reunisse as qualidades defendidas por Quivy e Campenhoudt (1997), ou seja, que fosse clara, exequível e pertinente. Concretiza-se na seguinte pergunta:

Em que medida a autoeficácia parental e o envolvimento do pai nos comportamentos de base segura influenciam a sua participação na Educação Pré-Escolar dos filhos?

Defende-se atualmente que o exercício da “paternalidade sensível” (seção 1.4) responde mais adequadamente às necessidades da criança e envolve-se mais na sua educação. Por outro lado, a literatura destaca a competência parental, em geral, e a autoeficácia parental, em particular, como fatores que influenciam o envolvimento do pai na vida quotidiana dos filhos (e.g. Young, 2011; McWayne *et al.*, 2013; Ribeiro, 2014).

Será assim expectável que pais com crenças mais positivas sobre a eficácia das suas ações parentais e sobre a sua capacidade de controlo dos efeitos das mesmas, se envolvam mais na educação dos seus filhos e nos comportamentos de base segura (Monteiro *et al.*, 2008, 2010): tanto ao nível das atividades lúdicas (e.g. ler histórias, brincar, levar o filho ao parque infantil); como ao nível da prestação de cuidados ou atividades práticas (e.g. dar o banho, as refeições, ajudar a vestir/despir).

A Educação Pré-Escolar (EPE) é um dos contextos de vida mais importantes das crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, pela fonte de aprendizagens e desenvolvimento que representa, pela parte significativa que ocupa no seu quotidiano e como base de sucesso escolar nos níveis subsequentes (Epstein, 1995; Silva *et al.*, 2016). Pressupõe-se, portanto, que um pai mais envolvido na vida diária do seu filho estará também mais

envolvido na vida da criança no contexto do Jardim de Infância, em comparação com os pais menos implicados na rotina diária dos seus filhos. Contudo, no decorrer deste trabalho constatámos que o conhecimento atual sobre o envolvimento do pai na EPE é muito mais escasso quando comparado com outros níveis de educação e, em particular, no contexto português. Com base nos argumentos atrás expostos, formulou-se a seguinte hipótese de investigação:

Hipótese: *A autoeficácia parental influencia a participação dos pais na Educação Pré-Escolar dos seus filhos, através do seu envolvimento nos comportamentos de base segura, tanto ao nível (a) das atividades práticas como ao nível (b) das atividades lúdicas.*

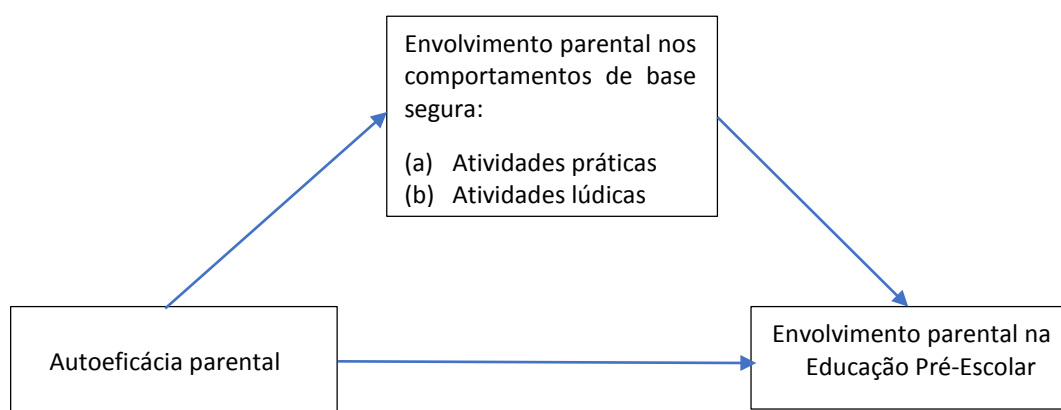


Figura 1. *Esquema conceptual do estudo*

2.2 Abordagem e *design* do estudo

Para testarmos a nossa hipótese, desenhamos um estudo correlacional, transversal (*cross-sectional*). Os estudos transversais analisam a relação (em termos correlacionais) entre variáveis num determinado tempo (Vilelas, 2009; Mertens 2015), tendo em conta a problemática e as hipóteses. As principais vantagens nestes estudos são o baixo custo e o curto espaço de tempo em que a investigação é feita. Contudo, como as medições são feitas num dado momento do tempo, não é possível mostrar a relação temporal entre as variáveis analisadas (Mertens, 2015).

2.3 Participantes

A população-alvo do estudo consistiu nos pais (apenas o pai) de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar em 7 Jardins de Infância da região de Lisboa

escolhidos com base em critérios de conveniência (facilidade de acesso a instalações e pessoas).

Do total de questionários distribuídos, foram devolvidos 227, o que representa 66,7% da população (N = 342). Eliminaram-se 21 por apresentarem erros ou lacunas de preenchimento. Assim, a amostra deste estudo é constituída por 206 pais, com idades entre os 22 e os 56 anos (M=37,1; Dp=6,4) e, na sua maioria (58,7%), com qualificações de nível superior (licenciatura, mestrado e/ou doutoramento). Os respondentes pertenciam, na sua grande maioria (n = 180, 87%), a família biparentais e apenas 10 (5%) eram padrastos.

2.4 Recolha e análise de dados

A recolha de dados foi efetuada através de inquérito por questionário (Anexo a). Apresentamos em seguida a forma através da qual se mediu cada uma das três variáveis.

2.4.1. Medidas

O questionário “Envolvimento do pai na Educação Pré-Escolar dos Filhos” incluiu 3 escalas já validadas por estudos anteriores.

Para medirmos a “Autoeficácia Parental” recorreremos à subescala “Eficácia” da PSOC (“Escala de Sentido de Competência Parental”) de Ferreira *et al.* (2011). A PSOC é uma adaptação à língua e contexto portugueses da *Parenting Sense of Competence Scale*, de Johnston e Mash (1989). Esta variável foi medida por 7 itens, através de uma escala de frequência com 7 pontos em que 1 corresponde a “Nunca acontece” e o 7 a “Acontece sempre”. A fiabilidade registada foi de $\alpha = .90$.

A variável “Envolvimento Parental nos Comportamentos de Base Segura” foi medida através da escala de Monteiro *et al.* (2006). A escala é composta por 17 itens referentes a dois tipos de envolvimento parental, nas Atividades Práticas ($\alpha = .91$) e nas Atividades Lúdicas ($\alpha = .78$). A escala de medida usada é constituída por 7 pontos (1 - “Nunca acontece”; 7 - “Acontece sempre”).

O “Envolvimento Parental na Educação Pré-Escolar” foi medido através da subescala 4- “Envolvimento em Atividades na Escola e Participação em Reuniões de Pais (do “Questionário de Envolvimento Parental na Escola”) de Pereira *et al.* (2008). No

presente estudo, seleccionámos os 4 itens da subescala que é a mais adequada ao contexto pré-escolar. Registou-se uma fiabilidade de $\alpha=.83$.

No que respeita às variáveis demográficas, foram consideradas a idade e habilitações académicas do pai/padrasto, a idade e género do educando.

Na tabela 1 são listados e exemplificados os itens por variável.

Tabela 2. Estrutura do questionário “Envolvimento do pai na Educação Pré-Escolar dos filhos”

Variáveis	Localização dos itens	Exemplo
1. Autoeficácia Parental	1, 7, 12, 15, 19, 21, 25	“Acredito sinceramente que tenho todas as capacidades para ser um bom pai para o meu filho”.
2. Envolvimento Parental nos Comportamentos de Base Segura		“Levo e trago o meu filho da escola”.
(a) Atividades Práticas	6, 9, 11, 13, 16, 18, 22, 23, 24, 27, 28	“Dou as refeições ao meu filho”.
(b) Atividades Lúdicas	2, 4, 14, 17, 20, 26	“Levo o meu filho ao parque infantil”.
3. Envolvimento na Educação Pré-Escolar	3, 5, 8, 10	“Vou às reuniões para pais convocadas pela educadora”.

2.4.2. Procedimentos

Recolha de dados

A aplicação do questionário envolveu a colaboração das Educadoras de Infância dos 7 jardins de infância envolvidos. As Educadoras foram elucidadas sobre os procedimentos a adotar e asseguraram a entrega dos questionários ao pai de cada uma das crianças do seu grupo.

Houve o cuidado de introduzir no questionário informações sobre o estudo em causa (descrição, objetivos), a garantia do anonimato e apelo à participação do respondente. Além destes elementos, introduzimos no questionário o contacto da investigadora para eventuais esclarecimentos. Cada Educadora ficou também encarregue de registar e comunicar-nos dúvidas que os inquiridos pudessem levantar. Não registámos quaisquer pedidos de esclarecimentos.

Uma vez recolhidos os questionários, foram excluídos os casos de preenchimento inadequado ou muito incompleto. Obteve-se uma amostra final de 206 questionários

válidos cujos dados foram inseridos no *software* de análise estatística IBM – SPSS (versão 25).

Estratégia analítica

Para analisarmos as características da amostra nas variáveis em estudo efetuámos estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão). Em seguida, para compreender as associações entre os diferentes construtos da investigação, realizámos análises de correlação de Pearson. As magnitudes destes resultados foram interpretadas à luz das *guidelines* de Cohen, Cohen, West e Aiken (2003), segundo as quais considera-se de magnitude fraca correlações entre .1 e .3, moderada acima de .3 e forte quando as correlações são iguais ou superiores a .5, a um nível de significância de .05.

As análises de mediação, para testar a hipótese de investigação, foram conduzidas através da macro PROCESS (Hayes, 2017), uma ferramenta estatística que permite a realização de análises *path* de moderação e mediação. Foram conduzidos dois modelos de mediação simples, através do *template* 4: o modelo 1 testou o efeito indireto da autoeficácia parental (variável independente) no envolvimento do pai na Educação Pré-Escolar (variável dependente), através do envolvimento nas atividades práticas (variável mediadora); e o modelo 2 explorou o efeito indireto da autoeficácia parental no envolvimento do pai na Educação Pré-Escolar, através do envolvimento nas atividades lúdicas (variável mediadora). Dada a proximidade conceptual entre as duas variáveis mediadoras (ambas dimensões de um só constructo, o “Envolvimento em comportamentos de base segura”) e a sua elevada correlação ($r = .778$), optou-se por testar os efeitos mediadores em dois modelos separados (Kenny *et al.*, 1998) e não num só, como uma mediação paralela (Hayes, 2017). As análises foram feitas com 5.000 amostras *bootstrap* para testar a significância dos efeitos indiretos. Foram usados intervalos corrigidos de confiança [IC] de 95% (*bias-corrected and accelerated confidence intervals*), assumindo-se que os efeitos são significativos quando não incluem o zero (Hayes, 2017).

Finalmente, procurámos diferenças na variável dependente (envolvimento na Educação Pré-Escolar) em função das variáveis demográficas “idade do pai”,

“habilitações do pai” e “género do educando” com recurso a testes de comparação de médias T-Student e ANOVA.

Capítulo 3. Resultados

Como aconselhado por Field (2013), foi efetuada uma análise preliminar dos dados para verificar a eventual necessidade de correções em função de *missing values* e dados aberrantes (*outliers*), problemas na normalidade das distribuições (para o efeito, produziram-se histogramas e efetuaram-se os testes de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk) e na homogeneidade da variância (através do teste de Levene).

Análises descritivas e correlacionais

Na tabela 3 mostram-se os resultados da análise descritiva aos dados, que inclui médias e desvios-padrão, correlações de *Pearson* entre as variáveis e o coeficiente de alfa de *Cronbach*, para apurar a consistência interna ou fiabilidade de cada escala. Verifica-se que as correlações entre as variáveis de estudo são todas significativas (para $p < .01$) e que a fiabilidade é bastante satisfatória.

Tabela 3. Médias, desvios-padrão, correlações e fiabilidade

Variáveis	MD	DP	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) Autoeficácia parental	5.44	.95	(.90)			
(2) Envolvimento em atividades práticas	5.11	1.22	.710**	(.91)		
(3) Envolvimento em atividades lúdicas	5.24	1.04	.731**	.778**	(.78)	
(4) Envolvimento na Edu. Pré-Escolar	4.77	1.46	.560**	.772**	.686**	(.83)

Nota. N = 206; **correlação de *Pearson* significativa para $p < .01$; () alfa de *Cronbach*
Escala de medida de 7 pontos: 1 – Nunca acontece; 7 – Acontece sempre

Análises de mediação

Os resultados sugerem a existência de mediações completas, na medida em que o efeito total da variável preditora (autoeficácia parental) sobre a variável critério (envolvimento na EPE) deixa de ser significativo quando as variáveis “envolvimento em atividades práticas” e “envolvimento em atividades lúdicas” são incluídas no modelo.

Segue-se uma análise individual das relações estabelecidas entre as diferentes variáveis por modelo (Figuras 2 e 3).

Efeitos indiretos da autoeficácia parental no envolvimento na EPE, através do envolvimento nas atividades práticas e do envolvimento nas atividades lúdicas

Verifica-se que (Figura 2) a autoeficácia parental se encontra significativa e positivamente associada com o envolvimento do pai nas atividades práticas (EAP) ($b = .91, SE = .063, p < .001$), num modelo que explica 50% da variância ($F_{(1, 204)} = 206,93, p < .001$). Por sua vez, o envolvimento nas atividades práticas está também positiva e significativamente associado com o envolvimento na EPE ($b = .91, SE = .08, p < .001$), num modelo que explica 60% da variância ($F_{(2, 203)} = 150,23, p < .001$). Foi observado um efeito indireto significativo da autoeficácia parental no envolvimento na educação pré-escolar, através do envolvimento nas atividades práticas ($b = .82, \text{Boot SE} = .823, \text{Boot IC } 95\% [.6615 \text{ a } .9906]$). Os efeitos (diretos) da variável preditora (autoeficácia parental) sobre a variável critério (envolvimento na EPE) não foram significativos ($p > .05$), uma vez controlada a variável mediadora (envolvimento em atividades práticas). Concluímos estar na presença de uma mediação completa.

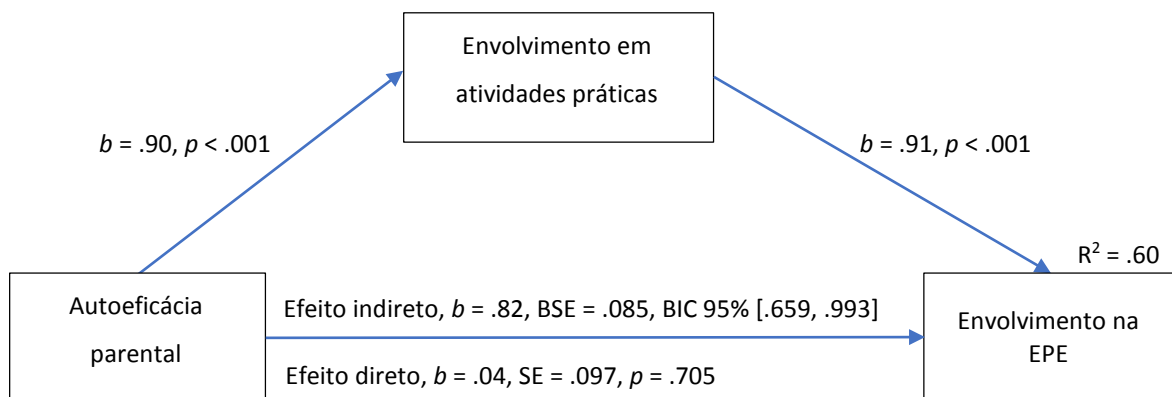


Figura 2. Modelo da relação entre autoeficácia parental e envolvimento do pai na EPE, mediada pelo envolvimento em atividades práticas. Nota. Os valores ao lado das setas representam os coeficientes de regressão não estandarizados.

Na Figura 3 apresentam-se as relações entre as variáveis quando a mediadora é o envolvimento do pai em atividades lúdicas, a qual se encontra significativa e positivamente associada à autoeficácia ($b = .80, SE = .05, p < .001$), num modelo que explica 54% da variância ($F_{(1, 204)} = 234,78, p < .001$). Por sua vez, o envolvimento nas atividades lúdicas está significativa e positivamente associada com o envolvimento na EPE ($b = .84, SE = .105, p < .001$), num modelo que explica 48% da variância ($F_{(2, 203)} =$

92,83, $p < .001$). Observou-se um efeito indireto significativo da autoeficácia no envolvimento na EPE, através do envolvimento em atividades lúdicas ($b = .67, p < .001$, Boot SE = .668, Boot IC 95% [.488, .855]). Não se observaram efeitos diretos significativos ($p = .094$) entre as variáveis preditora e critério quando introduzida a variável mediadora no modelo. Concluiu-se tratar-se de uma mediação completa.

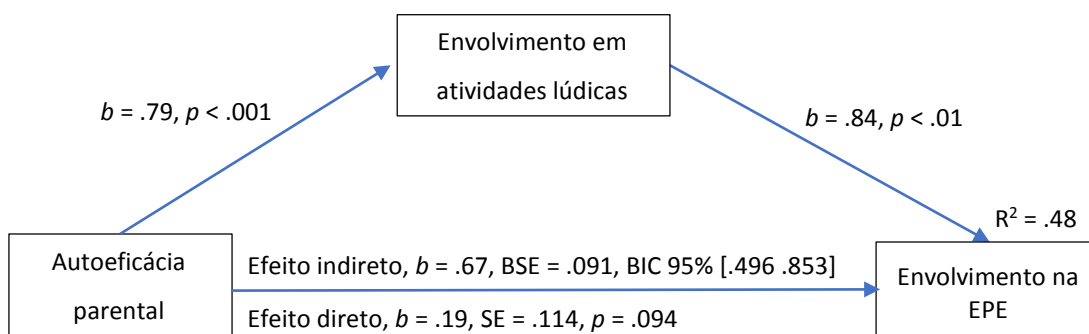


Figura 3. Modelo da relação entre autoeficácia parental e envolvimento do pai na EPE, mediada pelo envolvimento em atividades lúdicas. Nota. Os valores ao lado das setas representam os coeficientes de regressão não estandarizados.

Diferenças nas variáveis latentes em função das variáveis demográficas

Fomos verificar a eventual existência de diferenças nas variáveis latentes em estudo em função do “género do educando”, das “habilitações do pai” (previamente transformada em *dummy*), da “idade do pai” e da “idade do educando”. Procedemos a uma análise inicial exploratória das distribuições para verificar seu ajustamento à distribuição normal e a homogeneidade das variâncias (testes de Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk e Levene) e decidir quanto ao tipo de estatística usar nas análises, paramétrica ou não paramétrica. Os resultados mostraram que a idade do pai se aproximava significativamente ($p < .001$) de uma distribuição normal pelo que se decidiu pelo uso de estatística paramétrica, ou seja, pelo teste *T-Student para 2 amostras independentes*. Não se observaram diferenças significativas nas variáveis latentes em função da idade do pai. As hipóteses de diferenças em função do género do educando, das habilitações do pai e da idade do educando foram testadas através dos testes não paramétricos *Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis* para 2 amostras. Tanto nuns casos como noutro, não se verificaram diferenças significativas.

[esta página foi deixada em branco deliberadamente]

Capítulo 4. Discussão

No presente estudo procurámos compreender em que medida o sentido de autoeficácia parental influencia a participação do pai na Educação Pré-Escolar (EPE), através do seu envolvimento nos comportamentos de base segura dos filhos.

O papel do pai na educação dos filhos tem sofrido alterações, fruto da evolução da sociedade, no sentido de uma presença e proximidade crescentes em domínios da vida das crianças tradicionalmente sob a alçada das mães (e.g. Balancho, 2012). Encontramos na literatura indicações sobre essa maior capacidade do pai atual, em comparação com o da geração anterior, para ser sensível, compreensivo e dialogante, bem como para se envolver afetivamente com a criança, partilhando a autoridade de modo descontraído e lúdico e respondendo de forma mais adequada às necessidades da criança (Balancho, 2004; Lamb, 2010). Ao exercício da “paternidade sensível” (Lamb, 2010), vem juntar-se o “trabalho materno” e a conseqüente diminuição de tempo da mãe para atividades relacionadas com os cuidados indiretos, ensino/disciplina e lazer. Neste contexto, o envolvimento do pai na vida dos filhos é cada vez maior (e.g. Pimenta *et al.*, 2010; Monteiro *et al.*, 2010; Peitz *et al.*, 2001).

A investigação já reuniu evidências de como a partilha concertada de atividades práticas ou cuidados e atividades lúdicas entre o pai e a mãe se reflete na qualidade do ambiente educativo familiar das crianças (e.g. Lamb, 2010; Monteiro *et al.*, 2008). Também encontramos evidências dos efeitos positivos e específicos da participação do pai na educação (pré)escolar dos filhos, aos níveis do seu desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e comportamental (e.g. McBride *et al.*, 2005; Flouri & Buchanan, 2003). Tais contributos, que parecem ser independentes dos contextos socioculturais (Baker, 2017), têm sido sobretudo explicados em função do esforço de ajustamento do pai às expectativas e estratégias da escola (Mendez, 2010). À crescente disponibilidade do pai, ao reconhecimento dos efeitos positivos do seu envolvimento na educação (pré)escolar dos filhos, junta-se a comum e consensual defesa de uma relação próxima e colaborativa entre a família e a escola (e.g. Epstein, 1995; Silva *et al.*, 2016) e, em particular, no âmbito da Educação Pré-Escolar. Em Portugal, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016), um documento essencial para a atividade dos

Educadores de Infância, reforçam a importância da relação entre os pais e o estabelecimento de EPE.

Em conclusão, importa que a Escola e os Educadores saibam mais sobre os mecanismos associados à participação do pai na vida pré-escolar, sobre os fatores que influenciam o seu maior ou menor envolvimento, na medida em que tal conhecimento irá contribuir para a definição de estratégias visando estimular e otimizar os contributos do pai para o desenvolvimento global das crianças.

No presente trabalho, optámos por analisar a influência de uma característica individual do pai, a sua autoeficácia parental (e.g. Bandura, 1999; Coleman & Karrekar, 2003). É uma dimensão da competência parental que atua como um fator crítico e determinante na qualidade da parentalidade e que subjaz à disponibilidade, envolvimento e capacidade de resposta dos pais (Johnston & Mash, 1989).

Estudos prévios, incluindo em Portugal, sugerem que as crenças positivas do pai quanto à eficácia das suas ações parentais estão associadas a um maior envolvimento na vida quotidiana dos filhos, em particular, nos comportamentos de base segura, tanto ao nível da prestação de cuidados como no domínio das brincadeiras (e.g. Ribeiro, 2014; Young, 2011; Pimenta *et al.*, 2010). Os resultados obtidos confirmaram as nossas expectativas: encontrámos uma relação positiva e significativa entre a autoeficácia parental e o envolvimento do pai nos comportamentos de base segura. A relação encontrada é consistente com os resultados encontrados por outros autores (e.g. Coleman & Karkker, 2003; Young, 2011) e com a noção de que pais com maior sentido de autoeficácia no cumprimento de tarefas ou na resolução de problemas relacionados com a educação dos filhos tendem a envolver-se mais no desempenho do seu papel parental.

No início do estudo questionámos se o pai se envolve porque se sente eficaz nas atividades práticas (de cuidados) e lúdicas (brincadeira e lazer) ou se, pelo contrário, se envolve devido a fatores contingentes e, ao fazê-lo, se sente mais eficaz. Efetivamente, certos autores (e.g. Seçer, Ogelman & Önder, 2013) sugerem que a autoeficácia parental se desenvolve à medida do conhecimento do pai sobre o comportamento e desenvolvimento do seu filho, o que depende, por sua vez, da frequência e diversidade das interações que com ele estabelece. Portanto, a participação que o pai tem nas

atividades diárias relacionadas com a criança parece fortalecer a relação de base segura, facilitando a forma como o pai interpreta e responde de forma adequada às necessidades da criança, inclusive as relacionadas com a sua vida em contexto de Educação Pré-Escolar.

Assim, formulámos e testámos a hipótese de que o envolvimento do pai nas atividades práticas e nas atividades lúdicas dos filhos exerce um efeito mediador na relação entre a autoeficácia parental e a sua participação na EPE. As análises efetuadas mostraram um efeito total significativo ($p < .001$) entre a variável preditora (autoeficácia parental) e a variável critério (envolvimento na EPE). Todavia, uma vez controladas as variáveis relativas aos comportamentos de base segura, o efeito direto da autoeficácia deixou de ser significativo, ao contrário do efeito indireto. Dito de outro modo, encontrámos na nossa amostra uma mediação, significativa e completa, exercida pelo envolvimento do pai nas atividades lúdicas e nas atividades práticas na relação entre autoeficácia parental e envolvimento na EPE.

Em síntese, os resultados sugerem que a confiança do pai na eficácia das suas ações parentais não garante, por si só, uma maior participação na EPE, apenas quando se desenvolvem ações concretas, em particular, quando há num envolvimento em atividades lúdicas e, sobretudo, em atividades práticas. São resultados consistentes com a noção de que o envolvimento do pai na vida quotidiana do seu filho – brincadeiras e cuidados – incrementa a motivação e confiança prévias nas suas ações parentais (Jacobs & Kelly, 2006), tornando-o mais capaz de se envolver noutras tarefas qualitativamente diferentes como, por exemplo, participar em reuniões e em atividades no contexto da Educação Pré-Escolar.

No presente estudo, foram analisadas as diferenças nas variáveis latentes em função das características dos pais. Na literatura, os resultados sobre a relação entre o envolvimento e as características do pai são inconsistentes e até contraditórios. À semelhança de Monteiro *et al.* (2006), mas ao contrário de McBride *et al.* (2005), não identificámos qualquer relação entre a autoeficácia, o envolvimento paterno e a idade do pai. As habilitações académicas do pai são também apontadas por alguns autores (e.g. Lewis & Lamb, 2007) como uma variável positivamente relacionada com o interesse do pai na educação e o seu envolvimento com os filhos. Todavia, os resultados da nossa

amostra não confirmam esta relação. Procurámos ainda identificar diferenças nos resultados em função de características da criança, como a idade e o género. São variáveis demográficas cujos efeitos no envolvimento do pai têm sido confirmados por alguns autores (e.g. Pimenta *et al.*, 2010), mas infirmados por outros (e.g. Monteiro *et al.* 2006, 2010; Pleck & Masciadrelli, 2004). Nos nossos resultados, não foram identificadas relações significativas entre as variáveis latentes e a idade e género dos filhos.

Capítulo 5. Conclusões

A realização deste estudo surgiu do interesse pelo envolvimento paterno na educação dos filhos, em particular, pela influência das suas percepções sobre a eficácia das suas ações parentais no seu envolvimento no contexto da Educação Pré-Escolar. Definimos a hipótese de que tanto o envolvimento do pai nos cuidados como nas atividades lúdicas, exercem um efeito mediador na relação entre autoeficácia parental e envolvimento na EPE.

Através de dados recolhidos por questionário junto de 206 pais de crianças a frequentar programas de EPE, confirmámos a hipótese de estudo: os resultados sugerem que a confiança do pai na eficácia das suas ações parentais, por si só, não promove uma maior participação nas atividades do JI, apenas se estiver envolvido em atividades de base segura. São resultados consistentes com outros apresentados pela literatura sobre o papel preditor da autoeficácia parental, uma dimensão da competência parental, no nível de envolvimento do pai na vida quotidiana dos filhos. O nosso estudo veio mostrar que esse envolvimento se estende a um dos contextos de vida que mais concorre para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças entre os 3 e os 6 anos de vida, a Educação Pré-Escolar (EPE).

Limitações do estudo, dificuldades e constrangimentos sentidos

Como todos os estudos, o nosso não é isento de limitações. A principal está associada à natureza do *design* adotado, a investigação transversal (*cross-sectional*). Através de uma única fonte, os pais, reunimos informação sobre as diferentes variáveis de estudo (critério, preditora e mediadoras), com as inevitáveis consequências ao nível da variância comum e na inflação das correlações. Outra limitação prende-se com a amostra usada, de conveniência, o que poderá interferir na representatividade da amostra, apesar de termos inquirido pais de crianças de sete estabelecimentos escolares. Em síntese, o *design* e a amostra usados impõem especiais cuidados na extrapolação dos resultados para outros contextos.

No nosso trabalho centrámo-nos sobre a influência de fatores individuais do pai no seu envolvimento na EPE, em particular, do seu sentido de eficácia parental. No

entanto, temos presente que outros fatores que não foram controlados no estudo poderão influenciar a motivação do pai para se envolver nas atividades do Jardim-de-Infância. Por exemplo, os incentivos dados pelos Educadores à sua participação e o tipo de iniciativas concretas que desenvolvem nesse sentido, podem também estimular ou inibir o envolvimento do pai. Importaria, em estudos futuros, observar ou controlar o efeito destas variáveis.

Na elaboração do trabalho constatámos a escassez de estudos efetuados em Portugal sobre o envolvimento do pai no contexto específico da EPE. Sentimos este facto como uma limitação e, simultaneamente, como um estímulo pois sugeria que o nosso trabalho poderia contribuir para um aumento do conhecimento na área e servir como ponto de partida para futuras investigações sobre a realidade portuguesa.

Implicações práticas

Consideramos que o nosso estudo contribui para o trabalho de um Educador de Infância. Por um lado, a revisão da literatura e a construção do referencial teórico evidencia os muitos e diversificados benefícios da participação paterna nas várias dimensões de vida das crianças, em termos do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Por outro lado, ficou também claro os ganhos provenientes da interligação entre as diversas esferas de influência da criança, nomeadamente a família, a escola e a comunidade (e.g. Biber, 2016). O Educador poderá promover essa interligação, estimulando os pais a participar no jardim de infância através de atividades específicas e estabelecendo um espaço de diálogo e de escuta, que facilite relações de confiança mútua, uma vez que o Educador e os pais contribuem para a educação da mesma criança. Cabe ao Educador ser proactivo, no que concerne ao envolvimento do pai, diversificar as suas estratégias para envolver e motivar os pais a participar na EPE. São exemplos, a leitura de histórias, a realização de jogos, sessões de culinária, sessões dedicadas às profissões (no âmbito da área de conteúdos “Conhecimento do Mundo”) e muitas outras sessões de pendor educativo em que cada pai se sinta mais à vontade.

É importante ter em consideração a mediação que a criança apresenta entre a escola e a família (Silva *et al.*, 2016), pois transmite aos pais o que aprende no jardim de

infância, contribuindo para o seu interesse em participar na Educação Pré-Escolar. Assim, o Educador deve proporcionar à criança experiências significativas que influenciem as relações com os pais e o seu envolvimento.

Os resultados do nosso trabalho são especialmente relevantes para o Educador que trabalha em contexto de creche, na medida em que é um período sensível no desenvolvimento de aprendizagens relacionais. Quanto mais cedo o pai se envolver com os filhos nas atividades práticas (cuidados), mais cedo se sintoniza com a criança e se torna sensitivo e responsivo de forma consistente, ou seja, assegura as condições para a construção da base segura. Assim, há todo o interesse que o Educador em Creche recorra a várias estratégias para incrementar o envolvimento do pai nos cuidados e no brincar, dado o contributo destas variáveis para o envolvimento na EPE. O Educador em Creche pode prever tarefas com o envolvimento do pai como, por exemplo: reuniões iniciais e periódicas; comunicações semanais- educador-pais; e *workshops*/cursos de educação parental que visem informar/sensibilizar os pais sobre os benefícios, a nível das competências cognitivas, afetivas e sociais do envolvimento do pai na educação, nos cuidados e atividades lúdicas com e dos filhos. O educador poderá ainda fomentar o envolvimento dos pais nos comportamentos de base segura, através de atividades programadas como, por exemplo, exposições de fotos (foto-galeria) de cuidados e brincadeiras dos pais com os filhos em casa; semana dos pais- pinturas com digitintas (pai-criança), coreografias de cenas específicas de histórias infantis, entre muitas outras.

Propostas para estudos futuros

Seria relevante alargar a presente investigação ao contexto da Creche pois quanto mais cedo o pai se envolver na educação dos filhos, mais profundos e duradouros serão os laços afetivos e, conseqüentemente, os seus comportamentos de base segura. De notar que é igualmente neste período que se dá a eclosão e consolidação da linguagem, principal instrumento de socialização, em que o pai é um interveniente de importância vital, conforme vimos na revisão da literatura.

Também seria igualmente relevante alargar o estudo a outras regiões do país, de modo a obter um retrato mais completo da população portuguesa.

[esta página foi deixada em branco deliberadamente]

Referências bibliográficas

- Arendell, T. (1996). *Co-parenting: A review of the literature*. Philadelphia, PA: National Center on Fathers and Families. University of Pennsylvania.
- Bailey, W.T. (1994). A longitudinal study of father's involvement with young children: Infancy to age 5 years old. *Journal of Genetic Psychology*, 155, 331-339.
- Baker, C. E. (2017). Father-Son Relationships in Ethnically Diverse Families: Links To Boys' Cognitive and Social Emotional Development in Preschool. *Journal of Child Fam Stud*, 26, 2335–2345.
- Balancho, L. S. (2004). Ser pai: Transformações intergeracionais na paternidade. *Análise Psicológica*, 2, 377-386.
- Balancho, L. S. (2012). *Ser pai hoje* (9ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Publications.
- Biber, K. (2016). Perceptions of father involvement among Turkish fathers with pre-school children. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 115-126.
- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., & Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71(1), 127-136.
- Camus, J. L. (2002). *O verdadeiro papel do pai*. Porto: Ambar.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). New York: Erlbaum.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2003). Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior and developmental status. *Infant Mental Health*, 24(2), 126-148.
- Deutsch, F. M. (2001). Equally shared parenting. *American Psychological Society*, 10, 25-28.

- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community/Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33, 467–480.
- Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A., Fernandes, C., & Cardoso, J. (2011). Escala de Sentimento de Competência Parental: Análise confirmatória do modelo de medida numa amostra de pais portugueses. *Laboratório de Psicologia*, 9, 147-155.
- Ferreira, B., Monteiro, L., Fernandes, C., Cardoso, J., Veríssimo, M., & Santos, A. (2014). Percepção de Competência Parental: Exploração de domínio geral de competência e domínios específicos de autoeficácia, numa amostra de pais e mães portuguesas. *Análise Psicológica*, 2, 145-156.
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Preschool Children's Prosocial Behavior: The Role of Mother–Child, Father–Child and Teacher–Child Relationships. *Journal of Child Family Studies*, 25, 1829–1839.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM-SPSS. (4th ed.)*. London, UK: SAGE Publications.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 141-153.
- Hayes, A (2017). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis (2nd ed.)*. New York: Guildeford Press.
- Jacobs, J. N., & Kelley, M. L. (2006). Predictors of paternal involvement in childcare in dual-earner families with young children. *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*, 4, 23-47.
- Johnston, C., & Mash, E. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(2), 167-175.

- Kenny, D. A., Kashy, D. A., & Bolger, N. (1998). Data analysis in social psychology. In D. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.). *Handbook of social psychology (4th ed., vol. 1, pp. 233–265)*. New York: McGraw-Hill.
- Lamb, M. (2010). *The Role of the father in child development (5th Edition)*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lau, E. Y. H. (2016). A Mixed-methods Study of Paternal Involvement in Hong Kong. *British Educational Research Journal, 42*(6), 1023–1040.
- Levy-Shiff, R., & Israelashvili, R. (1988). Antecedents of fathering: Some further exploration. *Developmental Psychology, 24*, 434-440.
- Lewis, C. & Lamb, M. E. (2007). *Understanding fatherhood – A review of recent research*. Lancaster University. Joseph Rowntree Foundation.
- Lima, J. (2005). O envolvimento paterno nos processos de socialização da criança. In J. B. Ruivo (Ed.), *Desenvolvimento: Contextos familiares e educativos* (pp. 200-233) Porto: Livpsic.
- McBride, B. A., Brown, G. L., Bost, K. K., Shin, N., Vaughn, B., & Korth, B. (2005). Paternal identity, maternal gate keeping, and father involvement. *Family Relations, 54*, 360-372.
- McWayne, C., Downer, J. T., Campos, R., & Harris, R. D. (2013). Father Involvement During Early Childhood and Its Association with Children's Early Learning: A Meta-Analysis. *Early Education and Development, 24*(6), 898-922.
- Mendez, J. (2010). How Can Parents Get Involved in Preschool? Barriers and Engagement in Education by Ethnic Minority Parents of Children Attending Head Start. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 16*(1), 26–36.
- Mertens D. (2015). *Research and Evaluation en Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixes Methods (4th edition)*. United States of America: SAGE Publications.
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Castro, R. & Oliveira, C. (2006). Partilha da Responsabilidade Parental. Realidade ou Expectativa? *Psychologica, 42*, 213-229.

- Monteiro, L., Veríssimo, M., Santos, A. J., & Vaughn, B. (2008). Envolvimento paterno e organização dos comportamentos de base segura das crianças em famílias portuguesas. *Análise Psicológica*, 3, 395-409.
- Monteiro, L., Fernandes, M., Veríssimo, M., Costa, I., Torres, N., & Vaughn, B. (2010). Perspectiva do pai acerca do seu envolvimento em famílias nucleares. Associações com o que é desejado pela mãe e com as características da criança. *Interamerican Journal of Psychology*, 44, 120-130.
- Peitz, G., Fthenakis, W. E., & Kalicki, B. (2001). Determinants of paternal involvement during the child's third year of life: Child-care tasks versus pleasure activities. *Poster presented at the Society for Research in Child Development*. Minneapolis. United States of America.
- Pereira, A., Canavarro, J., Cardoso, M., & Mendonça, D. (2008). *Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42, 81-110.
- Pimenta, M., Veríssimo, M., Monteiro, L., & Costa, I. (2010). O envolvimento paterno de crianças a frequentar o jardim-de-infância. *Análise Psicológica*, 4, 565-580.
- Pleck, J. H. & Masciadrelli, B. (2004). "Paternal Involvement by U.S. Residential Fathers – Level, Sources, and Consequences". In M. Lamb (Ed.) (2004). *The Role of the Father in Child Development* (pp. 222-271). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Pleck, J. H. & Hofferth, S. L. (2008). Mother involvement as an influence on father involvement with early adolescents. *Fathering*, 6 (3), 267-286.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Ribeiro, M. (2014). *Envolvimento paterno: Competência e Eficácia*. Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Zhan, Y. (2005). Father-School communication in Preschool and Kindergarten. *School Psychology Review*, 34(3), 287-308.

- Schoppe-Sullivan, S. J., Weldon, A. H., Cook, J. C., Davis, E. F., Buckley, C. K. (2009). Coparenting behavior moderates longitudinal relations between effortful control and preschool children's externalizing behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(6), 698–706.
- Seçer, Z., Ogelman, H. & Önder, A. (2013). The analysis of the relationship between fathers' parenting self-efficacy and the peer relations of preschool children. *Early Child Development and Care*, 183(1), 63-74.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Shim, S. Y., & Lim, S. A. (2019). Paternal self-efficacy, fathering, and children's behavioral problems in Korea. *Journal of Child & Family Studies*, 28(3), 851-859.
- Torres, A. (2004). *Vida conjugal e trabalho. Uma perspectiva sociológica*. Oeiras: Celta Editora.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação - O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Young, S. (2011). Exploring the relationship between parental self-efficacy and social support systems. *Graduate Theses and Dissertations*. Paper 11981.

Anexos

a. Questionário

INQUÉRITO

Estamos a realizar um estudo no âmbito do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar, ministrado pelo Instituto Superior de Educação e Ciências (Lisboa). O estudo visa aprofundar o tema “**o envolvimento do pai na educação pré-escolar dos filhos**”.

A sua participação é importante! Ajude-nos a realizar o trabalho preenchendo o presente questionário, uma tarefa que não excede os **5 minutos**. É **anónimo** e os resultados destinam-se apenas a fins académicos.

Antecipadamente agradecida, a aluna

Mónica Silva

Lisboa, fevereiro de 2018

Secção 1

Seguem-se várias afirmações. Indique a sua opinião sobre cada afirmação e de acordo com a seguinte escala:

Nunca acontece	Quase nunca	Acontece pouco	Às vezes acontece	Acontece muito	Quase sempre	Acontece sempre
①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

Atenção! **Não existem respostas certas ou erradas**. Diga **aquilo que geralmente acontece** e não o que gostaria que acontecesse.

1.	Acredito sinceramente que tenho capacidades para ser um bom pai para o meu filho.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2.	Leio histórias ao meu filho.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3.	Vou às atividades para pais organizadas pela escola.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

4. Costumo comprar os brinquedos do meu filho. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5. Costumo falar e dar opiniões nas reuniões de pais. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6. Dou banho ao meu filho. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7. Se há alguém que consegue perceber quando algo não está bem com o meu filho sou eu. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8. Gostaria de participar (ou participo) em atividades na sala (ex. Ler histórias às crianças, falar-lhes sobre a minha profissão, ajudar a educadora a preparar materiais...). (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9. Fico em casa quando o meu filho está doente. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
10. Vou às reuniões para pais convocadas pela educadora. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11. Dou as refeições ao meu filho. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
12. Pensando no tempo há que já sou pai, sinto-me consideravelmente familiarizado com este papel. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
13. Costumo comprar as roupas do meu filho. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14. Levo o meu filho às festas de anos. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15. Relativamente à experiência necessária para cuidar do meu filho considero que estou à altura das minhas expectativas. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16. Escolhi a escola que o meu filho frequenta. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
17. Brinco com o meu filho. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18. Levo e trago o meu filho da escola. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

19. Ser pai é fácil de gerir e os problemas que surgem são facilmente resolvidos. 1 2 3 4 5 6 7
20. Levo o meu filho às atividades, por ex. natação. 1 2 3 4 5 6 7
21. Eu seria um bom modelo para um jovem pai, no sentido em que ele poderia aprender comigo o que necessitaria de saber para ser um bom pai. 1 2 3 4 5 6 7
22. Sou responsável pela ida ao médico do meu filho. 1 2 3 4 5 6 7
23. Deito o meu filho. 1 2 3 4 5 6 7
24. Visto o meu filho. 1 2 3 4 5 6 7
25. Os problemas que surgem ao cuidar de uma criança são facilmente solucionados quando se sabe de que modo os nossos comportamentos a afetam, e eu já adquiri este conhecimento. 1 2 3 4 5 6 7
26. Levo o meu filho ao parque infantil. 1 2 3 4 5 6 7
27. Costumo ir às reuniões da escola do meu filho. 1 2 3 4 5 6 7
28. A escola telefona-me se algo se passar com o meu filho. 1 2 3 4 5 6 7
-

Seção 2

As questões seguintes irão ajudar-nos a **descrever** quem participou no estudo. Em cada pergunta, assinale a resposta que corresponde à sua situação.

1. Tipo de agregado familiar?

- Monoparental (só o pai)
- Bi-parental (pai e mãe ou companheiro/a)

2. Parentesco em relação ao educando?

- Pai
- Padrasto

3. Idade do pai/ padrasto?

_____ anos

5. Género do educando?

Masculino

Feminino

4. Habilitações académicas?

Até ao 6º ano de escolaridade

Até ao 9º ano

Até ao 12º ano

Licenciatura

Mestrado / doutoramento

6. Idade do educando?

_____ anos

Termina aqui o seu questionário. Muito obrigado pela sua colaboração
Caso pretenda contactar-nos, utilize o seguinte endereço: msofya13@gmail.com

Anexos

b. Resultados das análises descritiva, correlacional e de fiabilidade (*output* IBM- SPSS).

```
CORRELATIONS
/VARIABLES=AUTOEF ENVEPE ENV_ATPR ENV_ATLU
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/MISSING=PAIRWISE.
```

Estatística Descritiva

	Média	Erro Desvio	N
Autoeficácia parental	5,4359	,95351	206
Envolvimento na EPE	4,7731	1,46475	206
Envolvimento em atividades práticas	5,1053	1,21880	206
Envolvimento em atividades lúdicas	5,2354	1,03894	206

Correlações

		Autoeficácia parental	Envolvimento na EPE	Envolvimento em atividades práticas	Envolvimento em atividades lúdicas
Autoeficácia parental	Correlação de Pearson	1	,560**	,731**	,710**
	Sig. (2 extremidades)		,000	,000	,000
	N	206	206	206	206
Envolvimento na EPE	Correlação de Pearson	,560**	1	,686**	,772**
	Sig. (2 extremidades)	,000		,000	,000
	N	206	206	206	206
Envolvimento em atividades práticas	Correlação de Pearson	,710**	,772**	,778**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	
	N	206	206	206	206
Envolvimento em atividades lúdicas	Correlação de Pearson	,731**	,686**	1	,778**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000		,000
	N	206	206	206	206

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

```

RELIABILITY
/VARIABLES=@1_AEP1 @7_AEP2 @15_AEP4 @19_AEP5 @21_AEP6 @25_AEP7
@12_AEP3
/SCALE('Fiabilidade - autoeficácia') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL.

```

Escala: autoeficácia parental

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	205	99,5
	Excluídos ^a	1	,5
	Total	206	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,900	,902	7

Matriz de correlações entre itens

	1_AEP01	7_AEP2	15_AEP4	19_AEP5	21_AEP6	25_AEP7	12_AEP3
1_AEP01	1,000	,500	,695	,478	,525	,453	,632
7_AEP2	,500	1,000	,622	,442	,429	,523	,616
15_AEP4	,695	,622	1,000	,526	,654	,598	,740
19_AEP5	,478	,442	,526	1,000	,592	,632	,478
21_AEP6	,525	,429	,654	,592	1,000	,619	,608
25_AEP7	,453	,523	,598	,632	,619	1,000	,562
12_AEP3	,632	,616	,740	,478	,608	,562	1,000

Estadísticas de ítem-total

	Média de escala se o ítem for excluído	Variância de escala se o ítem for excluído	Correlação de ítem total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o ítem for excluído
1_AEP01	32,01	34,892	,677	,529	,889
7_AEP2	32,80	33,122	,643	,472	,893
15_AEP4	32,35	32,837	,811	,700	,874
19_AEP5	33,39	33,522	,651	,486	,892
21_AEP6	32,71	32,904	,713	,561	,884
25_AEP7	33,09	32,757	,709	,550	,885
12_AEP3	32,16	32,936	,762	,630	,879

Estadísticas de escala

Média	Variância	Erro Desvio	N de ítems
38,08	44,557	6,675	7

RELIABILITY

```

/VARIABLES=@3_EPAE1 @5_EPAE2 @8_EPAE3 @10_EAE4
/SCALE('Fiabilidade - envolvimento na EPE') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL.

```

Escala: Envolvimento na EPE

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	204	99,0
	Excluídos ^a	2	1,0
	Total	206	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em ítems padronizados	N de ítems
,831	,836	4

Matriz de correlações entre itens

	3_EPAE1	5_EPAE2	8_EPAE3	10_EAE4
3_EPAE1	1,000	,590	,426	,678
5_EPAE2	,590	1,000	,577	,659
8_EPAE3	,426	,577	1,000	,433
10_EAE4	,678	,659	,433	1,000

Estadísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
3_EPAE1	13,66	21,732	,668	,501	,788
5_EPAE2	14,51	18,655	,743	,557	,748
8_EPAE3	15,06	20,272	,553	,345	,841
10_EAE4	13,78	19,845	,701	,563	,769

Estadísticas de escala

Média	Variância	Erro Desvio	N de itens
19,00	33,877	5,820	4

RELIABILITY

```

/VARIABLES=@2_EPAL1 @14_EPAL3 @17_EPAL4 @20_EPAL5 @26_EPAL6 @4_EPAL2
/SCALE('Fiabilidade - envolvimento atividades lúdicas') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL.

```

Escala: Envolvimento atividades lúdicas

Resumo de processamento do caso

	N	%
Casos		
Válido	206	100,0
Excluídos ^a	0	,0
Total	206	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,777	,789	6

Matriz de correlações entre itens

	2_EPAL1	14_EPAL3	17_EPAL4	20_EPAL5	26_EPAL6	4_EPAL2
2_EPAL1	1,000	,302	,405	,249	,345	,265
14_EPAL3	,302	1,000	,439	,528	,462	,425
17_EPAL4	,405	,439	1,000	,468	,574	,335
20_EPAL5	,249	,528	,468	1,000	,336	,241
26_EPAL6	,345	,462	,574	,336	1,000	,377
4_EPAL2	,265	,425	,335	,241	,377	1,000

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
2_EPAL1	26,67	29,112	,418	,201	,772
14_EPAL3	26,22	25,482	,625	,425	,717
17_EPAL4	25,50	29,773	,640	,453	,728
20_EPAL5	26,35	26,063	,510	,350	,753
26_EPAL6	26,15	28,145	,580	,406	,731
4_EPAL2	26,18	30,541	,450	,236	,762

Estatísticas de escala

Média	Variância	Erro Desvio	N de itens
31,41	38,858	6,234	6

RELIABILITY

```

/VARIABLES=@6_EPAP1 @9_EPAP2 @11_EPAP3 @13_EPAP4 @16_EPAP5
@18_EPAP6 @22_EPAP7 @23_EPAP8
@24_EPAP9 @27_EPAP10 @28_EPAP11
/SCALE('Fiabilidade - envolvimento atividades práticas') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL.

```

Escala: Envolvimento atividades práticas

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	204	99,0
	Excluídos ^a	2	1,0
	Total	206	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,910	,913	11

Matriz de correlações entre itens

	6_EPAP1	9_EPAP2	11_EPAP3	13_EPAP4	16_EPAP5	18_EPAP6
6_EPAP1	1,000	,478	,567	,405	,473	,382
9_EPAP2	,478	1,000	,553	,433	,401	,525
11_EPAP3	,567	,553	1,000	,321	,456	,418
13_EPAP4	,405	,433	,321	1,000	,292	,368
16_EPAP5	,473	,401	,456	,292	1,000	,316
18_EPAP6	,382	,525	,418	,368	,316	1,000
22_EPAP7	,440	,621	,496	,476	,507	,421
23_EPAP8	,566	,592	,627	,445	,501	,441
24_EPAP9	,691	,593	,631	,405	,463	,438
27_EPAP10	,459	,597	,470	,392	,475	,426
28_EPAP11	,443	,595	,467	,394	,400	,452

(Arendell, 1996)

Matriz de correlações entre itens

	22_EPAP7	23_EPAP8	24_EPAP9	27_EPAP10	28_EPAP11
6_EPAP1	,440	,566	,691	,459	,443
9_EPAP2	,621	,592	,593	,597	,595
11_EPAP3	,496	,627	,631	,470	,467
13_EPAP4	,476	,445	,405	,392	,394
16_EPAP5	,507	,501	,463	,475	,400
18_EPAP6	,421	,441	,438	,426	,452
22_EPAP7	1,000	,542	,537	,604	,609
23_EPAP8	,542	1,000	,717	,504	,524
24_EPAP9	,537	,717	1,000	,458	,449
27_EPAP10	,604	,504	,458	1,000	,645
28_EPAP11	,609	,524	,449	,645	1,000

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
6_EPAP1	50,97	150,299	,661	,548	,902
9_EPAP2	51,71	145,044	,740	,587	,898
11_EPAP3	50,99	151,635	,676	,518	,902
13_EPAP4	51,69	152,305	,525	,318	,910
16_EPAP5	50,83	149,414	,574	,384	,907
18_EPAP6	51,04	153,727	,563	,341	,907
22_EPAP7	51,34	144,708	,726	,571	,899
23_EPAP8	50,94	152,381	,746	,622	,899
24_EPAP9	51,23	148,629	,728	,671	,899
27_EPAP10	51,04	146,269	,694	,542	,900
28_EPAP11	51,22	142,830	,682	,540	,901

Estatísticas de escala

Média	Variância	Erro Desvio	N de itens
56,30	178,496	13,360	11

[esta página foi deixada em branco deliberadamente]

Anexos

c. Análise da mediação da relação entre “Autoeficácia Parental” e “Envolvimento na EPE” pela variável “Envolvimento em Atividades Práticas” (*output Process*).

Run MATRIX procedure:

***** PROCESS Procedure for SPSS Version 3.3 *****

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. www.afhayes.com
Documentation available in Hayes (2018). www.guilford.com/p/hayes3

Model : 4
Y : ENVEPE
X : AUTOEF
M : **ENV_ATPR**

Sample
Size: 206

OUTCOME VARIABLE:
ENV_ATPR

Model Summary							
	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,7096	,5036	,7411	206,9285	1,0000	204,0000	,0000

Model						
	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	,1747	,3480	,5020	,6162	-,5114	,8607
AUTOEF	,9071	,0631	14,3850	,0000	,7827	1,0314

Standardized coefficients

coeff
AUTOEF ,7096

OUTCOME VARIABLE:
ENVEPE

Model Summary							
	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,7725	,5968	,8736	150,2263	2,0000	203,0000	,0000

Model						
	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	-,0613	,3780	-,1622	,8713	-,8067	,6841
AUTOEF	,0368	,0972	,3786	,7054	-,1548	,2284
ENV_ATPR	,9078	,0760	11,9414	,0000	,7579	1,0577

Standardized coefficients

coeff
AUTOEF ,0239
ENV_ATPR ,7553

***** TOTAL EFFECT MODEL *****

OUTCOME VARIABLE: ENVEPE

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,5600	,3135	1,4800	93,1798	1,0000	204,0000	,0000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	,0972	,4918	,1977	,8435	-,8723	1,0668
AUTOEF	,8602	,0891	9,6530	,0000	,6845	1,0359

Standardized coefficients

	coeff
AUTOEF	,5600

***** TOTAL, DIRECT, AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y *****

Total effect of X on Y

	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI	c_ps
c_cs	,8602	,0891	9,6530	,0000	,6845	1,0359	,5873
	,5600						

Direct effect of X on Y

	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI	c'_ps
c'_cs	,0368	,0972	,3786	,7054	-,1548	,2284	,0251
	,0239						

Indirect effect(s) of X on Y:

	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
ENV_ATPR	,8234	,0851	,6592	,9927

Partially standardized indirect effect(s) of X on Y:

	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
ENV_ATPR	,5621	,0518	,4627	,6683

Completely standardized indirect effect(s) of X on Y:

	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
ENV_ATPR	,5360	,0591	,4201	,6537

***** BOOTSTRAP RESULTS FOR REGRESSION MODEL PARAMETERS *****

OUTCOME VARIABLE: ENV_ATPR

	Coeff	BootMean	BootSE	BootLLCI	BootULCI
constant	,1747	,1744	,2966	-,4074	,7589
AUTOEF	,9071	,9072	,0539	,8004	1,0145

OUTCOME VARIABLE:

ENVEPE

	Coeff	BootMean	BootSE	BootLLCI	BootULCI
constant	-,0613	-,0679	,3201	-,7133	,5369
AUTOEF	,0368	,0384	,1060	-,1611	,2589
ENV_ATPR	,9078	,9072	,0809	,7468	1,0597

***** ANALYSIS NOTES AND ERRORS *****

Level of confidence for all confidence intervals in output:

95,0000

Number of bootstrap samples for percentile bootstrap confidence intervals:

5000 ----- END MATRIX -----

Anexos

d. Análise da mediação da relação entre Autoeficácia e Envolvimento na EPE pelo Envolvimento em Atividades Lúdicas (*output Process*)

Run MATRIX procedure:

***** PROCESS Procedure for SPSS Version 3.3 *****

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. www.afhayes.com
Documentation available in Hayes (2018). www.guilford.com/p/hayes3

Model : 4
Y : ENVEPE
X : AUTOEF
M : **ENV_ATLU**

Sample
Size: 206

OUTCOME VARIABLE: ENV_ATLU

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,7315	,5351	,5043	234,7832	1,0000	204,0000	,0000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	,9029	,2870	3,1455	,0019	,3369	1,4689
AUTOEF	,7970	,0520	15,3226	,0000	,6945	,8996

Standardized coefficients

	coeff
AUTOEF	,7315

OUTCOME VARIABLE: ENVEPE

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,6912	,4777	1,1316	92,8330	2,0000	203,0000	,0000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	-,6592	,4403	-1,4971	,1359	-1,5273	,2090
AUTOEF	,1925	,1143	1,6843	,0937	-,0328	,4178
ENV_ATLU	,8377	,1049	7,9876	,0000	,6309	1,0445

Standardized coefficients

	coeff
AUTOEF	,1253
ENV_ATLU	,5942

***** TOTAL EFFECT MODEL *****

OUTCOME VARIABLE: ENVEPE

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,5600	,3135	1,4800	93,1798	1,0000	204,0000	,0000

Model	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	,0972	,4918	,1977	,8435	-,8723	1,0668
AUTOEF	,8602	,0891	9,6530	,0000	,6845	1,0359

Standardized coefficients

	coeff
AUTOEF	,5600

***** TOTAL, DIRECT, AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y *****

Total effect of X on Y

Effect	se	t	p	LLCI	ULCI	c_ps	
c_cs	,8602	,0891	9,6530	,0000	,6845	1,0359	,5873
	,5600						

Direct effect of X on Y

Effect	se	t	p	LLCI	ULCI	c'_ps	
c'_cs	,1925	,1143	1,6843	,0937	-,0328	,4178	,1314
	,1253						

Indirect effect(s) of X on Y:

	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
ENV_ATLU	,6677	,0914	,4963	,8531

Partially standardized indirect effect(s) of X on Y:

	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
ENV_ATLU	,4558	,0581	,3490	,5701

Completely standardized indirect effect(s) of X on Y:

	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
ENV_ATLU	,4347	,0612	,3190	,5561

***** BOOTSTRAP RESULTS FOR REGRESSION MODEL PARAMETERS *****

OUTCOME VARIABLE: ENV_ATLU

	Coeff	BootMean	BootSE	BootLLCI	BootULCI
constant	,9029	,9018	,2820	,3509	1,4688
AUTOEF	,7970	,7973	,0505	,6969	,8949

OUTCOME VARIABLE: ENVEPE

	Coeff	BootMean	BootSE	BootLLCI	BootULCI
constant	-,6592	-,6748	,3714	-1,4417	,0157
AUTOEF	,1925	,1965	,1138	-,0228	,4225
ENV_ATLU	,8377	,8366	,1005	,6361	1,0283

***** ANALYSIS NOTES AND ERRORS *****

Level of confidence for all confidence intervals in output:
95,0000

Number of bootstrap samples for percentile bootstrap confidence intervals:
5000

----- END MATRIX -----