UNIVERSIDADE PORTUCALENSE
DEPARTAMENTO
PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

# Envolvimento parental na educação pré-escolar: Relação entre as representações mentais de cuidados, coparentalidade e investimento parental na criança.

Dissertação

Beatriz de Resende Condeço

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Setembro de 2026

Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Xavier no ano de 2026.

## Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.



**Atribuição**
**CC BY**

## Declaração de Honra

Declaro, por minha honra, que o presente trabalho académico foi elaborado por mim próprio(a) e confirmo que não recorri à prática de plágio, nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados, em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeito o Regulamento Pedagógico da Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

## Declaração de autorização de depósito no repositório institucional

Declaro, para os devidos efeitos, que concedo gratuitamente à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, para além da livre utilização do título e do resumo por mim disponibilizados, autorização para arquivar e tornar acessível aos interessados, nomeadamente através do seu Repositório Institucional, o trabalho supra identificado, de acordo com o seguinte estatuto:

X Disponibilização do texto integral após um período de embargo de 3 anos, após o qual autorizo o seu acesso mundial.

Mais declaro que a subscrição da presente declaração não implica a renúncia à titularidade dos direitos de autor, os quais são pertença do subscritor desta declaração, nem ao direito de usar a obra em trabalhos futuros.

## Reconhecimento do uso de tecnologias e ferramentas de Inteligência Artificial (IA) generativa, softwares e outras ferramentas de apoio

Reconheço a utilização do ChatGPT 3.5 (Open AI, https://chat.openai.com) para melhorar a formulação e a clareza de algumas frases do presente trabalho., a utilização do Office365 (Microsoft, https://www.office.com) para a escrita do texto.

## Dedicatória

A todas as crianças que, todos os dias, vivem com a ausência dos cuidados que merecem.

# Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Xavier, agradeço a sua orientação sempre assertiva, sem nunca deixar de lado a empatia e o incentivo constante. Agradeço, sobretudo, por ter acreditado nas minhas capacidades em todo o processo, mesmo quando eu própria não acreditava.

## Resumo

O envolvimento parental na educação pré-escolar constitui um importante indicador da relação entre a família e o contexto educativo, podendo contribuir para o desenvolvimento e ajustamento da criança. O presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre as representações mentais de cuidados, a qualidade da coparentalidade, o investimento parental, na perspetiva das figuras parentais, e o envolvimento parental percecionado pelos educadores de infância. Procurou-se, ainda, analisar a estabilidade do envolvimento parental percecionado pelos educadores entre o primeiro e o segundo momento de avaliação. Participaram 28 progenitores de crianças com idades compreendidas entre 1 e 6 anos e duas educadoras de infância. Os progenitores responderam, num design transversal, a instrumentos destinados a avaliar as representações mentais de cuidados, a qualidade da coparentalidade e o investimento parental, enquanto as educadoras avaliaram o envolvimento parental em dois momentos distintos do ano letivo. Foram realizadas análises descritivas, correlações de *Spearman* e testes de *Wilcoxon* para amostras emparelhadas. Os resultados revelaram uma associação negativa, de magnitude moderada, entre o reconhecimento das necessidades dos outros e a sabotagem coparental, bem como uma associação positiva, de magnitude moderada, entre motivos autocentrados de prestação de cuidados e exposição ao conflito coparental. Verificou-se ainda uma associação positiva, de magnitude moderada, entre a proximidade coparental e o envolvimento parental nas atividades escolares. Não foram observadas associações estatisticamente significativas entre as representações mentais de cuidados e o investimento parental, nem entre a qualidade da coparentalidade e o investimento parental. Do mesmo modo, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas na perceção dos educadores relativamente ao envolvimento parental entre os dois momentos de avaliação. Os resultados são discutidos considerando as características da amostra, o uso de medidas de autorrelato e os valores reduzidos de consistência interna observados em algumas dimensões dos instrumentos, o que recomenda cautela na interpretação dos resultados.



**Palavras-chave:** Envolvimento Parental; Educação Pré-escolar; Representações mentais de cuidados; Coparentalidade; Investimento parental.

## Abstract

Parental involvement in preschool education is an important indicator of the relationship between families and educational settings and may contribute to children's development and adjustment. The present study aimed to examine the relationship between mental representations of caregiving, coparenting quality, parental investment, and parental involvement as perceived by preschool educators. It also aimed to examine the stability of educators' perceptions of parental involvement between the first and second assessment moments. The sample consisted of 28 parents of children aged between 1 and 6 years and two preschool educators. Parents completed measures assessing mental representations of caregiving, coparenting quality, and parental investment, whereas educators assessed parental involvement at two different points during the school year. Descriptive analyses, Spearman correlations, and Wilcoxon signed-rank tests were conducted. Results revealed a moderate negative association between recognition of others' needs and coparental sabotage, as well as a moderate positive association between self-focused caregiving motives and exposure to coparental conflict. A moderate positive association was also found between coparental proximity and parental involvement in school activities. No statistically significant associations were found between mental representations of caregiving and parental investment or between coparenting quality and parental investment. Likewise, no statistically significant differences were found in educators' perceptions of parental involvement between the two assessment moments. The results are discussed considering the characteristics of the sample, the use of self-report measures, and the low internal consistency observed in some dimensions of the instruments, which calls for caution when interpreting the findings.



**Keywords:** Parental Involvement; Preschool Education; Mental representations of caregiving; Coparenting; Parental investment.

# Índice

RESUMO VII

ABSTRACT VIII

INTRODUÇÃO 1

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO 3

2. MÉTODO 9

2.1. PARTICIPANTES 9

2.2. PROCEDIMENTO 9

2.3. INSTRUMENTOS 10

2.4 ANÁLISES DOS DADOS 13

3. RESULTADOS 15

3.1 ANÁLISES DESCRITIVAS E DE CORRELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS EM ESTUDO 15

3.1.1 ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE AS REPRESENTAÇÕES MENTAIS DE CUIDADOS, A QUALIDADE DA COPARENTALIDADE E O INVESTIMENTO PARENTAL NA CRIANÇA 15

3.1.2 ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE AS REPRESENTAÇÕES MENTAIS DE CUIDADOS, A QUALIDADE DA COPARENTALIDADE, O INVESTIMENTO PARENTAL NA CRIANÇA E O ENVOLVIMENTO PARENTAL NA PERSPETIVA DAS EDUCADORAS. 15

3.2 COMPARAÇÕES DAS MÉDIAS DO ENVOLVIMENTO PARENTAL ENTRE DOIS MOMENTOS NO TEMPO. 15

4. DISCUSSÃO 17

CONCLUSÃO 22

ANEXOS 24

REFERÊNCIAS 26

# Índice de tabelas

Tabela 1 – Análises descritivas e correlações de *Spearman* para as variáveis em estudo na amostra total

Tabela 2 – Estatísticas descritivas do envolvimento parental percecionado pelos educadores nos dois momentos de avaliação

# Introdução

A presente dissertação enquadra-se no 2º ciclo de estudos do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade Portucalense (UPT), sob orientação científica da Prof. Doutora Ana Xavier, e tem como objetivo geral analisar o envolvimento parental na educação pré-escolar, na perspetiva parental e na das educadoras.

A educação pré-escolar constitui um contexto relevante para o desenvolvimento global da criança, assumindo a relação entre a família e a instituição educativa um papel importante na promoção de experiências consistentes e favoráveis ao seu desenvolvimento. Neste contexto, o envolvimento parental pode assumir diferentes formas, incluindo a participação nas atividades escolares, a comunicação com os profissionais de educação e a promoção de aprendizagens no contexto familiar. A colaboração entre pais e educadores permite a partilha de informação sobre a criança e pode contribuir para uma maior continuidade entre os contextos familiar e educativo (Hakyemez-Paul et al., 2018; Syuraini et al., 2022).

A compreensão do envolvimento parental implica considerar não apenas os comportamentos observáveis dos progenitores, mas também processos psicológicos e relacionais que podem estar associados à forma como estes se envolvem na vida da criança. A teoria da vinculação de Bowlby (1982, 1988) constitui um importante enquadramento para compreender os processos relacionados com a prestação de cuidados. De acordo com esta perspetiva, a disponibilidade e a sensibilidade do cuidador contribuem para a construção de relações de segurança e para o desenvolvimento de representações mentais acerca de si próprio e dos outros (Bowlby, 1982; Bretherton & Munholland, 2008).

As representações mentais de cuidados estão relacionadas com a forma como os indivíduos compreendem e orientam o seu comportamento enquanto cuidadores. Estas representações influenciam a disponibilidade para responder às necessidades da criança e podem refletir diferentes orientações relativamente à prestação de cuidados (Mikulincer & Shaver, 2007; Psouni, 2019; Fonseca et al., 2018). Paralelamente, a prestação de cuidados ocorre num contexto relacional, no qual a coordenação entre os progenitores assume particular relevância. A coparentalidade diz respeito à forma como os progenitores se articulam no exercício das suas funções parentais, incluindo dimensões como o apoio, a proximidade, o acordo e a exposição ao conflito (Feinberg, 2003; Maia & Williams, 2005).

Para além das representações de cuidados e da coparentalidade, o investimento parental constitui outro conceito relevante para a compreensão do envolvimento dos progenitores. O investimento parental corresponde aos recursos que os progenitores direcionam para a criança, podendo incluir tempo, energia, atenção e recursos emocionais e materiais (Bradley et al., 1997; Barber, 2000). Embora relacionado com o envolvimento parental, o investimento parental não é sinónimo deste, uma vez que o envolvimento se refere especificamente à participação dos progenitores em diferentes contextos e atividades relacionados com a criança (Veiga et al., 2016).

No contexto educativo, o envolvimento parental pode manifestar-se através de diferentes formas de participação, nomeadamente através da comunicação com a instituição, do apoio às aprendizagens em casa e da participação em atividades promovidas pelo estabelecimento de educação. O modelo de Epstein (1995, 1996) destaca precisamente a existência de diferentes formas de envolvimento e a importância da colaboração entre família e escola. Contudo, a participação parental pode ser condicionada por diferentes barreiras, incluindo características familiares, profissionais e institucionais (Wildmon et al., 2024).

Apesar da relevância destes diferentes fatores, a literatura tem tendido a analisar de forma relativamente diferenciada as representações de cuidados, a coparentalidade, o investimento parental e o envolvimento parental. Assim, torna-se pertinente procurar compreender de que forma estes diferentes constructos se relacionam, considerando simultaneamente a perspetiva dos progenitores e a perceção dos educadores de infância. Neste sentido, o presente estudo pretendeu analisar a relação entre as representações mentais de cuidados, a qualidade da coparentalidade, o investimento parental e o envolvimento parental percecionado pelos educadores de infância. Procurou-se, especificamente, analisar a associação entre as representações mentais de cuidados e a qualidade da coparentalidade, bem como entre estes constructos e o investimento parental. Pretendeu-se ainda analisar a relação entre estas variáveis e o envolvimento parental percecionado pelos educadores. Adicionalmente, procurou-se verificar se a perceção dos educadores relativamente ao envolvimento parental se mantinha estável entre o primeiro e o segundo momento de avaliação.

A presente dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo, correspondente ao enquadramento teórico, apresenta a revisão da literatura relevante para a compreensão das principais variáveis em estudo, nomeadamente o envolvimento parental na escola, a coparentalidade, as representações mentais de cuidados e o investimento parental, procurando evidenciar a relação entre estes constructos e fundamentar os objetivos do presente estudo. O segundo capítulo, dedicado ao método, descreve os participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos de recolha de dados e os métodos estatísticos adotados. No terceiro capítulo, são apresentados os resultados, incluindo as análises realizadas para responder aos objetivos e hipóteses de investigação. O quarto capítulo corresponde à discussão, na qual os principais resultados são interpretados à luz da literatura científica, procurando-se compreender as relações entre as variáveis estudadas e as possíveis explicações para os resultados obtidos. Por fim, o quinto capítulo apresenta as conclusões, integrando as principais contribuições do estudo, as suas limitações e as implicações para a investigação e para a prática, bem como sugestões para estudos futuros.

## Enquadramento teórico

O envolvimento parental em idade pré-escolar tem sido amplamente reconhecido como um fator central no desenvolvimento socioemocional e académico das crianças, bem como na qualidade da relação família-escola (Hakyemez-Paul et al., 2018). A literatura evidencia que uma colaboração consistente entre pais e educadores promove a partilha de informação relevante sobre o desenvolvimento infantil e contribui para a criação de contextos educativos mais coerentes entre casa e escola (Hakyemez-Paul et al., 2018; Syuraini et al., 2022). Esta congruência entre contextos é particularmente importante na idade pré-escolar, uma vez que neste período a criança desenvolve capacidades de autorregulação e de interação social em diferentes ambientes.

Enquanto resultado da qualidade das práticas familiares, o envolvimento parental pode ser compreendido no âmbito mais alargado dos fatores de proteção que promovem trajetórias desenvolvimentais adaptativas na infância. Neste sentido, Spearman et al. (2023) evidenciam a importância dos fatores de proteção na promoção do desenvolvimento infantil saudável, demonstrando que estes contribuem para atenuar o impacto de diferentes situações de adversidade, promovendo resultados mais favoráveis ao nível do desenvolvimento e do bem-estar infantil. Estes fatores podem ser organizados em diferentes níveis, incluindo características individuais da criança, dinâmicas familiares e recursos externos disponíveis no contexto social mais alargado (Maia & Williams, 2005). Entre estes, o contexto familiar assume um papel central, uma vez que a qualidade das relações estabelecidas na família influencia diretamente o desenvolvimento socioemocional da criança, nomeadamente através da coesão, afetividade e ausência de conflito ou negligência (Maia & Williams, 2005). Assim, a família pode funcionar simultaneamente como fator de risco ou de proteção, dependendo da qualidade das práticas parentais e do funcionamento familiar (Maia & Williams, 2005).

A compreensão dos mecanismos através dos quais o contexto familiar exerce esta influência encontra um importante enquadramento na teoria da vinculação, desenvolvida por John Bowlby (1982). Segundo esta perspetiva, a vinculação constitui um sistema comportamental inato, de natureza adaptativa, cuja principal função é promover a proximidade da criança às figuras de cuidado em situações de ameaça, desconforto ou necessidade, contribuindo para a sua proteção e sobrevivência. A qualidade das respostas prestadas pelos cuidadores às necessidades da criança assume, assim, um papel determinante na organização das primeiras experiências relacionais e no seu desenvolvimento socioemocional. Quando as figuras de vinculação respondem de forma consistente, sensível e disponível aos sinais da criança, proporcionam uma base segura, a partir da qual a criança se sente confiante para explorar o ambiente, bem como um porto de abrigo ao qual pode recorrer em momentos de stress ou adversidade. Em contrapartida, respostas inconsistentes, de rejeição ou imprevisíveis podem comprometer o desenvolvimento de um sentimento de segurança, influenciando a forma como a criança interpreta as relações interpessoais e regula as suas emoções (Bowlby, 1988).

Ao longo destas experiências repetidas de interação, a criança desenvolve modelos internos dinâmicos (*internal working models*), entendidos como estruturas cognitivas e

afetivas que integram crenças e expectativas acerca de si própria, dos outros e das relações interpessoais (Bowlby, 1982). Estes modelos funcionam como esquemas organizadores da experiência relacional, orientando a forma como os indivíduos percecionam, interpretam e respondem às relações ao longo do desenvolvimento, embora permaneçam passíveis de reorganização perante novas experiências significativas (Bretherton & Munholland, 2008).

Com base na teoria da vinculação, Mikulincer e Shaver (2007) propuseram que estes modelos internos continuam a orientar o funcionamento interpessoal ao longo da idade adulta, influenciando não apenas a forma como os indivíduos procuram apoio nas suas relações de vinculação, mas também a forma como prestam cuidados aos outros. Nesta perspetiva, as experiências relacionais precoces sustentam o desenvolvimento do sistema de prestação de cuidados (*caregiving system*), um sistema comportamental complementar ao sistema de vinculação, responsável por orientar a identificação das necessidades do outro e a emissão de respostas de cuidado sensíveis e adequadas (Mikulincer & Shaver, 2007).

Neste contexto, emergem as representações mentais de cuidados, entendidas como representações relativamente estáveis que os cuidadores desenvolvem acerca das necessidades da criança, das suas próprias capacidades para cuidar e das formas mais adequadas de responder aos comportamentos infantis (Mikulincer & Shaver, 2007; Psouni, 2019). Estas representações constituem a expressão dos modelos internos de vinculação no domínio da prestação de cuidados, orientando a forma como os pais interpretam os sinais da criança, regulam as suas respostas emocionais e comportamentais e organizam as suas práticas parentais. Representações mentais de cuidados mais positivas constituem um importante recurso interno para a parentalidade, influenciando a forma como os cuidadores interpretam as necessidades da criança e orientam as suas respostas durante as interações quotidianas (Fonseca et al., 2018; Psouni, 2019).

De acordo com a teoria da vinculação, estas representações internas não orientam apenas a relação entre o cuidador e a criança, mas também a forma como os adultos respondem às necessidades das figuras significativas com quem partilham responsabilidades parentais. Neste sentido, o sistema de *caregiving* abrange as interações entre os progenitores, influenciando a disponibilidade para cooperar, prestar apoio mútuo e responder de forma sensível às necessidades do parceiro no exercício da parentalidade (Gillath et al., 2005). Assim, indivíduos com modelos internos de vinculação mais seguros tendem a demonstrar maior sensibilidade às necessidades do parceiro, maior cooperação na prestação de cuidados e níveis mais elevados de suporte emocional, características que favorecem uma relação coparental mais positiva (Gillath et al., 2005).

Assim, a literatura tem igualmente destacado a coparentalidade como uma dimensão central da dinâmica familiar e da organização das práticas parentais. A coparentalidade refere-se à forma como os cuidadores principais da criança coordenam entre si as responsabilidades associadas à parentalidade, incluindo a partilha de decisões relativas à educação dos filhos, o apoio mútuo nas práticas parentais e a gestão dos desafios inerentes ao exercício da parentalidade (Feinberg, 2003; Wang & Schoppe-

Sullivan, 2025). A qualidade desta relação constitui um importante indicador do funcionamento familiar, influenciando a forma como os pais colaboram no cuidado e na educação da criança.

Com o objetivo de conceptualizar este construto, Feinberg (2003) propôs um modelo ecológico de coparentalidade composto por quatro domínios fundamentais: (i) o acordo relativamente às práticas de educação dos filhos; (ii) a divisão das responsabilidades parentais; (iii) o apoio ou enfraquecimento mútuo no desempenho do papel parental; e (iv) a gestão conjunta das interações familiares. Estes domínios refletem diferentes formas de coordenação entre os cuidadores e evidenciam que a coparentalidade constitui um processo relacional distinto da relação conjugal, centrado especificamente na colaboração entre os pais no exercício da parentalidade.

Estudos mostram que as relações coparentais caracterizadas por cooperação, apoio mútuo e consenso tendem a associar-se a práticas parentais mais consistentes, a ambientes familiares mais estáveis e a uma maior capacidade dos cuidadores para responder de forma sensível às necessidades da criança (Maia & Williams, 2005; Wang & Schoppe-Sullivan, 2025). Em contrapartida, níveis elevados de conflito, desacordo ou desvalorização entre os cuidadores podem comprometer a coordenação parental, dificultando a consistência das práticas educativas e afetando negativamente o funcionamento familiar (Maia & Williams, 2005; Wang & Schoppe-Sullivan, 2025).

Neste sentido, a coparentalidade pode ser compreendida como um contexto relacional que influencia a expressão das representações mentais de cuidados e as práticas parentais no envolvimento parental, uma vez que contextos familiares caracterizados por cooperação entre os cuidadores tendem a favorecer a coordenação das responsabilidades parentais, reforçar a perceção de eficácia dos pais no acompanhamento educativo e promover uma maior participação nas atividades escolares (Berryhill, 2017).

Na continuidade dos processos familiares anteriormente descritos, outra dimensão frequentemente associada às práticas parentais é o investimento parental na criança. O conceito de investimento parental, conforme operacionalizado por Bradley et al. (1997), refere-se à disponibilidade socioemocional e ao compromisso do progenitor com o bem-estar da criança, abrangendo diferentes dimensões do comportamento parental, nomeadamente o prazer na interação com a criança, o desejo de proximidade, as expressões de afeto dirigidas ao filho, a sensibilidade e responsividade às suas necessidades, bem como o grau de preocupação com o seu bem-estar e a aceitação do papel parental.

Neste sentido, o investimento parental pode ser entendido como a expressão comportamental e emocional das representações mentais de cuidados, refletindo a forma como os cuidadores operacionalizam as suas crenças, expectativas e disponibilidade para cuidar em interações concretas com a criança. Bradley et al. (1997) verificaram que níveis mais elevados de investimento parental tendem a associar-se à promoção de um ambiente familiar mais acolhedor, responsivo e favorável ao desenvolvimento infantil, reforçando a relevância deste construto como indicador da qualidade da parentalidade.

A importância do investimento parental para o desenvolvimento infantil tem sido igualmente evidenciada por Barber (2000), que defende que níveis mais elevados de investimento dos cuidadores contribuem para resultados desenvolvimentais mais positivos, sublinhando o papel ativo dos pais na promoção do bem-estar, da autoestima e da adaptação social. De forma complementar, Wang et al. (2022) verificaram que as representações mentais de cuidados se encontram positivamente associadas ao desenvolvimento socioemocional e cognitivo infantil, sendo esta relação parcialmente explicada pelo investimento parental. Neste sentido, cuidadores que se percecionam como mais competentes tendem a investir mais nas interações e nos cuidados prestados aos filhos, favorecendo o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional, particularmente em contextos de maior vulnerabilidade.

Embora este constructo apresente pontos de contacto com o envolvimento parental, o investimento parental corresponde sobretudo à dimensão motivacional e socioemocional do exercício da parentalidade, refletindo a qualidade do compromisso afetivo estabelecido com a criança. Por sua vez, o envolvimento parental diz respeito à expressão comportamental desse compromisso, materializando-se na participação ativa dos cuidadores nos contextos educativos e na vida escolar dos filhos.

Apesar da proximidade conceptual entre ambos os construtos, os estudos que os analisam em simultâneo permanecem escassos. A evidência disponível sugere que práticas parentais associadas a maior investimento tendem a relacionar-se com uma participação mais ativa nas atividades escolares e com maior apoio à aprendizagem formal (Veiga et al., 2016). Contudo, a investigação que procura compreender de que forma estes construtos se articulam, mantendo a sua distinção conceptual, continua a ser limitada, evidenciando uma lacuna relevante na literatura que justifica o desenvolvimento de estudos futuros nesta área.

Neste sentido, o envolvimento parental assume um papel particularmente relevante na promoção do desenvolvimento infantil, uma vez que permite a continuidade de experiências educativas entre os contextos familiar e escolar, contribuindo para trajetórias desenvolvimentais mais adaptativas e consistentes.

Segundo o modelo de envolvimento parental proposto por Joyce L. Epstein (1996), este construto é multidimensional, abrangendo tanto comportamentos observáveis, como a participação em reuniões escolares, como práticas menos visíveis, nomeadamente o apoio às aprendizagens realizadas em casa. De acordo com esta perspetiva, o envolvimento parental organiza-se em seis modalidades complementares de colaboração entre família, escola e comunidade: (i) a promoção de práticas parentais que favoreçam um ambiente familiar propício à aprendizagem; (ii) a comunicação regular entre escola e família, assegurando a partilha de informação sobre o percurso escolar da criança; (iii) a participação dos pais em atividades desenvolvidas no contexto escolar; (iv) o apoio às aprendizagens em casa; (v) o envolvimento dos pais em processos de tomada de decisão e na gestão da escola; e (vi) a colaboração entre a escola, a família e os recursos da comunidade, com vista à promoção do desenvolvimento e sucesso educativo da criança.

Embora distintas, estas modalidades são consideradas complementares e igualmente relevantes para o estabelecimento de parcerias educativas eficazes (Epstein, 1996).

De facto, o envolvimento parental não se limita à participação direta dos pais em atividades escolares, incluindo também a comunicação regular entre família e escola, o acompanhamento das aprendizagens e a participação em processos de decisão relativos à vida escolar. Neste sentido, quando escolas e famílias estabelecem canais de comunicação claros e oportunidades diversificadas de participação, criam-se condições mais favoráveis para apoiar o percurso educativo das crianças e promover a continuidade entre os contextos familiar e escolar (Epstein, 1995, 1996; Epstein et al., 1997).

Apesar do consenso quanto à relevância desta colaboração, diversos estudos têm identificado limitações à concretização de um envolvimento parental efetivo no contexto escolar. Entre os principais desafios encontram-se a escassez de tempo dos pais, limitações na formação dos profissionais de educação e divergências nas perceções acerca dos papéis e responsabilidades de cada interveniente (Wildmon et al., 2024). Estes resultados sublinham a importância de considerar não apenas fatores institucionais, mas também variáveis familiares e individuais associadas ao envolvimento parental.

Izzo et al. (1999) indicam que as perceções dos professores relativamente ao envolvimento parental não são necessariamente estáveis, podendo variar ao longo do tempo em função de alterações nas dinâmicas de participação parental ou da implementação de intervenções no contexto escolar. Neste sentido, as perceções dos educadores tendem a manter-se relativamente consistentes na ausência de mudanças contextuais significativas, sendo particularmente sensíveis a variações consistentes nas práticas de envolvimento parental e na qualidade da relação família–escola.

Deste modo, o desenvolvimento infantil deve ser compreendido como o resultado de processos de interação contínua entre a criança e os seus contextos significativos, incluindo a família e a escola. Neste enquadramento, as experiências relacionais precoces assumem particular relevância na organização das competências socioemocionais da criança e na forma como esta se adapta aos diferentes contextos de vida (Maia & Williams, 2005), tal como proposto pela teoria da vinculação (Bowlby, 1982).

A investigação sobre o envolvimento parental na escola, especialmente em idade pré-escolar, tem vindo a crescer; contudo, permanecem relativamente escassos os estudos que abordem de forma integrada a relação entre representações mentais de cuidados, coparentalidade, investimento parental na explicação desse envolvimento. A maior parte da literatura existente tende a privilegiar a perspetiva dos próprios pais, sendo menos frequente recorrer-se à perceção dos educadores como fonte de informação sobre a participação das famílias no contexto educativo. Embora a literatura evidencie consistentemente a relevância de fatores parentais no envolvimento escolar, verifica-se uma lacuna significativa na análise integrada destas variáveis a partir da perceção dos educadores.

O presente estudo tem como objetivos gerais: (i) estudar a relação entre as representações mentais dos cuidados parentais, a qualidade coparental, o investimento

parental na perspetiva dos progenitores e o envolvimento parental a partir da perceção das educadoras; (ii) analisar as diferenças no envolvimento parental percecionadas pelas educadoras entre o primeiro e o segundo semestre do ano letivo.

De acordo com a revisão da literatura, espera-se que as representações mentais de cuidados caracterizadas pela segurança se associem a níveis mais elevados de coparentalidade positiva, bem como a um maior investimento parental. Similarmente, hipotetiza-se que representações mentais de cuidados mais seguras, uma melhor qualidade da coparentalidade e um maior investimento parental se associem a níveis mais elevados de envolvimento parental. Em relação ao segundo objetivo do presente estudo, prevê-se que o envolvimento parental percebido pelas educadoras se mantenha estável ao longo do ano letivo.

# Método

## 2.1. Participantes

A amostra é composta por 28 participantes, dos quais a maioria é de mães (*n* = 23; 82.1%) e apenas cinco são pais (17.9%). A idade dos participantes varia entre os 20 e os 42 anos, com uma média de 33.2 anos (*DP* = 5.81). Relativamente à nacionalidade, verifica-se uma predominância de participantes de nacionalidade portuguesa (*n* = 17; 60.7%), seguindo-se a nacionalidade brasileira (*n* = 5; 17.9%) e cabo-verdiana (*n* = 3; 10.7%). As restantes nacionalidades apresentam menor expressão, nomeadamente argentina (*n* = 1; 3.6%), moçambicana (*n* = 1; 3.6%) e luso-venezuelana (*n* = 1; 3.6%).

No que respeita à escolaridade, 32.1% dos participantes possuem habilitações até ao 9.º ano (*n* = 9), 28.6% concluíram o ensino secundário (*n* = 8) e 25% frequentaram cursos técnico-profissionais (*n* = 7). Uma proporção menor apresenta ensino superior, nomeadamente licenciatura (*n* = 3; 10.7%) e mestrado (*n* = 1; 3.6%). Quanto ao estado civil, observa-se que 53.6% casados ou em união de facto (*n* = 15), 28.6% dos participantes são solteiros (*n* = 8) e 17.9% são divorciados (*n* = 5). Relativamente ao grau do encarregado de educação, a maioria corresponde a mães (n = 25; 89.3%), sendo os restantes pais (*n* = 3; 10.7%).

Relativamente à idade, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre mães e pais, *U* = 49.50, *p* = .631. No que respeita à escolaridade, não foi observada uma associação estatisticamente significativa entre o sexo dos participantes e o nível de escolaridade, $\chi^2(4) = 1.042$, *p* = .903. Do mesmo modo, não foi observada uma associação estatisticamente significativa entre o sexo dos participantes e o estado civil, $\chi^2(3) = 4.991$, p = .172.

No que concerne à caracterização sociodemográfica das crianças, o sexo masculino é predominante (*n* = 16; 57.1%), comparativamente ao sexo feminino (*n* = 12; 42.9%). A idade das crianças varia entre 1 e 6 anos, com uma média de 3.36 anos (*DP* = 1.73). Relativamente à escolaridade das crianças, 35.7% frequentam a creche (*n* = 10) e 64.3% o ensino pré-escolar (*n* = 18).

Relativamente às educadoras participantes, a educadora da valência de creche é do sexo feminino, de nacionalidade portuguesa, tem 54 anos de idade, é licenciada em Educação de Infância e possui 20 anos de experiência profissional. A educadora da valência de educação pré-escolar é igualmente do sexo feminino, de nacionalidade portuguesa, tem 45 anos de idade, é licenciada em Educação de Infância e possui 23 anos de experiência profissional.

## 2.2. Procedimento

O presente estudo assume uma natureza quantitativa, adotando um design transversal, de forma a responder ao primeiro objetivo, e um design de medidas repetidas

para responder ao segundo objetivo. Especificamente, o carácter transversal decorre da recolha de dados junto dos pais num único momento de avaliação, permitindo analisar as associações entre as representações mentais de prestação de cuidados, a relação coparental e o investimento parental. Paralelamente, integra-se uma componente de medidas repetidas relativamente ao envolvimento parental na escola, avaliado pelas educadoras em dois momentos distintos do ano letivo (final do primeiro semestre e do segundo semestre).

No que concerne à recolha da amostra, recorreu-se a um método de amostragem não probabilística por conveniência, tendo sido selecionados participantes acessíveis no contexto institucional onde a investigadora realizou o estágio curricular. O recrutamento foi efetuado num Centro Social da Área Metropolitana do Porto, após a devida autorização da direção.

Os critérios de inclusão contemplam a frequência regular da criança na instituição participante e a disponibilidade dos respetivos pais e educadores para integrar voluntariamente o estudo. Após a autorização formal da instituição, os pais e os educadores foram informados acerca dos objetivos e procedimentos do estudo. Foi entregue o consentimento informado, no qual se explicitava o carácter voluntário da participação, o direito de desistência a qualquer momento sem qualquer prejuízo, bem como a garantia de confidencialidade e anonimato dos dados. Apenas após a obtenção do consentimento informado favorável à participação, procedeu-se à aplicação dos instrumentos.

Os pais responderam, num único momento de avaliação aos questionários, no período correspondente ao início do segundo semestre do ano letivo. Os educadores responderam aos questionários em dois momentos distintos: no início do segundo semestre em janeiro, e no final do mesmo, em junho. Foi atribuído um código de identificação de forma a emparelhar os dois momentos, garantindo-se a confidencialidade e anonimato dos dados.

### 2.3. Instrumentos

Medidas para os progenitores:

O Questionário Sociodemográfico, desenvolvido especificamente para este estudo, é constituído por questões destinadas a caracterizar o contexto familiar e parental. A versão aplicada aos pais contemplou itens sobre sexo, idade, nacionalidade, habilitações académicas, estatuto matrimonial, grau de parentesco relativamente à criança, bem como informações acerca da criança, incluindo sexo e escolaridade.

A Escala de Representações Mentais de Prestação de Cuidados (ERMPC), desenvolvida por Reizer e Mikulincer (2007) e adaptada para a população portuguesa por Fonseca, Nazaré e Canavarro (2009), é um instrumento de autorrelato destinado a avaliar as representações mentais dos cuidadores relativamente à prestação de cuidados. A versão portuguesa da escala é composta por 27 itens distribuídos por quatro dimensões:

(i) Capacidade e Disponibilidade para a Prestação de Cuidados avalia a perceção da própria capacidade e disponibilidade para prestar cuidados de forma eficaz (e.g., "Quando tenho oportunidade, gosto de ajudar as pessoas que estão a precisar"); (ii) Capacidade para Reconhecer as Necessidades dos Outros avalia a atenção e sensibilidade às necessidades alheias (e.g., "Sou bom a perceber as necessidades e sentimentos de outras pessoas, mesmo quando são diferentes dos meus"); (iii) Avaliação dos Outros como Merecedores de Cuidados reflete a perceção de que os outros são dignos de receber ajuda e cuidado (e.g., "As pessoas que pedem ajuda com frequência apenas são preguiçosas e não precisam realmente de qualquer ajuda"); (iv) Motivações para Prestar Cuidados Focadas no Self avalia a tendência para prestar cuidados em função de ganhos pessoais (e.g., "Eu apenas ajudo os outros se obtiver, com isso, algo importante para mim"). Os itens são respondidos numa escala de tipo *Likert* de sete pontos, em que 1 corresponde a *Discordo muito* e 7 a *Concordo muito*. Pontuações mais elevadas indicam uma maior presença das representações mentais de prestação de cuidados avaliadas em cada uma das dimensões do instrumento.

A versão portuguesa da ERMPC apresenta consistência interna adequada, com coeficientes de alfa de *Cronbach* situados entre .70 e .80, indicando fiabilidade suficiente para investigação em contextos clínicos e comunitários, bem como para análise das diferenças individuais na perceção da capacidade, motivação e atitudes para prestar cuidados. No presente estudo, a dimensão Avaliação dos outros como merecedores de cuidados apresentou um alfa de *Cronbach* de .83, a dimensão Capacidade para reconhecer as necessidades dos outros revelou um alfa de *Cronbach* de .64, a dimensão Motivação para prestar cuidados focados no self apresentou um alfa de *Cronbach* de .64, e a Capacidade e disponibilidade para a prestação de cuidados apresentou um alfa de *Cronbach* de .58. Esta última dimensão não será utilizada no presente estudo devido ao valor de consistência interna obtido.

A **Escala de Relação Coparental (ERC;** *Coparenting Relationship Scale***)**, originalmente desenvolvida por Feinberg, et al. (2012), na versão portuguesa adaptada por Costa et al. (2020), é um instrumento de autorrelato destinado a avaliar a qualidade da relação coparental. A escala é composta por 35 itens distribuídos por seis dimensões. A dimensão Acordo nas Práticas Parentais avalia o nível de concordância entre os cuidadores relativamente às decisões e objetivos parentais (e.g., "Eu e a mãe/o pai do meu filho temos os mesmos objetivos para o nosso filho"). A Proximidade Coparental centra-se na perceção de união e ligação entre os pais (e.g., "A relação com a mãe/o pai do meu filho é mais forte agora do que antes de termos um filho"). A Exposição ao Conflito avalia situações de tensão ou discordância nas interações parentais (e.g., "Se encontra numa situação de interação ligeiramente tensa ou sarcástica com a mãe/o pai do seu filho?"). A dimensão Suporte Coparental mede o grau em que um progenitor considera o outro como parceiro ativo e cooperativo na educação da criança (e.g., "A mãe/o pai do meu filho pergunta a minha opinião em relação a assuntos relacionados com o meu filho"). A Sabotagem avalia comportamentos em que um progenitor prefere atuar isoladamente, mesmo em detrimento da colaboração (e.g., "É mais fácil e divertido brincar sozinho/a com o meu filho do que

quando a mãe/o pai do meu filho está presente"). Por fim, a dimensão Aprovação Parental reflete a perceção de competência e valorização do outro progenitor, (e.g., "Eu acredito que a mãe/o pai do meu filho é uma boa mãe/um bom pai"). Os itens são respondidos numa escala do tipo *Likert* de sete pontos, em que 1 corresponde a *Nada verdade para nós* e 7 a *Quase sempre verdade para nós*. Este formato permite avaliar a frequência e intensidade de comportamentos e perceções relacionadas com cooperação, apoio e conflito na coparentalidade. Os dados relativos à consistência interna da escala indicam níveis adequados de fiabilidade, com valores de alfa de *Cronbach* compreendidos entre .77 e .92 e coeficientes de fiabilidade composta entre .74 e .97, evidenciando consistência interna aceitável. No presente estudo, a dimensão Suporte coparental apresenta um alfa de *Cronbach* de .89, a dimensão Sabotagem apresenta um alfa de *Cronbach* de .86, a dimensão Exposição ao conflito um alfa de *Cronbach* de .74, a dimensão Proximidade coparental um alfa de *Cronbach* de .71, a dimensão Acordo nas práticas parentais apresentou um alfa de *Cronbach* de .47, e a dimensão Aprovação parental um alfa de *Cronbach* de .43. As duas últimas dimensões não serão utilizadas no presente estudo devido ao valor de consistência interna obtido.

A Escala de Investimento Parental na Criança (EIPC) (Bradley et all.,1997), validada para a população portuguesa por Gameiro et al. (2008), é um instrumento de autorrelato desenvolvido para avaliar o investimento dos pais na educação e cuidado dos filhos. A escala é composta por 19 itens organizados em três subescalas: Aceitação do Papel Parental, Prazer e Conhecimento e Sensibilidade. A subescala Aceitação do Papel Parental avalia a perceção dos pais relativamente à sua função educativa e às responsabilidades parentais (e.g., "Criar uma criança é tão exigente. Estou desejoso/a por um tempo mais tardio na minha vida em que possa ter tempo para mim."). A subescala Prazer centra-se na satisfação e no prazer que os pais experienciam nas interações com os filhos (e.g., "Agarrar e mimar o/a meu/minha filho/a é mais divertido do que a maior parte das outras coisas que faço."; os itens desta subescala são invertidos). Por fim, a subescala Conhecimento e Sensibilidade avalia a capacidade dos pais de reconhecer as necessidades da criança e de responder de forma sensível e adequada (e.g., "Frequentemente dou por mim a pensar acerca do/a meu/minha filho/a."). Os itens da EIPC são respondidos numa escala de tipo *Likert* de quatro pontos, em que 1 corresponde a *Concordo Fortemente*, 2 a *Concordo*, 3 a *Discordo* e 4 a *Discordo Fortemente*. As subescalas podem ser analisadas separadamente ou combinadas numa pontuação global que reflete o nível geral de investimento parental. Pontuações mais elevadas indicam maior discordância com os comportamentos ou atitudes descritas, devendo a interpretação ser realizada em função da direção de cada subescala. No estudo de validação para a população portuguesa, os coeficientes de consistência interna, avaliados através do alfa de *Cronbach*, situaram-se ligeiramente abaixo do intervalo recomendado de .70 a .90, sendo de .68 para a subescala Aceitação do Papel Parental, .67 para a subescala Conhecimento e Sensibilidade, .65 para a subescala Prazer, enquanto o alfa da escala total foi de .67. No presente estudo, a dimensão Prazer revelou um alfa de .80, a dimensão Conhecimento e Sensibilidade apresentou um alfa de .40, a dimensão Aceitação do papel

parental apresentou um alfa de *Cronbach* de .22, enquanto o alfa da escala total foi de .74. Com efeito, no presente estudo foram utilizadas a dimensão Prazer, e a pontuação total da escala.

Medidas para os educadores:

Os educadores preencheram uma versão específica do Questionário Sociodemográfico, desenvolvido para o presente estudo, com questões sobre idade, sexo, nacionalidade, habilitações académicas, função desempenhada relativamente à criança avaliada, tempo de experiência, área de docência e grau de proximidade com a criança segundo a perceção do educador. Esta versão incluiu também informações sobre a criança, nomeadamente idade, sexo e escolaridade.

O Questionário de Envolvimento Parental na Escola – Versão Professores (QEPE-VPr), desenvolvido por Pereira et al. (2003). Este é um instrumento de heterorrelato destinado a avaliar a perceção dos educadores acerca do envolvimento parental de ambos os pais no contexto escolar. Este instrumento é constituído por 24 itens organizados em duas subescalas: (i) Aprendizagem em Casa / Comunicação e (ii) Atividades na Escola. A subescala Aprendizagem em Casa / Comunicação avalia o grau em que os pais acompanham as aprendizagens da criança e mantêm contacto com a escola relativamente ao seu percurso educativo (e.g., "Estes pais procuram saber o que a criança necessita de aprender para a poder apoiar em casa."). A subescala Atividades na Escola avalia a participação dos pais em atividades e iniciativas promovidas pela instituição escolar (e.g., "Estes pais dão ideias para organizar atividades na escola (ex. festas, atividades desportivas, jogos)."). Os itens são respondidos numa escala do tipo *Likert* de quatro pontos, variando entre 1 *Discordo muito* e 4 *Concordo muito*. Pontuações mais elevadas correspondem a níveis mais elevados de envolvimento parental percebido pelos educadores. Para além das pontuações das subescalas, pode ser calculada uma pontuação global resultante da soma dos 24 itens, representando o nível geral de envolvimento parental na escola. No estudo de desenvolvimento da versão para professores, os autores reportam valores elevados de consistência interna: alfas de *Cronbach* de .97 para a subescala Aprendizagem em Casa / Comunicação, .96 para a subescala Atividades na Escola e .98 para a escala global. No presente estudo, as consistências internas das dimensões da escala de envolvimento dos educadores revelaram valores bons, quer para a dimensão Atividades na Escola ($\alpha$ = .93) quer para a dimensão Aprendizagem em casa/Comunicação ($\alpha$ = .87). No segundo momento de avaliação, a dimensão Atividades na Escola manteve uma consistência interna elevada ($\alpha$ = .95). Em contraste, a dimensão Aprendizagem em Casa/Comunicação apresentou uma consistência interna reduzida ($\alpha$ = .52), sugerindo uma menor homogeneidade entre os itens desta dimensão.

## 2.4 Análises dos dados

As análises estatísticas foram realizadas através do software IBM SPSS *Statistics*, versão 29.0 (IBM Corp., 2022). Numa primeira fase, procedeu-se à análise descritiva das

variáveis em estudo, recorrendo ao cálculo das médias, desvios-padrão, de forma a caracterizar as dimensões avaliadas na presente amostra. Posteriormente, foram realizadas análises correlacionais com o objetivo de explorar a associação entre as variáveis do estudo. Atendendo ao reduzido tamanho da amostra, foi utilizado o coeficiente de correlação de *Spearman*, considerado uma técnica estatística não paramétrica adequada para avaliar a intensidade e direção das associações entre variáveis em tamanho de amostra inferior a 30. A interpretação da magnitude das correlações foi efetuada com base nos critérios propostos por Cohen (1988), considerando-se correlações entre .10 e .29 de magnitude fraca, .30 a .49 de magnitude moderada e .50 ou superiores como fortes. Para responder ao segundo objetivo do estudo, foi utilizada a alternativa não paramétrica do teste *t* de *Student* para amostras emparelhadas, designada por teste de *Wilcoxon*, permitindo comparar diferenças nas médias de envolvimento parental, na perspetiva das educadoras do primeiro para o segundo semestre.

# Resultados

### 3.1 Análises descritivas e de correlação entre as variáveis em estudo.

Na tabela 1 (cf. Anexo), são apresentadas as análises descritivas e as correlações de *Spearman* para as variáveis em estudo na amostra total. Verifica-se que as médias obtidas se aproximam das reportadas nos estudos originais dos instrumentos.

### 3.1.1 Estudo da relação entre as representações mentais de cuidados, a qualidade da coparentalidade e o investimento parental na criança.

No que diz respeito às representações mentais de cuidados e à qualidade de coparentalidade, os resultados mostram que existe uma correlação estatisticamente significativa negativa, de magnitude moderada, entre a capacidade para reconhecer as necessidades dos outros e a sabotagem na coparentalidade ($r$ = -.43, $p$ = .036), o que indica que níveis mais elevados de capacidade para reconhecer as necessidades dos outros se associam a níveis mais baixos de sabotagem coparental. Verifica-se ainda uma correlação estatisticamente significativa positiva, de magnitude moderada, entre as motivações para prestar cuidados focadas no *self e* a exposição ao conflito na coparentalidade ($r$ = .42, $p$ = .042), o que indica que níveis mais elevados de motivações focadas no self se associam a níveis mais elevados de exposição ao conflito.

Quanto à correlação entre as representações mentais de cuidados e o investimento parental, não há correlações estatisticamente significativas.

No que diz respeito à relação entre as dimensões da coparentalidade e o investimento parental na criança, não existem correlações estatisticamente significativas.

### 3.1.2 Estudo da relação entre as representações mentais de cuidados, a qualidade da coparentalidade, o investimento parental na criança e o envolvimento parental na perspetiva das educadoras.

Apenas se verifica uma correlação estatisticamente significativa positiva, de magnitude moderada, entre a proximidade na coparentalidade e o envolvimento parental nas atividades na escola de acordo com a perspetiva da educadora ($r$ = .39, $p$ = .047). Este resultado sugere que níveis mais elevados de proximidade parental se associam a níveis mais elevados de participação dos pais nas atividades escolares das crianças.

### 3.2 Comparações das médias do Envolvimento Parental entre dois momentos no tempo.

Na tabela 2 (cf. Anexo), são apresentadas as médias e desvios-padrão dos dois momentos no tempo. Neste estudo foi realizado um teste de *Wilcoxon* para analisar as diferenças nas médias do envolvimento parental na perspetiva das educadoras em dois momentos no tempo (final do primeiro e do segundo semestre). Os resultados não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas na dimensão Atividades em Casa/Comunicação entre os dois momentos de avaliação, $Z$ = -.398, $p$ = .691, $r$ = -0.08. A

mediana do envolvimento parental nas atividades em casa/comunicação do final do primeiro semestre (*Mdn* = 4.00) mantém-se similar no segundo semestre (*Mdn* = 4.08).

Relativamente à dimensão Atividades na Escola, também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos, $Z$ = -.662, $p$ = .508, $r$ = -0.13. A mediana do envolvimento parental nas atividades na escola do final do primeiro semestre (*Mdn* = 3.60) mantém-se similar no segundo semestre (*Mdn* = 3.51).

Em síntese, os resultados sugerem que não ocorreram alterações significativas na perceção dos educadores sobre o Envolvimento Parental entre os dois momentos no tempo.

# Discussão

O envolvimento parental no contexto pré-escolar constitui um importante indicador da qualidade da relação estabelecida entre a família e a escola, sendo influenciado por diversos fatores associados ao funcionamento familiar e ao exercício da parentalidade. Entre estes, destacam-se as representações mentais de cuidados, a coparentalidade, e o investimento parental, construtos que refletem diferentes dimensões das dinâmicas familiares e das práticas parentais, influenciando a forma como os cuidadores organizam o exercício da parentalidade e respondem às necessidades da criança. Neste enquadramento, a compreensão da articulação entre estas variáveis assume particular relevância para aprofundar o conhecimento acerca dos fatores familiares associados ao envolvimento parental percecionado pelas educadoras de infância.

O presente estudo teve, assim, como objetivo analisar a relação entre as representações mentais de cuidados, a qualidade da coparentalidade, o investimento parental na criança e o envolvimento parental em contexto pré-escolar. Procurou-se ainda analisar a estabilidade da perceção das educadoras relativamente ao envolvimento parental em dois momentos distintos do ano letivo. Os resultados do estudo de correlações entre as variáveis em estudo indicam que níveis mais elevados de capacidade para reconhecer as necessidades dos outros se associam a menores níveis de sabotagem na coparentalidade, sugerindo que as figuras parentais com uma maior atenção e sensibilidade às necessidades do outro tendem a agir menos isoladamente na parentalidade. Este resultado vai ao encontro da perspetiva de que a qualidade da coparentalidade envolve processos de coordenação e apoio mútuo entre cuidadores, tal como proposto no modelo ecológico de Feinberg (2003), no qual a qualidade da interação coparental desempenha um papel central na organização das práticas parentais. Esta associação é consistente com evidência recente que demonstra que representações coparentais mais positivas e caracterizadas por maior corresponsabilização se associam a interações coparentais mais cooperativas e menos conflituosas (Pérez Cortés et al., 2024). De igual modo, Slonim et al. (2024) verificaram que representações coparentais mais positivas se associavam a comportamentos coparentais mais cooperativos durante as interações familiares. Acresce que Wang e Schoppe-Sullivan (2023) demonstraram que níveis mais reduzidos de conflito coparental e maior apoio entre os cuidadores estão associados a níveis superiores de sensibilidade parental e de envolvimento positivo, reforçando a importância da cooperação coparental para um exercício da parentalidade mais ajustado.

Por outro lado, observou-se no presente estudo que níveis mais elevados de motivações para prestar cuidados centradas no *self* associam-se a maiores níveis de exposição ao conflito na coparentalidade. Este resultado sugere que quando o cuidado é mais orientado para ganhos pessoais, podem surgir maiores dificuldades na regulação da relação entre cuidadores, com maior probabilidade de situações de tensão ou discordância nas interações parentais. Este padrão é congruente com estudos recentes que demonstram que as características relacionais dos cuidadores desempenham um papel relevante na qualidade da coparentalidade. Aytac e Schoppe-Sullivan (2023) verificaram

que níveis mais elevados de ansiedade e evitamento na vinculação adulta se associavam a comportamentos de *gatekeeping* materno que dificultavam o envolvimento do parceiro na parentalidade, evidenciando a influência dos modelos internos nas dinâmicas coparentais. De igual modo, Berlamont et al. (2022) demonstraram que indivíduos com uma orientação mais centrada na relação apresentam maior precisão empática durante situações de conflito conjugal, enquanto orientações mais autocentradas dificultam a compreensão da perspetiva do parceiro e comprometem uma gestão mais construtiva dos desacordos. Em conjunto, estes resultados sugerem que recursos internos associados à sensibilidade interpessoal e à consideração das necessidades do outro poderão favorecer uma relação coparental mais cooperativa, e contrariamente, a motivação focada no *self* poderá contribuir para uma maior exposição ao conflito.

Ao contrário do esperado, não foram encontradas associações entre as representações mentais de cuidados e o investimento parental na criança. Seria de esperar que a capacidade e disponibilidade para prestar cuidados de forma eficaz, a sensibilidade às necessidades dos outros e a perceção de que os outros são dignos de receber ajuda e cuidado se associassem a uma maior tendência de investimento parental na educação e cuidado dos filhos. Este resultado deve ser compreendido com cautela dado o tamanho reduzido da amostra em estudo. Uma possível explicação para este resultado pode estar relacionada com o facto de o investimento parental na criança constituir um construto comportamental e contextualmente influenciado, podendo depender de múltiplos fatores para além das representações internas de cuidados. Neste sentido, a literatura sugere que o comportamento parental resulta da interação entre crenças, contextos e recursos disponíveis, não sendo determinado exclusivamente por fatores intrapsíquicos (Barber, 2000). Adicionalmente, diferenças individuais na perceção da própria competência parental podem também influenciar a forma como o investimento se manifesta nas interações com a criança (Wang et al., 2022).

De forma semelhante, não se verificaram associações entre as dimensões da coparentalidade e o investimento parental. Este resultado poderá sugerir que o investimento socioemocional dos cuidadores na criança não depende exclusivamente da qualidade da relação coparental, podendo refletir processos relativamente autónomos do funcionamento familiar. Uma possível explicação prende-se com o facto de o investimento parental ser influenciado por múltiplos fatores, nomeadamente pelas características individuais dos cuidadores (e.g., recursos psicológicos, crenças e competências parentais), pelas características da criança (e.g., temperamento e necessidades desenvolvimentais) e por fatores contextuais, como as condições socioeconómicas, o apoio social disponível e o stress familiar (Belsky, 1984; Cabrera et al., 2018). Assim, a qualidade da relação coparental constitui apenas um dos diversos fatores que podem influenciar a forma como os pais investem na relação com os filhos. Neste sentido, a ausência de associações significativas observada no presente estudo poderá refletir a natureza multideterminada do investimento parental, cuja expressão resulta da interação entre múltiplos fatores individuais, familiares e contextuais.

No que diz respeito à coparentalidade e ao envolvimento parental nas atividades do pré-escolar da criança, os resultados evidenciam que níveis mais elevados de proximidade

coparental se associam a uma maior participação dos pais nas atividades escolares das crianças, segundo a perspetiva das educadoras. Este resultado sugere que as figuras parentais cuja relação parental é caracterizada por uma perceção de união e ligação entre ambos tendem a facilitar o envolvimento dos cuidadores nas atividades no contexto pré-escolar dos filhos, de acordo com a perspetiva das educadoras. Este padrão é consistente com a literatura que destaca a importância da cooperação entre cuidadores na organização do envolvimento parental, permitindo uma maior coerência nas práticas educativas e maior participação na vida escolar da criança (Berryhill, 2017). Em articulação com o modelo de envolvimento parental de Epstein (1996), estes resultados reforçam a ideia de que a participação dos pais na escola é influenciada por dinâmicas familiares mais colaborativas, incluindo a qualidade da relação coparental.

Quanto à comparação do envolvimento parental entre os dois momentos de avaliação, na perspetiva das educadoras, não foram identificadas diferenças significativas ao longo do tempo, sugerindo uma estabilidade na perceção das educadoras relativamente ao envolvimento parental de ambos os pais no contexto escolar. Este resultado vai ao encontro da evidência de que as perceções dos educadores acerca do envolvimento parental tendem a apresentar relativa estabilidade em períodos temporais curtos, sobretudo quando não ocorrem alterações significativas no contexto educativo ou na relação estabelecida entre a escola e as famílias (Izzo et al.,1999).

Uma vez que o estudo não contemplou qualquer intervenção especificamente direcionada para a promoção do envolvimento parental na escola, a manutenção de níveis estáveis de envolvimento parental era expectável, uma vez que a literatura sugere que alterações neste domínio tendem a ocorrer quando são implementadas estratégias intencionais de promoção da parceria entre a escola e a família. Segundo Hoover-Dempsey e Sandler (1997), a decisão dos pais de se envolverem na educação dos filhos é influenciada, entre outros fatores, pelos convites explícitos da escola, pela qualidade da comunicação estabelecida com os profissionais de educação e pela perceção de que o seu envolvimento é valorizado e poderá contribuir positivamente para o desenvolvimento da criança. Posteriormente, Hoover-Dempsey et al. (2005) reforçam que práticas como a promoção de uma comunicação regular e bidirecional entre a escola e as famílias, a criação de oportunidades diversificadas de participação dos pais nas atividades escolares e o estabelecimento de relações de confiança entre educadores e famílias constituem fatores facilitadores do aumento do envolvimento parental. Assim, considerando que nenhuma destas estratégias foi implementada no âmbito do presente estudo, a estabilidade observada nas perceções das educadoras revela-se consistente com a literatura existente.

Globalmente, os resultados do presente estudo podem sugerir que as diferentes dimensões analisadas não atuam de forma isolada, mas inserem-se num sistema relacional complexo que envolve representações mentais de cuidados, coparentalidade, investimento parental e envolvimento parental. Apesar de se terem observado associações significativas entre algumas variáveis, os resultados também sugerem a ausência de relações entre determinados construtos, o que reforça a natureza multidimensional e não linear dos processos familiares. Assim, a coparentalidade e o envolvimento dos cuidadores no contexto educativo parecem resultar da interação entre fatores individuais, relacionais e

contextuais, sublinhando a importância de uma leitura integrada destes fenómenos. Neste sentido, o presente estudo contribui para uma compreensão mais abrangente das dinâmicas familiares na idade pré-escolar, reforçando a relevância de considerar múltiplos níveis de influência na análise do desenvolvimento infantil e da relação família–escola

O presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. A reduzida dimensão da amostra (n = 28) limita o poder estatístico das análises realizadas e restringe a generalização dos resultados a outras populações. Adicionalmente, a recolha de dados baseou-se numa amostra de conveniência e, predominantemente, em instrumentos de autorrelato aplicados aos progenitores, metodologia amplamente utilizada na investigação em Psicologia, mas que pode estar sujeita a influências decorrentes da perceção subjetiva dos participantes e a efeitos de desejabilidade social. Por último, o desenho transversal do estudo constitui uma limitação relevante, uma vez que permite apenas analisar associações entre variáveis, não sendo possível estabelecer relações de causalidade. Não obstante a inclusão da perspetiva das educadoras na avaliação do envolvimento parental nas atividades do pré-escolar ao longo de dois momentos no ano letivo, estudos que considerem perspetivas multi-informantes das dinâmicas parentais e escolares podem beneficiar de uma melhor compreensão do comportamento dos intervenientes em diversos contextos.

Importa ainda considerar os valores de consistência interna obtidos em algumas das dimensões dos instrumentos utilizados. Embora algumas dimensões tenham apresentado níveis de consistência interna adequados, verificaram-se valores reduzidos noutras dimensões, nomeadamente na Capacidade e Disponibilidade para a Prestação de Cuidados da ERMPC, no Acordo nas Práticas Parentais e na Aprovação Parental da ERC, bem como nas dimensões Conhecimento e Sensibilidade e Aceitação do Papel Parental da EIPC. Adicionalmente, no segundo momento de avaliação, a dimensão Aprendizagem em Casa/Comunicação do QEPE-VPr apresentou uma consistência interna reduzida ($\alpha$ = .52).

A reduzida consistência interna de algumas dimensões poderá comprometer a fiabilidade da avaliação dos respetivos construtos e, consequentemente, a precisão da interpretação dos resultados obtidos. Assim, os resultados relativos às dimensões que apresentaram menor consistência interna devem ser analisados com particular cautela, uma vez que uma menor homogeneidade entre os itens poderá limitar a precisão das associações observadas. Esta questão é especialmente relevante na interpretação das associações que não atingiram significância estatística, na medida em que uma menor fiabilidade da medida poderá reduzir a capacidade de detetar relações entre os construtos. Contudo, a ausência de associações estatisticamente significativas não pode ser atribuída exclusivamente à baixa consistência interna, devendo esta limitação ser considerada conjuntamente com a reduzida dimensão da amostra e com as restantes características metodológicas do estudo. Atendendo ao carácter exploratório do presente estudo, considera-se pertinente que futuras investigações recorram a amostras de maior dimensão e mais diversificadas, de forma a aumentar a robustez dos resultados e a permitir uma maior generalização dos mesmos. Do mesmo modo, a realização de estudos longitudinais poderá contribuir para uma melhor compreensão da evolução das variáveis em estudo e da natureza das relações estabelecidas entre elas. Sugere-se ainda a integração de

diferentes fontes de informação, envolvendo ambos os progenitores e outros intervenientes significativos na vida da criança, nomeadamente os educadores, complementando os dados de autorrelato com metodologias como a observação direta ou entrevistas. A utilização de múltiplos métodos de avaliação poderá proporcionar uma compreensão mais abrangente das dinâmicas familiares e do envolvimento parental.

Apesar de os resultados significativos obtidos terem sido limitados, o presente estudo contribui para uma melhor compreensão da importância das representações mentais de cuidados centradas no reconhecimento das necessidades do outro e da proximidade coparental enquanto fatores associados ao envolvimento parental no contexto escolar. Do ponto de vista prático, os resultados obtidos reforçam a relevância de promover estratégias que favoreçam a colaboração entre a família e a escola, bem como de desenvolver intervenções que apoiem os pais no exercício da parentalidade e da coparentalidade.

Neste sentido, os resultados reforçam a relevância de desenvolver intervenções que promovam a parentalidade positiva e fortaleçam a parceria entre a família e a escola. A literatura demonstra que estratégias centradas na promoção de uma comunicação regular e bidirecional entre educadores e famílias, na criação de oportunidades estruturadas para a participação parental na vida escolar e no fortalecimento de relações colaborativas entre a escola e a família favorecem o aumento do envolvimento parental, contribuindo simultaneamente para resultados mais positivos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças (Hoover-Dempsey et al., 2005; Ma et al., 2024). Assim, futuras intervenções poderão beneficiar da implementação de práticas que reforcem a colaboração entre os contextos familiar e educativo, promovendo um envolvimento parental mais consistente e ativo na educação das crianças.

Concluindo, os resultados do presente estudo podem estar relacionados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) definidos pela Organização das Nações Unidas (2015). Em particular, os objetivos encontram-se alinhados com o ODS 4 – Educação de Qualidade, nomeadamente com a meta 4.2, que visa assegurar que todas as crianças tenham acesso a um desenvolvimento na primeira infância e a uma educação pré-escolar de qualidade, reconhecendo a importância da colaboração entre a família e a escola para o sucesso educativo. Paralelamente, o estudo relaciona-se também com o ODS 3 – Saúde e Bem-Estar, ao evidenciar a relevância de relações familiares positivas e de uma coparentalidade próxima para a promoção do envolvimento parental.

## Conclusão

O presente estudo procurou contribuir para uma compreensão mais integrada do envolvimento parental na educação pré-escolar, considerando a possível relação entre as representações mentais de cuidados, a qualidade da coparentalidade, o investimento parental na perspetiva das figuras parentais e o envolvimento parental percecionado pelos educadores de infância.

Os resultados evidenciaram algumas associações estatisticamente significativas entre dimensões das representações de cuidados e da coparentalidade. Em particular, o reconhecimento das necessidades dos outros apresentou uma associação negativa, de magnitude moderada, com a sabotagem coparental, enquanto as motivações autocentradas de prestação de cuidados apresentaram uma associação positiva, de magnitude moderada, com a exposição ao conflito coparental. Estes resultados sugerem uma relação entre determinadas orientações associadas à prestação de cuidados e diferentes dimensões da dinâmica coparental. Relativamente ao investimento parental, não foram identificadas associações estatisticamente significativas com as representações mentais de cuidados nem com a qualidade da coparentalidade. Assim, os resultados não permitiram confirmar as associações previstas entre estas variáveis. Do mesmo modo, relativamente ao envolvimento parental, apenas a dimensão proximidade coparental apresentou uma associação estatisticamente significativa com o envolvimento nas atividades escolares percecionado pelos educadores. Esta associação sugere que uma maior proximidade entre os progenitores se encontra relacionada com maior envolvimento parental nas atividades escolares, embora a natureza correlacional do estudo não permita estabelecer relações de causalidade.

A comparação entre os dois momentos de avaliação não revelou diferenças estatisticamente significativas na perceção dos educadores relativamente ao envolvimento parental, quer na dimensão Aprendizagem em Casa/Comunicação, quer na dimensão Atividades na Escola. Estes resultados apontam para uma relativa estabilidade das perceções dos educadores ao longo do período de avaliação.

A interpretação dos resultados deve, contudo, considerar algumas limitações. A reduzida dimensão da amostra limita a generalização dos resultados e pode também ter condicionado a capacidade de detetar associações estatisticamente significativas. Adicionalmente, a utilização de instrumentos de autorrelato poderá ter aumentado a influência de fatores como a desejabilidade social. Importa ainda salientar que algumas dimensões dos instrumentos apresentaram valores reduzidos de consistência interna, o que poderá comprometer a fiabilidade da avaliação dos respetivos constructos e a precisão das associações observadas. Consequentemente, os resultados relativos a essas dimensões devem ser interpretados com particular cautela.

Apesar destas limitações, o estudo contribui para a investigação sobre o envolvimento parental na educação pré-escolar ao integrar diferentes dimensões individuais e relacionais da parentalidade e ao considerar a perspetiva dos educadores de infância. Estudos futuros poderão beneficiar de amostras mais amplas e diversificadas, de

desenhos longitudinais e da utilização de múltiplas fontes de informação, incluindo observação e entrevistas. Poderá igualmente ser relevante aprofundar o estudo da colaboração entre famílias e instituições educativas, bem como desenvolver estratégias que promovam uma comunicação mais eficaz entre progenitores e profissionais de educação.

Em síntese, embora os resultados tenham sido parcialmente limitados para responder às hipóteses teóricas e nem todas as associações previstas tenham sido confirmadas, o estudo reforça a relevância de considerar os processos relacionais e as dinâmicas familiares na compreensão do envolvimento parental em contexto pré-escolar. A identificação de associações entre determinadas dimensões da prestação de cuidados, da coparentalidade e do envolvimento parental constitui um contributo para uma compreensão mais abrangente da relação entre família e contexto educativo.

# Anexos

Tab. 1 | *Análises descritivas e correlações de Spearman para as variáveis em estudo na amostra total (n = 28).*

| Variáveis | M | DP | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Reconhecer necessidades nos outros (ERMPC) | 5.74 | 0.79 | - | | | | | | | | | | |
| 2. Avaliação dos outros como merecedores de cuidados (ERMPC) | 4.00 | 1.67 | .29 | - | | | | | | | | | |
| 3. Motivação para prestar cuidados focados no *self* (ERMPC) | 2.04 | 0.76 | -.23 | -.14 | - | | | | | | | | |
| 4. Proximidade (ERC) | 5.24 | 1.55 | -.01 | -.33 | -.09 | - | | | | | | | |
| 5. Exposição ao conflito (ERC) | 1.64 | 0.66 | -.28 | .30 | **.42*** | -.17 | - | | | | | | |
| 6. Suporte (ERC) | 5.61 | 1.52 | .09 | -.36 | -.19 | **.68**** | -.36 | - | | | | | |
| 7. Sabotagem (ERC) | 2.08 | 1.71 | **-.43*** | .010 | .010 | .35 | .07 | **.40*** | - | | | | |
| 8. Item total (EIP) | 2.50 | 0.21 | .09 | .26 | .01 | .13 | .40 | -.14 | .05 | - | | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 9. Prazer (EIP) | 1.80 | 0.62 | -.12 | -.01 | .12 | .25 | .08 | .01 | -.05 | **-.49*** | - | | |
| 10. Aprendizagem em casa/Comunicação (EEP) | 4.00 | 0.42 | .11 | .19 | .10 | .34 | .11 | .14 | -.21 | -.02 | -.10 | - | |
| 11. Atividades na escola (EEP) | 3.60 | 0.71 | .14 | .02 | .19 | **.39*** | .09 | .25 | -.29 | -.02 | -.03 | **.90**** | - |

Tab. 2 | *Estatísticas descritivas do envolvimento parental percecionado pelos educadores nos dois momentos de avaliação (n=28).*

| Dimensão | 1º momento *M (DP)* | 2º momento *M (DP)* |
|---|---|---|
| Atividades na escola | 3.56 (0.71) | 3.51 (0.92) |
| Aprendizagem em casa (Comunicação) | 3.98 (0.42) | 4.08 (1.09) |

*Nota. M* = média; *DP* = desvio-padrão

## Referências


Aleksić, M., Petrović, D., & Vujičić, L. (2024). Parental involvement in early childhood education: Teachers' perspectives. International Journal of Early Years Education, 32(2), 145–162. https://doi.org/10.1080/09669760.2024

Aytac, F. K., & Schoppe-Sullivan, S. J. (2023). *Adult attachment as a predictor of maternal gatekeeping among new parents*. *Personal Relationships, 30*(3), 1096–1116. https://doi.org/10.1111/pere.12481

Barber, N. (2000). *Why parents matter: Parental investment and child outcomes*. Praeger. https://www.bloomsbury.com/ca/why-parents-matter-9780897897259/

Berlamont, L., Hodges, S. D., Sels, L., Bastin, M., Verhofstadt, L. L., & Goubert, L. (2023). *Motivation and empathic accuracy during conflict interactions in couples: It's complicated! Motivation and Emotion, 47*(2), 208–228. https://doi.org/10.1007/s11031-022-09982-x

Berryhill, M. B. (2017). Coparenting and parental school involvement. Child & Youth Care Forum, 46(5), 703–721. https://doi.org/10.1007/s10566-016-9384-8

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development, 55*(1), 83–96. https://doi.org/10.2307/1129836

Bornstein, M. H. (Ed.). (2019). Handbook of parenting: Volume 1 – Children and parenting (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429440847

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). Basic Books. (Original work published 1969)

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Bradley, R. H., Whiteside-Mansell, L., Brisby, J. A., & Caldwell, B. M. (1997). *Parents' socioemotional investment in children*. *Journal of Marriage and Family, 59*(1), 77–90. https://doi.org/10.2307/353663

Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2008). Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct in attachment theory. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment* (2nd ed., pp. 102–127). Guilford Press.

Cabrera, N. J., Volling, B. L., & Barr, R. (2018). Fathers are parents, too! Widening the lens on parenting for children's development. *Child Development Perspectives, 12*(3), 152–157. https://doi.org/10.1111/cdep.12275

Cohen, J. (1988). Set correlation and contingency tables. *Applied psychological measurement, 12*(4), 425-434

Costa, P. A., Garcia, I. Q., Tasker, F., & Leal, I. (2020). Adaptação das versões completa e breve da Escala de Relação Coparental (ERC) em uma amostra comunitária de pais e mães portugueses. Psicologia, 34(1), 236–248. https://doi.org/10.17575/psicologia.v34i1.1598

Ekinci-Vural, D., & Doğan-Altun, Z. (2021). Factors influencing parental involvement in early education. Early Child Development and Care, 191(13), 2043–2055. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1722112

Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (1997). School, family, and community partnerships*: Your handbook for action. Corwin Press*.

Feinberg, M. E. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting: Science and Practice, 3*(2), 95–131. https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0302_01

Fonseca, A., Nazaré, B., & Canavarro, M. C. (2018). Mothers' and fathers' attachment and caregiving representations during transition to parenthood: An actor–partner approach. *Journal of Reproductive and Infant Psychology, 36*(3), 246–260. https://doi.org/10.1080/02646838.2018.1449194

Fonseca, A., Nazaré, B., & Canavarro, M. C. (2013). Validação da Escala de Representações Mentais de Prestação de Cuidados para a população portuguesa: Um estudo numa amostra de pais de bebés de um mês de idade. Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica, 35, 161–182. https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/20660Gameiro, S., Martinho, B., Canavarro, M. C., & Moura-Ramos, M. (2008). Estudos psicométricos da Escala de Investimento Parental na Criança. Psychologica, 48, 77–99George, C., & Solomon, J. (2008). The caregiving system: A behavioral systems approach to parenting. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications (2nd ed., pp. 833–856). New York, NY: Guilford Press.

Gillath, O., Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2005). An attachment-theoretical approach to compassion and altruism. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy* (pp. 121–147). Brunner-Routledge.

Hakyemez-Paul, S., Pihlaja, P., & Silvennoinen, H. (2018). *Parental involvement in Finnish day care: What do early childhood educators say? European Early Childhood Education Research Journal, 26*(2), 258–273. https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1442042

Han, J. (2017). Child temperament and home-based parent involvement. Early Education and Development, 28(4), 432–447. https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1279531

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67*(1), 3–42. https://doi.org/10.3102/00346543067001003

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal, 106*(2), 105–130. https://doi.org/10.1086/499194

IBM Corp. (2022). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 29.0) [Computer software]. IBM. https://www.ibm.com/products/spss-statistics

Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., & Fendrich, M. (1999). *A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance*. American Journal of Community Psychology, 27(6), 817–839. https://doi.org/10.1023/A:1022262625984

Ma, X., Ma, Y., Shen, X., & Wang, Y. (2024). *School-based family involvement interventions for improving children's academic and socioemotional outcomes: A systematic review and meta-analysis*. *Educational Psychology Review*. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09937-3

Maia, J. M. D., & Williams, L. C. A. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia, 13*(2), 91–103.

Mayseless, O. (2006). Studying Parenting Representations as a Window to Parents Internal Working Model of Caregiving. In Parenting Representations: Theory, Research, and Clinical Implications. *Cambridge University Press.* https://doi.org/10.1017/CBO9780511499869.002

Martins, R. (2009). Conhecimento emocional e temperamento em crianças de idade pré-escolar: Um estudo exploratório [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

McLanahan, S., Garfinkel, I., & Brooks-Gunn, J. (2006). Identifying the associations between child temperament and father involvement. Fragile Families & Child Wellbeing Study Working Paper No. 06-24. Princeton University. https://ffcws.princeton.edu/sites/g/files/toruqf4356/files/documents/wp06-24-ff.pdf

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. Guilford Press.

Organização das Nações Unidas. (2015). *Transformar o nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Centro Regional de Informação das Nações Unidas. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ONU Portugal

Pereira, A. I. F., Canavarro, J. M., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. V. (2003). Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE-VPr). Revista Portuguesa de Pedagogia, 2, 109–132.

Pérez Cortés, F., León, M. J., & Philipp, D. (2024). Development of coparenting during the transition to parenthood: Integrating parents' representations with observed interactions. *Infant Mental Health Journal, 45*(5), 483–496. https://doi.org/10.1002/imhj.22133

Psouni, E. (2019). The influence of attachment representations and co-parents' scripted knowledge of attachment on fathers' and mothers' caregiving representations. *Attachment & Human Development, 21(*5), 485–509. https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1582598Schoppe-Sullivan, S. J., Nuttall, A. K., & Berrigan, M. N. (2022). *Couple, parent, and infant characteristics and perceptions of*

*conflictual coparenting over the transition to parenthood*. *Journal of Social and Personal Relationships, 39*(4), 908–930. https://doi.org/10.1177/02654075211048954

Slonim, M., Oppenheim, D., Maccabi, Y., Hamburger, L., Kalir, C., Koren-Karie, N., & Yirmiya, N. (2025). Coparenting representations and interactions among parents of preschoolers with an autism spectrum disorder. *Parenting, 25*(1), 23–38. https://doi.org/10.1080/15295192.2024.2426675Solomon, J., & George, C. (1999). The caregiving system in mothers of infants: A comparison of divorcing and married mothers. Attachment & Human Development, 1(1), 171–190. https://doi.org/10.1080/14616739900134221

Spearman, K. J., Hoppe, E., & Jagasia, E. (2023). *A systematic review of protective factors that mitigate the effects of intimate partner violence exposure on health outcomes in early childhood*. *Journal of Advanced Nursing, 79*(5), 1664–1677. https://doi.org/10.1111/jan.15638

Syuraini, S., Hidayat, R., Arini, F., & Jamaris, M. (2022). Parental involvement in early childhood education: A collaborative model. Journal of Education and Learning, 11(3), 1–12. https://doi.org/10.11591/edulearn.v11i3.12345

Tao, S., Zhang, Y., & Wang, M. (2021). Coparenting and parental involvement during school transition among Chinese mothers and fathers: Children's school liking as a moderator. Frontiers in Psychology, 12, 769416. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.769416

Veiga, F. H., Robu, V., Ortiz, A., Carvalho, C., & Galvão, D. (2016). Students' engagement in school and family variables: *A literature review. Estudos de Psicologia (Campinas), 33*(2), 187-197. https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200002

Wang, J., & Schoppe-Sullivan, S. J. (2025). Susceptibility of parenting to coparenting: The roles of parent gender, parent beliefs, and infant temperament. *Development and Psychopathology, 37*(5), 2562–2574. https://doi.org/10.1017/S0954579425000409

Wang, L., Wang, T., Li, H., Guo, K., Hu, L., Zhang, S., & Rozelle, S. (2022). Autopercepção dos pais, investimento parental e resultados no desenvolvimento infantil: Evidências da China rural. *Frontiers in Public Health, 31*(10), 820113. https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.820113

Wang, J., & Schoppe-Sullivan, S. J. (2023). Do associations between coparenting relationships and parenting behaviors differ for new mothers and fathers? *Journal of Family Psychology, 37*(5), 647–657. https://doi.org/10.1037/fam0001112Wildmon, L. D., Anthony, K., & Kamau, S. (2024). Barriers to family-school collaboration: A systematic review. Educational Review, 76(4), 515–534. https://doi.org/10.1080/00131911.202



UNIVERSIDADE
PORTUCALENSE

Do conhecimento à prática.