

**ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS E
AJUSTAMENTO PSICOLÓGICO
NA ADOLESCÊNCIA:
UMA ABORDAGEM DIMENSIONAL**

PATRÍCIA TERESA MAJER DE FARIA
DE ALMEIDA PALMEIRO

Orientador de Dissertação:
PROF.^a DRA. VERA MONTEIRO

Professor de Seminário de Dissertação:
PROF.^a DRA. VERA MONTEIRO

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:
MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professora Doutora Vera Monteiro, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de Grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional.

À minha filha, Maria Caetana, com quem tanto aprendo.
E aos meus pais, meus professores de vida, e a quem há 16 anos prometi concluir este percurso.

Agradecimentos

Agradecer a consecução desta dissertação pressupõe refletir sobre o processo individual que lhe esteve subjacente, dando-lhe novas perspectivas, conferindo-lhe novos significados. Chegar até aqui é quase, metaforicamente, o alcance da montanha cujo acesso esteve imerso em nevoeiro durante longas temporadas; ou o carregar com amor de uma bagagem ‘menos fácil’ e que foi pesando com o tempo.. Concluir este trabalho é empreender um novo caminho de volta a mim, à menina-mulher que há 20 anos rumou à psicologia cheia de curiosidades incertas e que perto do fim – que seria apenas o início, – lhe disse a medos um ‘até já’.. Um ‘até já’ que, esperando-se breve, demorou 16 longos anos a voltar a atravessar... as mudanças de rota na Vida fazem parte e são necessárias. Nem que não seja para estabelecermos com mais experiência e novas lentes, um contato mais apaziguante com nós mesmos e as nossas escolhas..

À professora (Dra.) Vera Monteiro, por quem tanta estima tenho, pela mão que sempre me deu quando precisei ser amparada e (re)posicionada. Pela sua disponibilidade e reforço incondicionais que advêm da ‘dança’ tão harmoniosa que faz entre a sua parte profissional e humana.. e por sempre, tão subtilmente, me manter conectada à razão que me moveu a (re)embarcar novamente nesta jornada. Independentemente de tudo o que advenha, que esta minha caminhada seja também para si um trajeto recordado com leveza e um sorriso.

À minha família em cujos ombros me apoiei (muito) para conseguir chegar até aqui.

Em especial à minha amada Mãe que mesmo nos meus momentos de maior desânimo, nunca deixou de acreditar(me), que sempre me foi lembrando o significado que teria em mim o encerrar deste capítulo; e que acima de tudo tão bem cuidou da minha linda filha nos momentos em que forçosamente me tive que ausentar – saber a Caetana feliz deu-me força para continuar, muito obrigada Mãe.

E ao Filipe, meu companheiro de jornada, pela compreensão que não desistiu de ter, mesmo nem sempre entendendo; mesmo com as dificuldades que sei que esta fase (minha, que foi nossa) também lhe trouxe.. O referencial não tem que ser a norma.. persistirmos em amor a partir de um lugar de unidade é também aprendermos a (re)convergir nas nossas diferenças.

Às minhas amigas que têm estado sempre lá apesar da minha não presença. E às sincronicidades da Vida que tantas vezes frutificam em bonitos encontros de pessoas como o que

resultou no grupo criado com este (re)ingresso. A força da nossa união agregou-se à potência do ‘barco’ que nos conduziu até este ‘porto’ de chegada, não obstante a ‘resistência das águas’ que cada uma procurou contornar..

A par das fragilidades que tive que voltar a acolher em torno deste processo, chegar até aqui foi pouco fácil.. Foi mesmo. Mas se há coisa que quero sempre confiar, é que o desatar de certos nós no laço que é a Vida serão sempre mercedores de toda a energia e ação empenhadas, desde que motivadas pelo coração.. Acreditar e arriscar em amor valerá sempre todos os medos e vulnerabilidades que possam ter de se enfrentar.. Pelas ‘montanhas’ que desejamos um dia escalar.. E também pelas ‘bagagens’ que amorosamente nos desejamos um dia libertar..

“...Attraversiamo?”

Sempre!

'The way we talk to [and treat] our children becomes their inner voice'.

(Peggy O'Mara, 2000)

Resumo

O presente trabalho desenvolveu-se através de uma abordagem dimensional, com o **objetivo** de compreender que relações se estabelecem entre os estilos educativos parentais percebidos pelos adolescentes e o seu ajustamento psicológico, a par de paralelamente, se propor a analisar como se caracterizam e diferenciam estes constructos mediante o efeito de algumas variáveis. Este estudo de design transversal estruturou-se através de uma **metodologia** de carácter quantitativo, do tipo correlacional e comparativo, no qual colaboraram 118 estudantes com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos e com frequência do 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, de duas escolas públicas. Os dados foram coletados a partir de um protocolo online, constituído pelo Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (QEEP-r); e Questionário de Avaliação da Personalidade para Crianças e Adolescentes (QAP). Os principais **resultados** sugerem congruência com os estudos realizados anteriormente, onde (1) os adolescentes percecionam os estilos educativos parentais de forma diferenciada para o pai e para a mãe, sendo que (2) as mães são percebidas pelas raparigas com níveis mais elevados de clima positivo. Em termos do seu ajustamento psicológico, os estudantes revelaram que (3) é no 3.º ciclo que se percecionam níveis mais elevados de dependência, enquanto que (4) no ensino secundário se evidencia uma visão mais negativa do mundo, sendo ainda (5) as raparigas quem se percebe como mais dependente e com menor autoestima. Como principal **conclusão** (6) verificou-se existir uma correlação negativa significativa entre os estilos educativos parentais e o desajustamento psicológico nos adolescentes, constatando-se que a forma como é percecionado o funcionamento dos progenitores está de fato associado ao bem-estar do indivíduo.

Palavras-Chave:

Parentalidade; Perceções dos Adolescentes; Estilos Educativos Parentais; Ajustamento Psicológico

Abstract

The present research was developed through a dimensional approach, with the **purpose** of understanding what relationships are established between the parenting styles perceived by adolescents and their psychological adjustment, as well as analyzing how these constructs are characterized and differentiated through the effect of some variables. Regarding the **methodology**, this quantitative cross-sectional study was structured through correlational and comparative methods, with 118 students aged between 12 and 18 years old and attending the Middle School and High School, from two public schools. Data were collected from an online protocol, consisting of the Parenting Behavior Questionnaire revised (QEEP-r); and Personality Assessment Questionnaire for Children and Adolescents (QAP). The main **results** suggest congruence with previous studies, considering that (1) adolescents perceive parenting styles differently for fathers and mothers, and (2) mothers are perceived by girls with higher levels of positive climate. In terms of their psychological adjustment, the students revealed that (3) it's in Middle School that higher levels of dependence are perceived, while (4) in High School a more negative view of the world is evident, and that (5) girls perceive themselves as more dependent and with lower self-esteem. As a main **conclusion** (6) it was verified that there is a significant negative correlation between the parenting educational styles and psychological maladjustment in adolescents, confirming that the way in which the functioning of the parents is perceived is in fact associated with an individual well-being.

Keywords:

Parenting; Adolescent's perceptions; Parenting educational styles; Psychological Adjustment

ÍNDICE

RESUMO	VII
ABSTRACT.....	VIII
INTRODUÇÃO.....	1
REVISÃO DE LITERATURA.....	6
1. FAMÍLIA COMO ESPAÇO PARA A PARENTALIDADE.....	6
2. ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS.....	8
2.1. <i>Breve contextualização do construto</i>	8
2.2. <i>Enquadramento teórico e delimitação conceptual dos Estilos Educativos Parentais</i>	9
2.3. <i>Avaliação dos Estilos Educativos Parentais</i>	15
2.4. <i>Evidências empíricas relevantes dos Estilos Educativos Parentais</i>	16
3. AJUSTAMENTO PSICOLÓGICO	20
3.1. <i>Breve contextualização do construto</i>	20
3.2. <i>Enquadramento teórico e delimitação conceptual do Ajustamento Psicológico</i>	21
3.3. <i>Avaliação do Ajustamento Psicológico</i>	30
3.4. <i>Evidências empíricas relevantes do Ajustamento Psicológico</i>	33
PROBLEMÁTICA.....	39
1. OBJETIVOS	39
2. QUESTÕES E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO	40
METODOLOGIA.....	42
1. DESENHO DE INVESTIGAÇÃO	42
2. PARTICIPANTES.....	43
3. INSTRUMENTOS	44
3.1. <i>Ficha Sociodemográfica</i>	46
3.2. <i>Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (QEEP-r)</i>	47
3.2.1. <i>Descrição e estrutura, aplicação e sistema de cotação-interpretação</i>	47
3.2.2. <i>Análise da consistência interna</i>	49
3.3. <i>Questionário de Avaliação da Personalidade para Crianças e Jovens (Child PAQ)</i>	50
3.3.1. <i>Descrição e estrutura, aplicação e sistema de cotação-interpretação</i>	50
3.3.2. <i>Análise da consistência interna</i>	52

4. PROCEDIMENTOS	54
4.1. Procedimentos de Aplicação e Recolha de Dados	54
4.2. Procedimentos de Análise e Tratamento de Dados	56
RESULTADOS	59
DISCUSSÃO	71
1. PRINCIPAIS CONCLUSÕES	71
2. CONSIDERAÇÕES FINAIS: VANTAGENS, LIMITAÇÕES E DIREÇÕES FUTURAS	74
REFERÊNCIAS	80
ANEXOS	89
<i>Anexo A. Caracterização demográfica do grupo de Participantes</i>	<i>89</i>
<i>Anexo B. Ficha Sociodemográfica</i>	<i>90</i>
<i>Anexo C. Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto</i>	<i>91</i>
<i>Anexo D. QEEP-r: Análise da Consistência Interna (QEEP-r; Cruz et al., 2018)</i>	<i>95</i>
<i>Anexo E. Questionário de Avaliação da Personalidade</i>	<i>100</i>
<i>Anexo F. QAP: Análise da Consistência Interna (Child PAQ; Reboredo, 2019)</i>	<i>103</i>
<i>Anexo G. Apresentação da Investigação e Solicitação de Utilização dos Instrumentos</i>	<i>108</i>
<i>Anexo H. Autorização formal para Aplicação dos Instrumentos</i>	<i>110</i>
<i>Anexo I. Apresentação da Investigação e Solicitação de Deferimento à Direção dos Agrupamentos</i>	<i>111</i>
<i>Anexo J. Protocolo dos Instrumentos (adaptado para suporte informático)</i>	<i>113</i>
<i>Anexo K. Consentimento Informado dirigido aos Encarregados de Educação</i>	<i>116</i>
<i>Anexo L. Tratamentos Estatísticos</i>	<i>117</i>

Lista de Tabelas

Tabela 1.	<i>Similaridade e Diferenciação na Investigação dos Estilos Educativos Parentais</i>	14
Tabela 2.	<i>Distribuição dos Itens pelas Dimensões do QEEP-r</i>	48
Tabela 3.	<i>Coefficientes de Consistência Interna das Dimensões do QEEP-r</i>	49
Tabela 4.	<i>Distribuição dos Itens pelas Dimensões do QAP para Crianças e Jovens</i>	51
Tabela 5.	<i>Coefficiente de Consistência Interna das Dimensões do QAP para Crianças e Jovens</i>	53
Tabela 6.	<i>Análise Estatística por Item para a Dimensão Instabilidade Emocional</i>	54
Tabela 7.	<i>Correlação de Pearson entre as dimensões dos estilos educativos parentais e o ajustamento psicológico para o grupo</i>	62

Lista de Figuras

Figura 1.	<i>O Continuum do Calor Interpessoal Percebido</i>	23
Figura 2.	<i>Amplitude da Dependência/Independência na Aceitação-Rejeição Interpessoal</i>	25
Figura 3.	<i>Modelo de Mediação da Relação entre Aceitação-Rejeição Parental e Resultados ao Nível da Saúde Mental</i>	28
Figura 4.	<i>A Subteoria da Personalidade e a Subteoria do Coping no âmbito da Aceitação-Rejeição Parental</i>	29
Figura 5.	<i>Item ilustrativo do QEEP-r</i>	48
Figura 6.	<i>Item ilustrativo do QAP para crianças e jovens</i>	51
Figura 7.	<i>Médias relativas às dimensões dos estilos educativos parentais percebidos (pai vs. mãe) para o grupo de participantes</i>	59
Figura 8.	<i>Médias relativas às dimensões do ajustamento psicológico para o grupo de participantes</i>	61
Figura 9.	<i>Médias relativas às dimensões do estilo educativo parental paterno e materno por ciclo de ensino</i>	63
Figura 10.	<i>Médias relativas às dimensões do ajustamento psicológico por ciclo de ensino</i>	64

Figura 11.	<i>Médias relativas às dimensões do estilo educativo parental paterno e materno por desempenho escolar ..</i>	66
Figura 12.	<i>Médias relativas às dimensões do ajustamento psicológico por desempenho escolar</i>	67
Figura 13.	<i>Médias relativas às dimensões do estilo educativo parental paterno e materno por género</i>	68
Figura 14.	<i>Médias relativas às dimensões do ajustamento psicológico por género</i>	69

Lista de Abreviaturas

EEP.	Estilos Educativos Parentais
QAP.	Questionário de Avaliação de Personalidade para crianças e jovens
QEEP-r.	Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto
PARTH.	Teoria da Aceitação-Rejeição Parental
IPARTH.	Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal

Introdução

A compreensão da família enquanto ‘itinerário’ de desenvolvimento de crianças e adolescentes tem compilado extensas pesquisas nas últimas décadas. Descrevê-la e defini-la conceptualmente pressupõe contemplar o seu entendimento através das mudanças de paradigma que foram sucedendo ao longo dos tempos e que veicularam através da história, profundas alterações ao nível da sua organização, estrutura, funcionamento e até desempenho de papéis. No entanto, não obstante essas inúmeras transformações, a família releva o seu destaque como contexto de desenvolvimento humano ao continuar, nos dias de hoje, a ser valorizada enquanto base de segurança e bem-estar para o indivíduo (Pratta & Santos, 2007) e o desejável lugar seguro para se crescer (Macedo, 1994).

Considerando a amplitude de pesquisas disponíveis neste âmbito, parece consensual o entendimento da família enquanto agente primário de socialização, por meio (da qualidade) das relações experienciadas, em particular no contexto das interações paterno-filiais (Cruz, 2013; Macedo, 1994; Maia & Soares, 2019; Nascimento & Fernandes, 2017; Pereira et al., 2020; Ribeiro et al., 2015; Silveira & Wagner, 2011). Mergulhar na esfera familiar é assim aceder a um verdadeiro laboratório de vivências relacionais e de aprendizagens (Boeckel & Sarriera, 2005).

Neste sentido, diversos são os estudos que se têm debruçado sobre a parentalidade e a sua relação com o desenvolvimento psicossocial dos descendentes, destacando então a importância das figuras parentais (ou principais cuidadores) na trajetória desenvolvimental de socialização (e educação) dos filhos (Coltro et al., 2020). A ênfase destas pesquisas, sobretudo das mais recentes, não só considera a criança enquanto participante ativa do seu desenvolvimento como, reconhecendo o determinismo recíproco de Bandura (Araújo, 2002), localiza o seu desenvolvimento no centro de um complexo sistema de interações bidirecionais que extravasam o próprio núcleo familiar para serem compreendidas no cerne de um dinâmico emaranhado de relações contextuais à luz do modelo ecológico de Bronfenbrenner (Coltro et al., 2020; Pereira et al., 2020; Torío-Lopez et al., 2008).

Enquanto construto, a parentalidade é relativamente recente (Cruz, 2013) aparentando reunir alguma divergência no seu entendimento e mensuração (Coltro et al., 2020), face aos diversos quadros teóricos e às várias perspectivas de análise que se podem encontrar em revisões integrativas da literatura. No entanto, qualquer que seja a orientação utilizada, desde a teoria psicanalítica

(Bennetti et al., 2018), às correntes behavioristas ou à perspectiva da aprendizagem social (Araújo, 2002), o lugar parental tem sido desde sempre fundamental na socialização familiar para a qualidade do desenvolvimento rumo a uma adultez saudável (Cano, 1997, citado por Pratta & Santos, 2007).

Uma das áreas mais desenvolvidas no âmbito da parentalidade e frequentemente com ela equiparada, é o estudo dos estilos educativos parentais (EEP). Nesta temática dos EEP, amplamente estudada e em foco no presente manuscrito, vários são também os modelos teóricos que se debruçam sobre os aspetos relacionais das díades mãe/pai-filho(a) e que, de alguma forma, sublinham a já referida falta de consenso e apropriação conceptual da parentalidade. Nesta sequência, diferenciam-se comumente na investigação a abordagem tipológica e a abordagem dimensional que, apesar de poderem constituir visões articuláveis e complementares (Oliva et al., 2007, 2008), traduzem-se necessariamente em colaborações diferenciadas ao nível do entendimento das suas repercussões.

De uma forma geral, enquanto a abordagem dimensional é mais focada nas variáveis parentais que de fato caracterizam e qualificam o funcionamento das interações entre pais e filhos, a pesquisa de enfoque tipológico (classificatório ou categorial) é mais centrada na pessoa, viabilizando caracterizar o EEP a partir da relação (e cruzamento) de algumas dessas dimensões (Cruz et al., 2018; Gralewski & Jankowska, 2020; Jiménez-Iglesias & Moreno, 2015; Oliva et al., 2007, 2008). Esta última, apesar de mais comum e frequente na literatura existente, é também mais suscetível de conduzir à perda de informação por se circunscrever geralmente a uma bipolaridade da parentalidade, limitando assim a sua fenomenologia (Reid et al., 2015). Já por sua vez, a abordagem dimensional viabiliza uma compreensão mais detalhada da relação parento-filial ao alargar a análise aos efeitos independentes para cada uma das dimensões parentais abordadas (Gralewski & Jankowska, 2020; Reid et al., 2015). Nesta dissertação e atendendo aos motivos referenciados, os EEP serão abordados numa perspectiva dimensional com base nos trabalhos nacionais desenvolvidos por Ducharne et al., (2006) e Cruz et al., (2011, 2018).

Apesar de entendido cada vez mais num enquadramento holístico e, portanto, mais integrador, de co-construção e interdependência dos seus intervenientes no espaço e no tempo, o estudo da parentalidade e das relações entre os EEP tem sido uma constante ao longo das últimas décadas, com uma ênfase de pesquisa preferencial na relação entre as variáveis parentais e os níveis de realização e competências das crianças e adolescentes (Cruz, 2013). No entanto, apesar deste destaque frisar de alguma forma a influência dos progenitores sobre os filhos, não deixa, contudo,

de contribuir para ampliar a compreensão em torno dos aspetos relacionais da família na educação e bem-estar das crianças e jovens.

A temática do bem-estar, em particular do bem-estar psicológico, constitui-se como um dos principais construtos de pesquisa em saúde integral, particularmente importante durante a fase da adolescência e período de transição para a vida adulta (Fuentes et al., 2015). O impacto significativo que um desenvolvimento psicológico inadequado poderá surtir em termos das mudanças psicobiológicas que demarcam esta etapa de formação da identidade e autonomia pessoal (Fuentes et al., 2015), releva não só a importância das pesquisas em torno da análise dos fatores relacionados com um adequado ajustamento psicológico, como destaca o bem-estar enquanto crucial para uma saúde mental próspera e ajustada (Abidin et al., 2022).

De entre a multiplicidade de teorias e critérios disponíveis que conceptualizam o bem-estar individual e onde se destacam por exemplo a Teoria da AutoDeterminação de Deci e Ryan (2000), ou o clássico e bastante conhecido indicador de autoconceito, está o não tão invulgar correlato da Teoria Interpessoal da Aceitação-Rejeição (IPARTheory) de Rohner, denominado de (des)ajustamento psicológico ou Subteoria da Personalidade (Rohner, 2004). De acordo com o seu autor e traduzindo um dos princípios básicos deste referencial, este constructo está associado à percepção de aceitação-rejeição interpessoal, manifestando-se na forma como os indivíduos se desenvolvem e representam cognitivamente a si mesmos face às figuras de vinculação (Rohner & Khaleque, 2008). Por entre as pesquisas concretizadas à luz deste cômputo, tem sido notada a existência de correlações que suportam a associação entre as percepções de aceitação-rejeição e algumas das dimensões que concretizam o ajustamento psicológico. Nesta dissertação e face ao enunciado, o ajustamento psicológico consubstancia-se então enquanto postulado da IPARTheory de Rohner (2004), tendo como referências no âmbito algumas das investigações internacionais deste autor.

Além dos referenciais já enunciados, é passível de entender-se que o embasamento de ambos os fenómenos em estudo sublinha não só a importância do contexto familiar como variável microssistémica (Oliva et al., 2008) através do estilo parental percebido – dando ênfase ao modelo ecológico de Bronfenbrenner; como também perspectiva uma análise fenomenológica e autoperceptiva dos construtos em estudo, ao relevar o que o adolescente experiencia subjetivamente com relação ao comportamento dos pais, isto é, na maneira como percebe e traduz a interação com os progenitores (Rohner, 1986, citado por Reboredo, 2019).

Perante este panorama teórico e empírico, a presente dissertação propõe-se então concretamente a analisar segundo uma perspectiva dimensional, de que forma se relacionam os estilos educativos parentais percebidos pelo adolescente com o seu ajustamento psicológico e, como se diferenciam cada um destes constructos em função de algumas variáveis ao longo desta etapa do desenvolvimento. Desta forma e como principais objetivos deste estudo contemplam-se a caracterização das dimensões educativas parentais percebidas relativas ao pai e à mãe, a par da caracterização do ajustamento psicológico do adolescente, de acordo com o seu género, ciclo de ensino e desempenho escolar; e por fim a análise das relações que se estabelecem entre as dimensões educativas de funcionamento parental e as dimensões de ajustamento psicológico. O desempenho escolar além de variável de controlo, é considerado nesta pesquisa como igual indicador de ajustamento.

Este estudo pretende portanto, numa ótica mais geral, contribuir para alavancar o debate envolta dos papéis diferenciais de funcionamento e atuação parental na adaptação e bem-estar na adolescência.

Já numa ótica mais individual, a escolha por esta temática prende-se essencialmente com a motivação trazida pela experiência pessoal da maternidade e pelas mudanças que este novo papel (e identidade) têm agregado ao já anterior interesse pela parentalidade e pela forma como o seu exercício pode ser olhado e compreendido em prol das novas gerações.

O presente trabalho estrutura-se então em sete capítulos apresentados de forma sequenciada e interdependente, e organizados em conformidade com o regulamento de Dissertações de Mestrado, Seminários de Dissertação e Manual de Estilo, vigente no ISPA (versão 10.0, de Julho de 2022) e segundo as Normas da APA - American Psychological Association (APA, 2020; Lopes, 2021; Prada et al., 2021). A este referencial introdutório onde se pretende demarcar e justificar sumariamente a temática em análise, segue-se o segundo capítulo com o seu embasamento teórico e onde se distinguem três partes. Na primeira inicia-se o enquadramento da temática em análise no âmbito da família e da parentalidade, sendo que as partes seguintes descrevem o entendimento daqueles que se consideraram ser os principais autores e modelos de referência no âmbito dos assuntos em análise. Desta forma, a segunda parte aprofundará sumariamente os estilos educativos parentais e a sua diferenciação de práticas parentais, à medida que se apresentam simultaneamente as diferenças entre uma abordagem tipológica e uma abordagem dimensional (esta última explorada com mais detalhe dado o seu enfoque neste trabalho). As principais

investigações em torno de alguns fatores determinantes dos estilos educativos parentais e a forma como por sua vez estes se repercutem no desenvolvimento de crianças e jovens terminam esta parte. Na terceira parte será aprofundado o ajustamento psicológico enquanto principal correlato da IPARTheory ou Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal de Ronald Rohner (2004), e postulado na subteoria da Personalidade, resumindo-se primeiramente os conceitos essenciais à volta deste quadro conceptual para, de seguida, se apresentarem algumas evidências empíricas mais relevantes.

O terceiro capítulo abre a fase empírica deste estudo através da apresentação dos objetivos e questões que se propõem ver concretizadas e respondidas, e cuja delimitação dá seguimento à opção metodológica adotada no quarto capítulo. É aqui que, de forma faseada, se descreve não só o design selecionado e os participantes envolvidos, como também se faz referência aos instrumentos e procedimentos escolhidos para operacionalização das variáveis desta investigação.

No quinto capítulo apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos, sendo que é no capítulo sexto que, à luz da problemática colocada, os mesmos se traduzem e interpretam com vista à sua integração no âmbito das revisões literárias efetuadas, contemplando aquelas que são as principais conclusões obtidas. As considerações finais ultimam a pesquisa proposta, dando espaço não só para os principais contributos teóricos e empíricos trazidos como, também, para as reflexões envolta da importância, limitações e sugestões emergentes de um ponto de vista psicoeducativo e de aplicabilidade interventiva.

REVISÃO DE LITERATURA

No sentido de atender à temática a que se dedicou esta dissertação, serão apresentados seguidamente três partes, correspondentes aos assuntos em enfoque: a contextualização da temática em análise no âmbito da Família como espaço para a Parentalidade; Os Estilos Educativos Parentais; e o Ajustamento Psicológico; As duas segundas partes estão organizadas em quatro secções e que incluem sequencialmente (i) uma breve contextualização do construto; (ii) o seu enquadramento teórico e delimitação conceptual segundo a literatura revista; (iii) um sumário apontamento à forma como pode ser mensurado face aos instrumento(s) de avaliação que lhe serve(m); e finalmente (iv) o destaque de algumas evidências empíricas que se consideram relevantes no contexto deste trabalho.

1. Família como espaço para a Parentalidade

A conceção da instituição familiar na perspectiva do desenvolvimento humano traz á referência a teoria de Bronfenbrenner. Numa breve alusão a esta abordagem ecológica, o desenvolvimento do individuo é perspectivado como um produto adaptativo e de construção ativa, atendendo não só às suas características intrínsecas mas também à importância e natureza dos contextos em que está inserido (1979, 1996, citado por Correia & Serrano, 1998; Silveira & Wagner, 2011; Melo & Veiga, 2013; Pereira et al., 2020).

Neste referencial construtivista, Bronfenbrenner conceptualizou a multiplicidade desses contextos onde o individuo se move como um sistema de sistemas, interdependentes e com influência em todo o processo. Para esta conceção do desenvolvimento em contexto, o autor diferenciou hierarquicamente e de forma concêntrica quatro ecossistemas - microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema -, em cujo ponto central de intersecção localizou a criança ou adolescente. Neste entendimento, é ao nível do microssistema que têm lugar as interações diretas e bidirecionais, experimentadas pela criança e adolescente com os membros da sua família e outros contextos próximos (Correia & Serrano, 1998; Melo & Veiga, 2013) e onde se destacam então as relações entre pais e filhos, âmbito de enfoque nesta dissertação.

Esta ideia de interdependência descrita por Bronfenbrenner, entre o individuo e o contexto nas suas várias esferas (família, escola, comunidade, ideologias), constituiu o referencial

comum ao também modelo ecológico-sistêmico de Belsky (1984, citado por Silveira & Wagner, 2011). Este autor, a par do contexto social, destacou a importância e determinismo de duas novas dimensões a considerar na compreensão da parentalidade: a dimensão dos pais e das crianças/adolescentes. As características dos progenitores, a sua história do desenvolvimento, a relação conjugal, o seu trabalho e a rede social, além das características e do estágio desenvolvimental das crianças/adolescentes são exemplos de variáveis que segundo o seu autor interferem direta e indiretamente no processo de como os pais são pais. É por isso que de acordo com este modelo a parentalidade não só é multideterminada como é concebida de forma indissociável da interação pais-criança-contexto (Silveira & Wagner, 2011; Pereira et al., 2020).

Apesar disso, as preocupações inerentes ao desenvolvimento de crianças e jovens, quanto à sua educação e orientação rumo a uma adultez segura e saudável, têm demarcado uma presença proeminente nos trabalhos e discussões mais atuais em torno deste campo (Pratta & Santos, 2007).

Numa revisão sistemática da literatura, pode perceber-se que as principais linhas de investigação em torno deste campo se têm concentrado em estudos em prol das variáveis da parentalidade, sustentando a importância das ações educativas dos pais juntos dos filhos, pela interação entre o papel dos primeiros e o desenvolvimento e ajustamento dos segundos (Cruz, 2013; Pereira, Zanatta, Pereira & Grzybowski, 2020).

Identificada então como a rede de apoio mais próxima durante a infância e a primeira visão de sociedade que uma criança possui (Nascimento & Fernandes, 2017), a família vai-se edificando como uma matriz de identidade pessoal e social, através da qual ela vai adquirindo a consciência de si mesma como alguém único e diferenciado do outro (Macedo, 1994). Esta composição enquanto núcleo central de organização humana (Pratta & Santos, 2007) cumpre-se pelo provimento de uma estrutura capaz de assegurar as várias necessidades que vão surgindo – de sobrevivência, afetivas, cognitivas e sociais (Macedo, 1994) – de forma a viabilizar-se o ajustado crescimento e desenvolvimento de crianças e jovens.

Este entendimento da família enquanto espaço psicossocial e protótipo das relações a serem estabelecidas com o mundo (Macedo, 1994), destaca assim a relevância das repercussões que, como agente socializador de referência, pode vir a gerar ao nível do ciclo vital dos seus elementos. Esta ideia sublinha assim a relevância das ações parentais e, portanto, das valências que essa atuação pode assumir no desenvolvimento de crianças e jovens, seja enquanto fator de risco ou como desejável fator de proteção (Nascimento & Fernandes, 2017).

É neste sentido que a parentalidade adquire particular importância, já que é através dela que se pode entender e cumprir este propósito da família.

Como refere Cruz (2013), a parentalidade constitui-se no conjunto de ações desempenhadas pelos responsáveis parentais junto dos filhos com vista a viabilizar o seu desenvolvimento de forma plena e por meio dos recursos disponíveis na família e fora dela. De entre as suas principais funções, a autora destaca a ‘satisfação das necessidades mais básicas’, a ‘disponibilização à criança de um mundo físico organizado e previsível’, a ‘resposta às necessidades de compreensão cognitiva das realidades extrafamiliares’, a ‘satisfação das necessidades de afeto, confiança e segurança’ e a ‘satisfação das necessidades de interação social da criança’.

2. Estilos Educativos Parentais

2.1. Breve contextualização do construto

A literatura existente em torno da parentalidade no contexto do ciclo de vida da família com vista à compreensão do desenvolvimento de crianças e jovens, tem já algumas décadas de investigação. Apesar de remeter para uma prática ancestral, a sua definição é relativamente recente (Cruz, 2013) o que poderá explicar a variabilidade conceptual e operacional que a caracteriza e, conseqüentemente, uma aparente fragilidade científica em torno da sua compreensão.

A amplitude de correlatos que se podem encontrar em artigos no âmbito desta temática, quer de natureza investigativa, quer de propostas de síntese ao seu estado de arte é, de facto, diversa. De entre a variedade das publicações consultadas podem destacar-se os termos de estilos, dimensões, práticas e comportamentos parentais como principais correlatos de parentalidade (Coltro et al., 2020; Cruz, 2013; Darling & Steinberg, 1993; Jorge & González, 2017; Kuppens & Ceulemans, 2018; Torío-López et al., 2008). Embora com ligeiras diferenças conceptuais e até metodológicas, de acordo com alguns estudos centrados em revisões sistemáticas e até integrativas da literatura, é possível constatar-se que esta pluralidade de conceitos está de alguma forma dependente da perspetiva de análise em que se posicionam as investigações e, portanto, dos focos que foram sendo privilegiados em diferentes momentos históricos e sociais.

Não obstante este pressuposto, importa realçar que enquanto conceito central na temática em análise, os estilos educativos parentais (EEP) têm sido umas das perspetivas de investigação que mais têm prevalecido no acesso à reflexão sobre a parentalidade. Ao nível da sua investigação

destacam-se as abordagens tipológica e dimensional que, constituindo visões articuláveis e complementares de análise, foram conduzindo a estudos que robustamente têm reforçado a associação entre o estilo educacional dos pais e o desenvolvimento e ajustamento dos filhos (Oliva et al., 2007, 2008). É neste âmbito e em particular na perspectiva dimensional de pesquisa que, sumariamente, se contextualizam os EEP, tema central neste manuscrito e que de seguida se demarca e enquadra teoricamente.

2.2. Enquadramento teórico e delimitação conceptual dos Estilos Educativos Parentais

Dada a amplitude teórica fruto da diversidade de olhares em torno da definição dos EEP, será seguida, para uma maior clareza, a sequência organizativa dos trabalhos de Darling e Steinberg (1993) e Cruz (2013) não só pela sua completude e similaridade de análise, mas também por nos revermos na forma como perspetivam (e diferenciam) historicamente este construto. Estes autores que revisitaram entre outros, os grandes contributos de Diana Baumerind (1966) e Maccoby e Martin (1983), permitem-nos assim delinear um melhor entendimento em torno das linhas de pesquisa que foram sucedendo na compreensão (e diferenciação) dos EEP, particularizando neste trabalho a abordagem dimensional de investigação.

“We are what we are because of our family (...) and because of where and when we grew up (...)”

(Rohner, 2004, p. 835)

Segundo Darling e Steinberg (1993), o estilo parental deve ser diferenciado da prática parental na compreensão do processo de socialização e educação familiar. Os autores propuseram o estilo parental enquanto contexto moderador de práticas parentais específicas na criança. Assim, mais que as práticas de socialização (Cruz, 2013; Darling & Steinberg, 1993; Pedro et al., 2015), o estilo parental é o conjunto de atitudes em relação à criança que geram o contexto e o clima emocional por meio do qual se expressam os comportamento parentais com vista a socializar e educar os filhos (Cruz, 2013; Darling & Steinberg, 1993; Gralewski & Jankowska, 2020; Kuppens & Ceulemans, 2018; Maia & Soares, 2019; Soares & Almeida, 2011). Estes comportamentos poderão ser específicos com vista à concretização dos deveres parentais e direcionados a objetivos de socialização pelo uso de diferentes estratégias e técnicas, designando-se assim de práticas parentais; ou, por outro lado, relativos à atitude emocional inerente a esses comportamentos e em

que decorre essa socialização, como o tom de voz, a linguagem corporal ou as expressões de emoção (Cruz, 2013; Darling & Steinberg, 1993; Pedro et. al., 2015). Quer isto dizer que apesar de as práticas serem avaliadas em termos da frequência e conteúdo de comportamentos – viabilizando a inferência do estilo (Darling & Steinberg, 1993), – o entendimento global do estilo acontece por meio da combinação dessas estratégias educativas a par do conjunto de atitudes afetivas por parte dos pais, privilegiando-se assim também a qualidade das interações que vão sendo estabelecidas (Cruz, 2013; Darling & Steinberg, 1993).

Esta diferenciação suportada em pesquisas sobre socialização e que culminou no modelo integrativo de parentalidade apresentado por Darling e Steinberg (1993) foi desenvolvida através de uma retrospectiva histórica com base na forma como diferentes teorias foram perspetivando a influência do comportamento parental no desenvolvimento de crianças e jovens. À luz deste modelo, o entendimento dessas influências pressupõe compreender, além das relações familiares, os valores e as metas estabelecidas pelos progenitores (Maia & Soares, 2019).

Nessa revisão que foi anos mais tarde também efetuada no trabalho de Cruz (2013), ficou demonstrada alguma similaridade (Darling & Steinberg, 1993) e até sobreposição (Cruz, 2013) entre as dimensões que foram surgindo para explicar as práticas parentais e descrever os estilos, a par de alguma variabilidade terminológica.

De entre os teóricos destacados por ambos os autores, surgem os trabalhos (i) de Baldwin (1948, citado por Cruz, 2013) com as dimensões de ‘democracia versus autocracia’, ‘controlo versus permissividade’ e ‘aceitação’ e que Darling e Steinberg (Baldwin, 1955, citado por Darling & Steinberg, 1993) denominou de ‘calor versus hostilidade’ e ‘distanciamento versus envolvimento’; (ii) de Schaefer (1959, citado por Darling & Steinberg, 1993) com as dimensões de ‘amor versus hostilidade’ e ‘autonomia versus controlo’ ou designadas por Cruz respetivamente de ‘aceitação versus rejeição’, ‘autonomia psicológica versus controlo psicológico’ e ‘controlo firme versus controlo relaxado’ (1965, citado por Cruz, 2013); e por fim (iii) de Becker (1964, citado por Cruz, 2013) com as dimensões de ‘aceitação versus hostilidade’, ‘restritividade versus permissividade’ e ‘envolvimento emocional ansioso versus desvinculação calma’ referidas por Cruz, ou descritas como ‘calor versus hostilidade’ e ‘restritividade versus permissividade’ segundo Darling e Steinberg (1993).

Historicamente e em género de síntese, as pesquisas envolta da parentalidade foram sucedendo de forma parcelada, priorizando determinadas componentes em detrimento de outras.

De acordo com a perspectiva de Cruz (2013), os estudos começaram por, na década de 60, privilegiar variáveis parentais de caráter comportamental para, depois a partir da década de 80 e face à necessidade de se explicar os seus efeitos ao nível dos filhos e da própria inter-relação, se agregar o interesse pelos processos parentais cognitivos e afetivos reguladores desses comportamentos. A par da integração gradual destes componentes e da mudança a que se foi assistindo no papel da criança, também a direccionalidade dos efeitos causais resultantes da interação paterno-filial se foi repensando e ampliando. Ou seja, a partir do momento em que a criança foi tida como mais ativa no seu processo de socialização familiar, também a capacidade de influência mútua dos elementos da díade foi reconsiderada. Segundo a autora, independentemente da direccionalidade e do peso destas influências, a premissa é que os comportamentos de pais e filhos são suscetíveis nessa interação a múltiplas interferências de ordem física, psicológica e contextual (Cruz, 2013).

Os primeiros estudos sobre os estilos parentais remontam aos trabalhos de Diana Baumerind e às influências maioritárias dos trabalhos de Baldwin (1948), Becker (1964) e Schafer (1965), já referenciados (Cruz, 2013). Similarmente à visão destes últimos autores que analisaram o comportamento parental com base em dimensões daí extraídas, também Baumerind lhe reconheceu duas dimensões: aceitação ou responsividade versus controlo parental (Cruz, 2013; Jorge e González, 2017). Foi a partir da sua combinação que a autora impulsionou o estudo dos EEP pautando o modelo de autoridade parental (Capano e Ubach, 2013) através da proposta de três estilos parentais fundamentais designados de autorizado, autoritário e permissivo. Esta categorização foi posteriormente alargada a um quarto estilo por Maccoby e Martin (1983, citado por Costa et al., 2000), por meio da reinterpretação da proposta de Baumerind, com o desdobramento do tipo permissivo nos estilos indulgente e negligente. Na visão destes autores e a partir da combinação de duas dimensões com significados similares (embora nomenclaturas ligeiramente diferentes) concebidas num continuum – afeto ou comunicação e controlo ou exigência, – resultaria então o estilo parental (Jorge e González, 2017). De seguida encontra-se sucintamente uma explicação destas propostas.

O estilo autorizado e autoritário são ambos exigentes e quanto baste assertivos, diferenciando-se em termos das características parentais relativas ao poder parental sobre os filhos (Zavala & Romero, 2020). Neste sentido, enquanto o primeiro se caracteriza pela monitorização dos comportamentos e atividades dos descendentes de modo racional, e onde a sua independência e individualidade são estimuladas (Cruz, 2013) por meio de responsividade afetiva alta e um controlo também elevado (Costa et al., 2000; Zavala & Romero, 2020); no segundo procura-se a

influência e controlo sobre os comportamentos dos filhos segundo um padrão restritivo de autoridade e poder em busca de obediência, restringindo a autonomia das crianças (Cruz, 2013), sendo ainda passível de utilização da força física como forma de coerção ou castigo, demarcando-se assim por um alto controlo e uma manifestação de resposta afetiva mais reduzida (Costa et al., 2000; Zavala & Romero, 2020). O estilo permissivo (ou indulgente) caracteriza-se já por uma responsividade afetiva elevada e pouco controlo parental (Costa et al., 2000; Zavala & Romero, 2020), sendo os pais considerados mais recursos do que propriamente agentes ativos, distinguindo a sua ação e comportamentos pela aceitação e não punição, caracteristicamente promotores de autorregulação e independência nos descendentes (Cruz, 2013). Por fim o estilo negligente caracteriza-se por respostas afetivas e controlo diminutos (Costa et al., 2000; Zavala & Romero, 2020).

Na linha classificatória dos trabalhos de Baumerind e Maccoby e Martin e que demarcam uma abordagem tipológica dos EEP centrada na pessoa (Cruz et al., 2018), parece consensual em grande parte das pesquisas anglo-saxónicas que é o estilo autoritativo também frequentemente designado de autorizativo ou democrático (e característico pelo uso do afeto e da severidade ou controlo), o que melhor se adequa à adaptação psicológica e social dos filhos (Garcia & Garcia, 2009, 2010); por oposição, o estilo negligente identicamente nomeado de rejeitante-negligente (segundo reformulação de Maccoby e Martin – e reconhecido pela pouca responsividade ou até rejeição e respetiva carência ou mesmo ausência de qualquer tipo de rigor ou controlo) é o que mais conduz a esse desajustamento (Ducharne et al., 2011; Cruz et al., 2018; Iglesia, 2020; Pereira et al., 2020).

Atualmente, este argumento (i.e. de que o estilo autoritativo seria o estilo de socialização ideal face às repercussões em termos do ajustamento comportamental e psicológico dos filhos) já parece estar a ser ultrapassado em prol de uma parentalidade indulgente, através de estudos recentes que têm demonstrado que a utilização de afeto ou calor (mas não de controlo ou rigidez) conduziria a resultados idênticos ou superiores de ajustamento pessoal e social pelos filhos (face ao estilo autoritativo) (Martinez et al., 2020; Garcia et al., 2019). Alegando a importância dos fatores contextuais e culturais, Garcia et al. (2019) propuseram recentemente a emergência do estilo indulgente como o mais adequado para a era digital, através do entendimento dos EEP por meio de um paradigma de três diferentes estágios históricos.

De acordo com Martinez et al. (2020), grande parte dos trabalhos de pesquisa em torno da parentalidade e do processo de socialização da criança parecem resumir-se à variação entre duas grandes dimensões ou fatores independentes: o calor/afeto/aceitação e a rigidez/controlo/rejeição. Não obstante a relevância de artigos mais tradicionais, a procura de clarificação dos critérios unificadores teórico-metodológicos por detrás dos EEP característica de alguns estudos mais recentes, permitem verificar que estas dimensões surgem também vulgarmente na literatura com rótulos diferentes embora com significados similares (Martinez et al., 2020). Enquanto a primeira dimensão igualmente designada de suporte, afeto, aceitação, responsividade ou envolvimento (por oposição a hostilidade ou rejeição) reporta então a expressões parentais de afetuosidade, aceitantes ou de reforço ou apoio emocional; a segunda comumente rotulada por disciplina ou controlo (por oposição a permissividade) e por isso mais instrumental e de orientação da criança para o cumprimento de regras, remete para construtos de supervisão e controlo, sendo também designada por severidade, rigor, exigência ou coerção por meio de expressões de firmeza ou de ações punitivas (Canavarro & Pereira, 2007; Cruz, 2013; Cruz et al., 2011; Darling & Steinberg, 1993; Ducharme et al., 2006; Iglesia, 2020; Kuppens & Ceulemans, 2018; Lamborn et al., 1991; Maccoby & Martin, 1983, citado por Jorge & González, 2017; Martinez et al., 2020; Pedro et al., 2015; Rohner, 2004, 2021; Teodoro et al., 2010; Tório-López et al., 2008; Zavala & Romero, 2019).

Apesar de independentes por refletirem padrões parentais diferentes (Ducharme et al., 2006; Iglesia, 2020) estas dimensões não descartam uma análise combinada para inferência do estilo parental (Darling & Steinberg, 1993) viabilizando assim conhecer a atuação dos pais em cada uma delas (as dimensões). É só a partir desta análise combinada – e que direciona então a uma perspectiva de natureza tipológica –, que é permitido concluir acerca da atuação parental e, portanto, do estilo parental característico do progenitor. Alguns dos trabalhos envolta deste tipo de análise tipológica sucedem habitualmente por métodos de tripartição da amostra em função da distribuição parental pelas dimensões em estudo e posterior análise desse cruzamento ortogonal (Cruz et al., 2011; Ducharme et al., 2006; Lamborn et al., 1991).

É neste sentido e entendimento que se podem diferenciar os dois tipos de abordagens investigativas em torno dos EEP. De uma forma geral, enquanto a abordagem dimensional é mais focada nas variáveis parentais que de fato caracterizam e qualificam o funcionamento das interações entre pais e filhos, a pesquisa de enfoque tipológico (classificatório ou categorial) é mais centrada na pessoa, viabilizando caracterizar o EEP a partir da relação (e cruzamento) de algumas dessas

dimensões (Cruz et al., 2018; Gralewski & Jankowska, 2020; Jiménez-Iglesias & Moreno, 2015; Oliva et al., 2007, 2008). Esta última, apesar de mais comum e frequente na literatura existente, é também mais suscetível de conduzir à perda de informação por se circunscrever geralmente a uma bipolaridade da parentalidade, limitando assim a sua fenomenologia (Reid et al., 2015). Já por sua vez, a abordagem dimensional viabiliza uma compreensão mais detalhada da relação parento-filial ao alargar a análise aos efeitos independentes para cada uma das dimensões parentais abordadas (Gralewski & Jankowska, 2020; Reid et al., 2015).

Face ao já enunciado e numa breve análise retrospectiva, sintetizam-se perante os referenciais de alguns dos autores mencionados, a similaridade (e diferenciação) revisadas na investigação dos EEP.

Figura 1

Similaridade e Diferenciação na Investigação dos Estilos Educativos Parentais

Referencial Teórico	Dimensões Propostas
Baldwin (1948)	‘Democracia/Autocracia’, ‘Controlo/Permissividade’ ‘Aceitação’
Becker (1964)	‘Aceitação/Hostilidade’, ‘Restritividade/Permissividade’ ‘Envolvimento emocional ansioso/Desvinculação calma’
Schaefer (1965)	‘Aceitação/rejeição’ ‘Autonomia psicológica/Controlo psicológico’ ‘Controlo firme/Controlo relaxado’
Baumerind (1966)	‘Responsividade’ ou ‘aceitação’/’controlo parental’
Maccoby e Martin (1983)	‘Afeto’ ou ‘comunicação’ – ‘Controlo’ ou ‘Exigência’
Rohner (2004)	‘Aceitação’ – ‘Rejeição’

Nota. Inspirado em Cruz (2013) e Jorge e González (2017).

2.3. Avaliação dos Estilos Educativos Parentais

São diversos os instrumentos que servem metodologicamente a avaliação dos EEP. A sua disponibilidade decorre necessariamente dos diferentes entendimentos conceituais em torno dos EEP, já revistos sumariamente na secção anterior. Zavala e Romero (2019), publicaram recentemente um estudo onde fizeram a análise de três instrumentos internacionais disponíveis para mensuração dos estilos, procurando assim contribuir para clarificar o quadro conceitual por detrás deles. Do PSQD, ao EMBU, ao ESPA29 até ao PARQ, são muitas as medidas que têm servido a avaliação dos EEP (Zavala & Romero, 2019).

Recentemente e a nível nacional, Cruz et al. (2018) desenvolveu o Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (QEEP-r) não só através da revisão e adaptação de uma versão anterior do mesmo instrumento validado em 2011 (QEEP; Cruz et al., 2011; Ducharne et al., 2006), como também a partir de alguns itens decorrentes da validação da escala espanhola ‘Estilos Educativos Materno y Paterno’ (Oliva et al., 2007). Conceptualmente e na ótica de enquadrar a evolução deste instrumento conseguem perceber-se dois momentos. Um primeiro quer aquando (i) da sua tradução (QEEP; Ducharne et al., 2006) decorrente das ‘Parenting Scales’ (Lamborn et al., 1991) e onde se procurou avaliar as perceções dos estilos educativos parentais a partir de uma abordagem (bi)dimensional com o objetivo de ir ao encontro do enfoque tipológico proposto por Baumrind e Maccoby e Martin (Ducharne et al., 2006); quer aquando (ii) da sua posterior validação em 2011 (Cruz et al., 2011). E um segundo momento, por meio da atual versão e onde se manteve a mesma abordagem, embora numa perspetiva de análise apenas centrada nas dimensões, não agregadas necessariamente em estilos.

Nesta versão revista o QEEP-r caracteriza-se pela adoção exclusiva de uma perspetiva (tri)dimensional de funcionamento parental diferenciado para pai e mãe, confirmadas psicometricamente. De forma geral, nesta versão os seus autores procuraram ampliar o entendimento de como se caracterizam as relações entre pais e filhos ao nível das três dimensões associadas, segundo a literatura, a interações de qualidade e, necessariamente, ao melhor desenvolvimento e ajustamento destes últimos: autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento (Cruz et al. 2018, 2019; Oliva et al., 2007, 2008; Pereira et al., 2014). Para a sua confirmação foram realizadas análises fatoriais confirmatórias e que revelaram boas qualidades psicométricas, a par da invariância configural (i.e. a conceptualização dos construtos é a mesma

para ambos os progenitores) e métrica (i.e. as relações entre os itens de cada escala são as mesmas para ambas as versões, pai e mãe) (Cruz et al., 2018).

Este instrumento (QEEP) contabiliza poucas publicações segundo as pesquisas efetuadas, sendo que na sua versão revista (QEEP-r) e que é também a utilizada na presente dissertação, apenas foi encontrada uma publicação datada de 2019, provavelmente por também ser uma revisão relativamente recente.

2.4. Evidências empíricas relevantes dos Estilos Educativos Parentais

De forma a melhor contextualizar a pertinência dos estilos educativos parentais no âmbito deste trabalho, serão apresentados alguns estudos que interrelacionam esta temática com variáveis de natureza individual e escolar como sendo o desempenho académico, procurando sempre que possível privilegiar as pesquisas de cariz dimensional. A análise dos estilos educativos parentais considerando potenciais diferenças de género, é um tema que na literatura está longe de ser consensual. Essa controvérsia é manifesta pela existência de investigações cujos resultados tanto reforçam essas diferenças como as esbatem e contradizem. Já no que concerne à idade e ao desempenho escolar, a convergência de estudos parece ser mais evidente.

Costa et al. (2000), no processo de tradução e adaptação das escalas de Lamborn, Mounts, Steinberg e Dornbusch (1991) à realidade brasileira, constataram haver diferenças de género relativamente à forma como os filhos percebem os seus pais. Neste trabalho que visou a classificação dos estilos parentais a partir das dimensões de responsividade (relativo ao domínio afetivo-emocional dos pais) e exigência (entendida na forma de controlo parental) de pais e mães de cerca de 380 adolescentes e com uma média de idades de 15 anos, ficou evidente que o género feminino não só percebe maior controlo (materno e paterno), como confere às mães uma responsividade mais elevada que o género masculino. A par das mães serem as figuras mais próximas e presentes no ambiente educativo familiar (Costa et. al, 2000), a valorização dos aspetos interpessoais no modelo de socialização em que decorre o desenvolvimento da mulher, foi uma das hipóteses levantadas pelos investigadores para justificar estes índices e, portanto, a maior capacidade das raparigas em reconhecer estas dimensões parentais nas suas mães (Costa et. al, 2000).

Ducharme et al., quando em 2006 apresentaram a primeira versão da tradução e adaptação ao contexto português do QEEP, decorrente das 'Parenting Scales' (Lamborn et al., 1991), também revelaram diferenças significativas em relação ao género dos filhos. Neste estudo que foi aplicado a cerca de 640 adolescentes entre os 12 e os 21 anos e onde se avaliaram as suas perceções dos estilos educativos parentais a partir do entendimento ortogonal das dimensões de responsividade (relativo ao domínio afetivo-emocional dos pais) e supervisão (relativo ao controlo parental), os autores perceberam uma tendência das raparigas para perceberem os seus progenitores como mais responsivos e controladores do que os rapazes. A existência destas diferenças também se confirmaram na categorização tipológica em termos da identificação dos estilos educativos, verificando-se que a perceção dos pais como autorizados é maior no género feminino, enquanto o género masculino os considerou perceberem como mais permissivos e negligentes. Para os autores, estes resultados devem-se essencialmente aos sempre vigentes estereótipos de género, frequentemente determinados pelo que a sociedade convencionou para homens e mulheres. Neste sentido, poderá ser expectável os rapazes apresentarem maior autonomia (percecionando-se desta forma como pouco supervisionados) e desvalorizarem conseqüentemente qualquer manifestação de responsividade e supervisão por parte dos seus progenitores (Ducharme et. al, 2006). Este estudo permitiu ainda constatar uma variabilidade da idade relativamente à perceção de ambas as dimensões em análise, responsividade e supervisão. Nesta pesquisa que congregou participantes entre os 12 e os 21 anos e a frequentarem o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, verificou-se alguma tendência, embora pouco expressiva, para os alunos mais velhos percecionarem os pais como menos responsivos e menos controladores.

Oliva et al. (2007), suportando-se em dados de outros estudos acerca quer (i) da importância do afeto e da comunicação para o ajustamento dos descendentes, quer (ii) à controvérsia existente em torno do monitoramento ou controlo parental, preconizou em 2007, a validação de uma escala de estilos educativos para o pai e para a mãe com base na perceção de cerca de 850 adolescentes entre os 12 e os 17 anos. Nesta pesquisa que foi além das dimensões clássicas de afeto e controlo, estendendo-se à promoção da autonomia, revelação, monitoramento, entre outros, os autores concluíram acerca da maior importância da dimensão do afeto ou comunicação (face às restantes) com os indicadores de ajustamento analisados nos descendentes e onde níveis mais altos correspondiam a adaptações mais favoráveis nos filhos. No que concerne ao controlo, de entre os vários tipos analisados (comportamental, psicológico e revelação) os resultados indicaram em particular a revelação como estando associada positivamente ao

ajustamento dos adolescentes, pelo que de acordo com os autores, as interações parento-filiais assentes na confiança mútua e onde os filhos manifestem espontaneamente partilhar aos pais algumas das atividades em que se envolvem, poderá revelar-se preventiva de vários problemas no decorrer do período da adolescência (Oliva et al., 2007). O fato de, a par dos resultados já enunciados, o controlo comportamental e psicológico se manifestar relacionado com desajustamentos a nível interno, parece convergente segundo os autores com pesquisas de enfoque tipológico, onde os efeitos dos estilos democráticos se revelam mais eficazes e positivos do que os estilos autoritários. Neste trabalho, Oliva et al. (2007) também salientou que apesar de haver similaridade entre a forma como os progenitores são avaliados, os estilos maternos eram pontuados de forma superior ao nível do afeto, controlo comportamental, promoção da autonomia e revelação, o que se justificou suceder em função do papel mais envolvido e afetivo das mães. As raparigas demonstraram também perceber níveis consideravelmente mais elevados de autonomia psicológica face aos rapazes

Soares e Almeida apresentaram em 2011 uma investigação de carácter longitudinal em estudantes portugueses, onde destacaram existir uma variabilidade na percepção das práticas educativas em função da fase desenvolvimental dos participantes. Este estudo que se desenvolveu também a partir da aplicação do QEEP (Ducharme et. al, 2006) e que incluiu cerca de 136 alunos, primeiramente no 7.º ano de escolaridade e, anos mais tarde, no 9.º ano, demonstrou diferenças estatisticamente relevantes em ambas as dimensões de aceitação (em termos dos comportamentos de afeto positivo, suporte e envolvimento parental) e monitorização (em termos dos comportamentos de supervisão, e controlo parental), sendo que quando os alunos se encontravam numa fase inicial da adolescência (ao nível do 7.º ano de escolaridade) tendiam a perceber os seus pais como mais responsivos e apoiantes e também mais controladores e conhecedores das suas rotinas. O inverso foi também válido para uma fase intermédia desenvolvimental (ao nível do 9.º ano). Nesta pesquisa os autores assumiram não haver diferenças de género na forma como as dimensões de funcionamento parental eram percebidas e, portanto, na consequente categorização dos estilos educativos parentais.

Em 2015, e procurando contribuir para o debate em torno do melhor estilo de socialização parental para um mais favorável ajustamento psicossocial, Fuentes et al. (2015) desenvolveram um estudo com cerca de 770 adolescentes entre os 12 e os 17 anos utilizando de entre os indicadores de desenvolvimento, o instrumento Child PAQ, também utilizado nesta dissertação. Nesta investigação os autores concluíram que, não só (i) os comportamentos parentais

de afeto e diálogo estavam associados significativamente com um melhor autoconceito pelos participantes e um menor desajuste psicológico; como também (ii) o maior rigor e exigência parentais se relacionavam com um maior desajuste psicológico, a par também de um menor autoconceito nas suas várias dimensões. Estes autores ainda conduziram esta análise segundo uma categorização dos estilos, verificando melhores resultados a nível dos adolescentes com famílias indulgentes (por comparação com o estilo autoritativo), especificando que as pontuações seriam mais baixas quer (i) a nível geral para o desajuste psicológico pelos adolescentes de famílias caracteristicamente indulgentes, quer (ii) a nível particular para as dimensões de hostilidade/agressão, instabilidade emocional e visão do mundo negativa.

Por último faz-se referência a dois estudos relativamente mais recentes.

Relativamente à análise psicométrica e de invariância do instrumento QEEP-r utilizado nesta dissertação, Cruz et al., (2018) fizeram a sua aplicação a cerca de 660 estudantes do 3.º ciclo de ensino básico e ensino secundário e com idades compreendidas entre os 12 e os 18, tendo concluído essencialmente (a par dos objetivos a que se propuseram) que os estilos educativos parentais da mãe são mais favoravelmente percebidos face ao dos pais (homens), justificável segundo os autores pelo papel que as mães usualmente exercem no seio familiar, de cuidadoras e com maior presença na vida dos descendentes.

Nesta sequência e datado de 2019, foi preconizado um outro estudo pelos mesmos autores da escala QEEP-r e que procurou averiguar entre cerca de 170 alunos, com idades entre os 16 e os 19 anos, de que modo eram percebidos os contributos dos EEP paternos e maternos para as suas habilidades sociais e desempenho escolar. Nesta sequência os autores não só (i) não encontraram diferenças entre o género dos adolescentes, como (ii) confirmaram a importância do papel diferencial de pais e mães, sendo que as mães foram percebidas com maior autonomia e conhecimento acerca das atividades e movimentos dos filhos. As mães foram também percebidas como contribuindo mais positivamente para as habilidades dos filhos(as), sendo que os pais se distinguiam como percebidos de forma mais impactante para o desempenho escolar, especificamente ao nível do conhecimento e clima positivo (paternos). Cruz et al. (2019) fundamentam estes resultados pelo papel dos pais (homens) mais provedor de suporte material e orientado para o cumprimento de tarefas.

3. Ajustamento Psicológico

3.1. Breve contextualização do construto

É vasta a literatura acerca dos efeitos da socialização parental durante a infância e adolescência. Sendo estas as fases de maior plasticidade do ciclo vital, tem-se vindo a assistir nas últimas décadas a um refinar da sua investigação que, privilegiando através de um enfoque dimensional as variações individuais envolvidas, tem rumado à compreensão daquela que poderá ser uma parentalidade mais favoravelmente associada ao melhor ajustamento e bem-estar dos filhos, privilegiando a visão destes últimos. Através do autorrelato dos descendentes sobre o seu estado de ser e a perceção das suas vivências familiares, tem sido então permitido entender melhor o seu ajuste e bem-estar neste contexto, numa perspetiva mais ampla e mais centrada nas suas competências de desenvolvimento e resultados positivos, onde o calor parental ou uma parentalidade assente em valores mais democráticos têm ganho destaque (Jiménez-Iglesias & Moreno, 2015; Smetana, 2017).

São diversos também os quadros teóricos que definem e operacionalizam o ajustamento e o bem-estar como sinónimo de adaptação, desenvolvimento e bom funcionamento, e cuja delimitação remeterá necessariamente para diferentes conclusões e orientações interventivas. Esta definição é tão vasta que poderá incidir em indicadores de ordem física, cognitiva, de saúde mental, comportamental ou socio-emocional, refletindo-se numa amplitude de análises de resultados passíveis de serem feitas. Análises como o autoconceito, comportamento pro-social, bem-estar subjetivo, desempenho escolar, até análises do ponto de vista de resultados mais desadaptativos, como os problemas comportamentais ou de outro cariz, findando nas análises da presença ou ausência de psicopatologias em termos de comportamentos internalizantes do ponto de vista da saúde mental, são tudo exemplos desses indicadores (na sua grande maioria multidimensionais), representados por tantas e tão diferentes opções metodológicas consoante a variabilidade dos seus referenciais (Lansford et al., 2018; Li & Meier, 2017; Rothenberg et al., 2020).

No âmbito deste trabalho e face à amplitude conceptual existente, importa circunscrever essa conceituação em termos do ajustamento psicossocial, na medida em que esses indicadores se revelam particularmente importantes no estágio da adolescência, fase em estudo também nesta tese, pelo período crítico e de transição em que se constitui, marcado por contínuas mudanças de carácter biológico, psicológico e social, e cujo desenvolvimento (in)salutar e (des)adequado poderá vir a gerar diferentes repercussões psicossociais ao longo dessa etapa e da próxima com a

emergência da vida adulta (Akter et al., 2019; Fuentes et al., 2011; Fuentes et al., 2015; Garcia & Gracia, 2009, 2010). É nesta sequência que sumariamente se contextualiza o ajustamento psicológico, tema de enfoque nesta dissertação e que abaixo se delimita e enquadra teoricamente.

3.2. Enquadramento teórico e delimitação conceptual do Ajustamento Psicológico

Compreender o ajustamento psicológico enquanto construto em estudo nesta dissertação pressupõe o seu entendimento no âmbito da IPARTheory ou Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal de Rohner, referencial que a concebeu, e da qual é postulado e principal correlato.

Individuals tend to view themselves as they think their parents or significant others view them.

(Rohner et al., 2005, p. 312)

O ajustamento psicológico igualmente denominado de Subteoria da Personalidade, é um construto postulado na IPARTheory de Rohner, da qual é também principal correlato. Estruturando-se em evidências de socialização e desenvolvimento ao longo da vida, este quadro teórico procura debruçar-se sobre as principais causas, consequências e demais correlatos da aceitação-rejeição interpessoal (Rohner, 2004, 2016, 2021; Rohner & Carrasco, 2014), fundamentando-se em oito postulados e três subteorias (da Personalidade, do Coping e dos Sistemas Socioculturais) alicerçados em como (e quão) aceites e cuidados os indivíduos se podem perceber.

Contextualmente, este quadro teórico tem algumas características que nos ajudam a compreender o seu modelo conceptual: (a) parte de uma perspetiva essencialmente fenomenológica da experiência (embora não exclusivamente), i.e., de como ela foi percebida pelo indivíduo (essencialmente por meio do autorrelato) e de como essas representações mentais (de si próprio, do outros e do mundo) podem, conjuntamente com a parte emocional, moldar e influir posteriormente nas suas vivências ao longo do desenvolvimento; (b) a sua abordagem é universalista, procurando generalizar mundialmente os princípios que atesta empiricamente e nos quais se estrutura, suportando-se para tal numa (c) pesquisa multimetodológica – esta estratégia compõe-se quer por meio de estudos psicológicos quantitativos através do (já extenso) manancial de instrumentos desenvolvidos para o efeito; quer por meio de meta-análises que permitem ampliar as evidências empíricas panculturalmente; ou quer ainda por meio de pesquisas etnográficas através

de estudos holoculturais e que assim permitem cumprir com o fundamento antroponómico por detrás desta teoria (Rohner, 2004, 2016, 2021; Rohner & Carrasco, 2014).

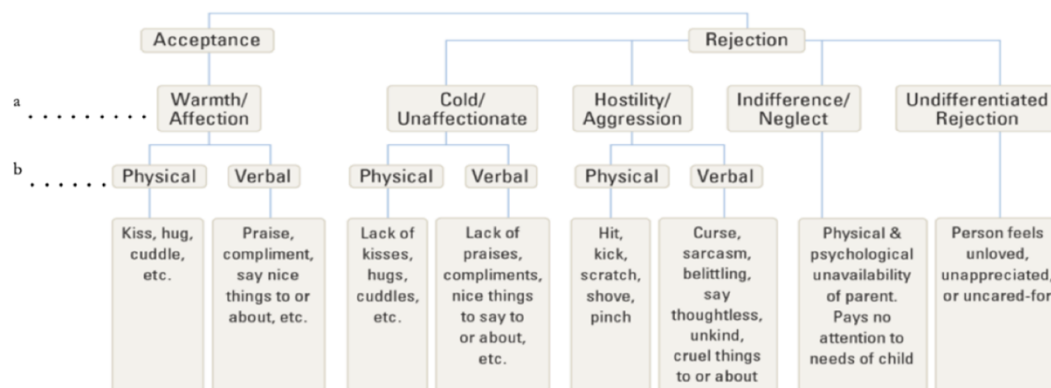
Sumariamente e seguindo a linha organizativa em torno dos seus postulados, esta referencial perspectiva que os indivíduos posicionam os outros significativos (também designados de figuras de vinculação) e com quem estabelecem necessariamente uma ligação emocional relativamente duradoura, ao longo de um continuum de aceitação-rejeição mediante a dimensão bipolar de calor ('warmth dimension') – igualmente traduzido por dimensão de afetuosidade (e.g. Oliveira, 2010) – que experimentam (seja por meio de comportamentos verbais, não-verbais ou simbólicos) nessas relações, em particular as parentais (Khaleque, 2013; Rohner, 2005a, 2016, 2021; Rohner & Carrasco, 2014). Desta forma, os indivíduos vão experienciando ao longo dos seus relacionamentos e de acordo com a qualidade do vínculo estabelecido a par das suas vivências (sempre subjetivas e portanto não categóricas), variados gradientes deste continuum, onde uma das extremidades é demarcada pela aceitação (e portanto pelo calor, afeto, cuidado ou apoio, entre outros) e a outra é definida pela rejeição (pela ausência ou restrição desses sentimentos e comportamentos positivos enunciados e possível evidência de outros tantos já dolorosos). Este pressuposto parte do princípio (filogenético) que todos os indivíduos desenvolvem a necessidade biológica e emocional de se sentirem aceites e, portanto, de obterem respostas positivas por parte de quem lhes é mais significativo – 1.º postulado (Rohner 2004, 2016, 2021; Rohner & Carrasco, 2014). De realçar que estes 'mais significativos' foram exclusivamente, até à mudança de paradigma deste referencial em 2014 (então designado de PARTheory ou Teoria da Aceitação Rejeição Parental), as figuras parentais, biológicas ou não – esta alteração apesar de ter generalizado e ampliado os postulados da teoria a outros relacionamentos igualmente relevantes ao longo da vida (e portanto dos cuidadores responsáveis, aos irmãos, professores, pares, entre outros), continua contudo a privilegiar a importância destes representantes, particularmente na infância, pela repercussão que podem ter e significar ao longo do ciclo de vida do indivíduo (Rohner, 2014, 2016, 2021; Rohner & Carrasco, 2014).

Rohner (2004, 2016, 2021) especifica ainda sumariamente que nesse continuum, a rejeição interpessoal pode variar (independentemente da cultura, género, raça ou outras características) de acordo com a expressão física ou psicológica, de quatro estados internos percebidos nos outros significativos – 2.º postulado: (1) frio/não afetuoso (por oposição a calor/afeto), (2) hostil/agressivo, (3) indiferente/negligente e (4) rejeição indiferenciada, tal como ilustra a Figura 1.

Aqui é importante esclarecer que a natureza simbólica da aceitação-rejeição interpessoal (Rohner, 2004, 2016, 2021; Rohner & Carrasco, 2014) deve ser considerada social e culturalmente ao nível da sua significação por vezes idiossincrática, em particular em termos das manifestações (físicas e ou verbais) percebidas nos outros visto que, por exemplo, nem sempre uma expressão de afeto num determinado ambiente o é correspondente num outro contexto. Esta consideração viabilizará acautelar a universalidade deste quadro teórico independentemente da cultura, género, raça ou outras características particulares, em torno das quais os estudos transculturais se aprofundam.

Figura 1

O Continuum do Calor Interpessoal Percebido



Nota. Adaptado de Introduction to Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (IPARTheory) and Evidence (Rohner, 2021, p.6).

^a Estados internos percebidos no outro. ^b Manifestações físicas ou verbais demonstradas pelo outro.

Nesta sequência e mediante as formas enunciadas segundo as quais experienciam aceitação-rejeição pelos outros, os indivíduos tenderão a responder de acordo com determinadas características específicas que o autor categoriza numa constelação de sete disposições (de personalidade ou psicológicas) – 3.º postulado – constituintes de uma forma de (des)ajustamento (Rohner, 2004, 2016; 2021; Rohner & Carrasco, 2014). Ao conjunto ‘mais’ ou ‘menos’ estável dessas disposições (de ordem afetiva, cognitiva, perceptiva e motivacional) também situadas num continuum, Rohner definiu de personalidade, sendo que na sua expressão ‘negativa’ em

consequência da (dor induzida pela) rejeição percebida, serão reveladoras do gradiente de desajustamento individual (Rohner 2004, 2005a, 2016, 2021; Rohner & Carrasco, 2014). Desta forma, a subteoria da Personalidade ou ajustamento psicológico nada mais é segundo Rohner que, a previsão e explicação das principais consequências da personalidade (ou psicológicas) na criança e ou adulto face à aceitação-rejeição percebida – onde como já referido, a parental ganha especial ênfase na fase desenvolvimental da infância, pela efetiva e maior influência que os pais dispõem sobre as crianças nesta etapa.

Estas disposições culturalmente invariáveis (Rohner 1990, citado por Reboredo, 2019; Rohner 2005a, 2021) que abaixo se listam e caracterizam sem qualquer ordem específica são, no seu geral, linearmente associadas à amplitude da aceitação-rejeição percebida:

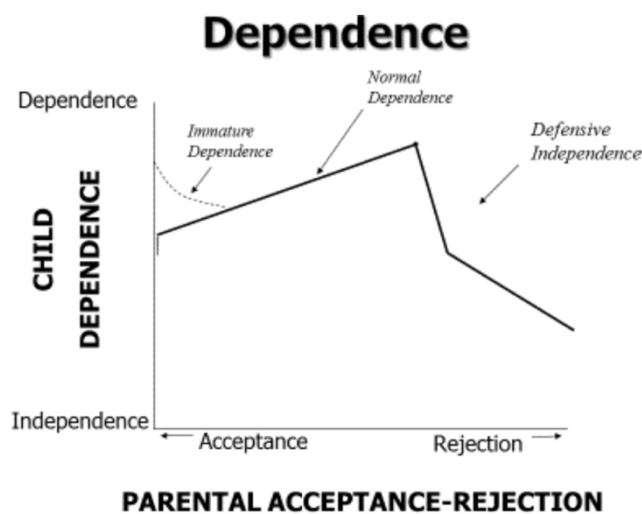
- Hostilidade/agressão – referente a um sentimento interno ou emocional de ressentimento, raiva ou inimizade, que conduz grande parte das vezes a dificuldades de regulação emocional, podendo inclusive traduzir-se em comportamentos agressivos, de natureza física (como bater, arranhar, etc.), verbal (utilizando o sarcasmo, menosprezo, etc.) ou ainda simbólica (pela utilização de gestos ou expressões rudes) onde se inclui a agressividade passiva. Esta última é caracteristicamente uma forma de agressão disfarçada, muitas vezes em virtude da dificuldade em assumir um comportamento dessa índole e que, não sendo direta ao outro, acaba de alguma forma por lhe ser direcionada (por exemplo através de mau humor ou teimosia com a intenção de irritar o outro).

- Dependência – entendida como o anseio psicológico intenso aliado a diversas tentativas comportamentais para (‘ate certo ponto’) satisfazer as necessidades psicossociais (de apoio emocional, cuidado, conforto, atenção, carinho ou por comportamentos positivos similares pelo outro). Desta forma a rejeição percebida traduz-se por exemplo no caso das crianças, em choro pelo afastamento das figuras parentais ou em outras formas recorrentes de captar a sua atenção. Ao contrário das restantes disposições no indivíduo associadas linearmente à amplitude da aceitação-rejeição percebida, a dependência é-lhe contingente (i.e. de amplitude incerta) justo pela volatilidade desse ‘ponto’ individual que medeia o modo de atuação mais ou menos dependente e que assim interfere nessa disposição. Em termos práticos isto significa por exemplo que uma criança, mesmo percecionando aceitação pelos seus pais pode sentir-se dependente moderadamente. No entanto quando a experiência percebida é a rejeição, essa mesma criança poderá tender (fruto da ansiedade e insegurança geradas) a uma maior dependência pela busca mais intensa de respostas positivas, podendo inclusivamente pelo contrário e em função de variáveis

individuais, manifestar-se, menos dependente (apesar da rejeição percebida). Esta disposição, funciona então num continuum com a independência saudável (e que preconiza a necessidade de respostas positivas por parte dos outros como satisfeita – ressalvando-se aqui a diferença para a autossuficiência que não alude a uma independência emocional mas antes a uma independência a nível de comportamentos orientados para a tarefa), podendo revelar-se quer numa dependência imatura ao nível da aceitação percebida (infantilizada, com constantes necessidades de reafirmação e apoio emocional e geralmente decorrente de um estilo parental caracteristicamente afetuoso e simultaneamente controlador que o autor designa de amor sufocante – ‘smother love’), quer numa independência defensiva (não reconhecendo a necessidade de suporte emocional) ao nível da rejeição percebida (e consoante variar em forma, frequência, duração ou intensidade essa percepção de aceitação ou rejeição pelo outro) – para análise deste continuum ver Figura 2. Os indivíduos defensivamente independentes poderão mesmo rejeitar quem percecionam estar a rejeitá-los através de um processo que o autor designa de contra-rejeição (‘counter rejection’) e que conduz a sérios problemas relacionais.

Figura 2

Amplitude da Dependência/Independência na Aceitação-Rejeição Interpessoal



Nota. Adaptado de Introduction to Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (IPARTheory) and Evidence (Rohner, 2021, p.10)

- Responsividade emocional – relativa à capacidade de se expressar emocionalmente ao outro, de forma livre e espontânea, envolvendo-se com conforto em ligações afetuosas e duradouras. Esta disposição, funciona então num continuum com a irresponsividade emocional e que subentende uma manifesta dificuldade em novos envolvimentos emocionais, demonstrando muitas vezes um registo restrito ao nível ao nível das relações estabelecidas, por norma caracteristicamente impessoais e distantes emocionalmente.

- Estabilidade emocional – entendida como a constância de humor e a habilidade para ultrapassar contratempos ou situações stressantes sem perturbações emocionais de relevo, desta forma, sem sucumbir a ansiedades ou tensões do quotidiano. No outro extremo do continuum está então a instabilidade emocional que, contrariamente à enunciada anteriormente, representa oscilações evidentes e imprevisíveis de humor e de outros estados emotivos similares face a pequenas contrariedades que sucedam.

- Visão do mundo – preconiza a avaliação que o individuo faz da sua vida, do universo e da própria existência, sendo passível de se caracterizar como positiva (e portanto, segura, feliz ou com outras valências positivas) ou negativa (caracteristicamente hostil, desagradável, ameaçadora e emocionalmente insegura) já no extremo oposto do continuum.

De entre as disposições subentendidas na subteoria da Personalidade, duas são relativas à forma como o individuo se autoavalia mediante a aceitação-rejeição percebida: a autoestima e a autoadequação. Estas expressões semi-independentes compõem o julgamento global que faz de si próprio e oscilam no continuum entre o positivo e o negativo de cada uma:

- Autoestima – relativa ao julgamento emocional global sobre o valor próprio e que reflete o quão confortável ou não o individuo se possa sentir em relação a si mesmo. Desta forma, enquanto no extremo positivo denuncia que a pessoa gosta e está confortável consigo mesma (autoestima positiva), já no extremo negativo é reveladora de que se desaprova e desvaloriza individualmente, podendo ainda inclusive perceber-se como inferior ou sem valor em relação aos outros (autoestima negativa ou prejudicada).

- Autoadequação – referente ao julgamento emocional acerca da própria competência e habilidades e que revela o quão confiante ou inapto o individuo se possa sentir. Uma autoadequação positiva pressupõe que a pessoa se vê como autoconfiante, capaz de lidar com satisfação ou sucesso no que se propõe a concretizar. Já uma autoadequação negativa ou

prejudicada demonstra sentimentos de incompetência e incapacidade num adequado desempenho de tarefas.

Assim e parafraseando, qualquer indivíduo que experiencie rejeição com os pais (ou outro significativo), tenderá necessariamente a responder através de uma forma de desajustamento (ou fraco ajustamento) psicológico, podendo com frequência revelar hostilidade, agressão ou agressão passiva, dependência ou independência defensiva, instabilidade e irresponsividade emocionais, e por fim autoestima, autoadequação e uma visão do mundo negativas (Khaleque, 2013; Rohner, 2004, 2005a, 2016, 2021). Contrariamente, quando o indivíduo se percebe aceito pelas figuras significativas, predisporá a desenvolver baixa hostilidade e agressividade, independência, estabilidade e responsividade emocional, e por fim autoestima, autoadequação e visão do mundo positivas (Khaleque, 2013).

Alerta o autor (Rohner, 2004, 2005a, 2021;) que quando se conjugam (1) a aceitação-rejeição percebida segundo os mesmos quatro estados internos observados no outro (calor/afeto por oposição a frieza/ausência afetiva; hostilidade/agressão; indiferença/negligência; rejeição indiferenciada) e, complementarmente, (2) a sua internalização/externalização segundo um gradiente de (des)ajustamento psicológico em todas as sete disposições de personalidade já descritas conjuntamente (dependência, hostilidade e agressão, estabilidade emocional, responsividade emocional, autoestima, autoadequação e visão do mundo), estaremos perante um diagnóstico relacional apelidado por Rohner de ‘síndrome da aceitação-rejeição’. A síndrome da rejeição será então o padrão estável e negativo dessas disposições da personalidade, com efeitos (também negativos) a longo prazo (Khaleque, 2013, 2017).

Ainda a nível da subteoria da personalidade, é afirmada também a tendência dos efeitos da aceitação-rejeição parental se prolongarem no tempo, da infância à adultez e posterior velhice – 4.º postulado, – com a expressão paterna (i.e. do pai) a ter geralmente um impacto similar ou até maior que a expressão materna (i.e. da mãe) – 5.º postulado (Rohner, 2004, 2016, 2021; Rohner & Carrasco, 2014).

A teoria geral da IPART ainda preconiza que as consequências da rejeição percebida poderão, inclusive, ir além das disposições enunciadas ao nível do próprio ajustamento (concebido na subteoria da personalidade), repercutindo-se portanto ao nível geral do desenvolvimento, concretamente a nível da saúde mental (Rohner, 2004, 2016, 2021). Rohner (2005a; 2021) contempla assim que essas consequências poderão ir dos efeitos diretos da aceitação-rejeição

interpessoal, estendendo-se a efeitos indiretos mediados pelos problemas preexistentes de desajuste psicológico (como por exemplo de baixa autoestima), gerando então resultados para a saúde mental como a depressão, os problemas de comportamento ou o uso de substâncias nefastas tal como demonstra o modelo de mediação projetado por Rohner (2005a) na Figura 3.

Figura 3

Modelo de Mediação da Relação entre Aceitação-Rejeição Parental e Resultados ao Nível da Saúde Mental



Nota. Adaptado de Glossary Of Significant Concepts In Parental Acceptance-Rejection Theory (PARTheory) (Rohner, 2005, p.10).

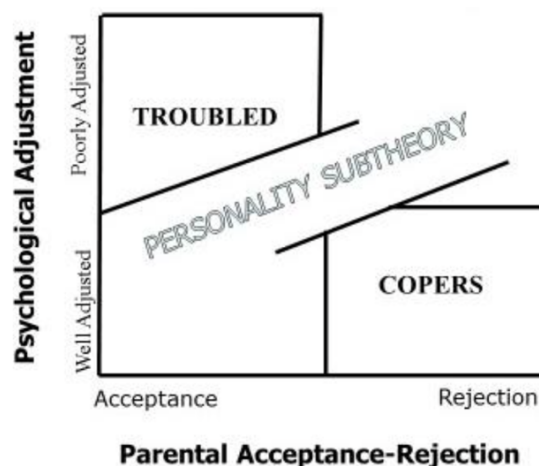
Nesta sequência é importante realçar que apesar da predisposição invariável para os indivíduos responderem da mesma forma à percepção de rejeição na infância, uns há que lhe respondem mais adequadamente, sendo portanto mais eficientes (‘better able’) para lidar emocionalmente com os seus efeitos. Esta evidência conduziu Rohner (2004, 2016, 2021; Rohner & Carrasco, 2014) a destacar a importância da variabilidade individual na forma como a experiência de rejeição é então percebida – 6.º postulado – e a que é dado fundamento através da subteoria do coping também inclusa no cômputo da IPARTH. Não sendo parte do enfoque desta dissertação

mas sendo fulcral no nosso entender para amplificar a compreensão em torno do ajustamento psicológico, importa saber sumariamente que a nível da subteoria do coping, Rohner diferenciou os ‘copers afetivos’ (‘affective copers’) e os ‘copers instrumentais’ (‘instrumental copers’), em, respetivamente: indivíduos com saúde emocional e mental relativamente adequada (apesar da experiência de rejeição), próxima de quem se percebe como aceite e significativamente melhor do que quem se percebe como rejeitado; ou, por outro lado, nem sempre estáveis do ponto de vista emocional e mental mas, contudo, altamente orientados para a tarefa com competência e sucesso. Seja numa ou noutra situação, a sua maior eficácia ao experienciar a perceção de rejeição é explicada em virtude de recursos sociocognitivos individuais (capacidade de despersonalizar – ‘capacity to depersonalize’; sentido de self diferenciado – ‘clearly differentiated sense of self’; e um sentido de propósito ou determinação – ‘sense of self-determination’) – ainda pouco desenvolvidos em termos teórico-práticos neste referencial teórico (Rohner, 2004, 2005a, 2016, 2021; Rohner & Carrasco, 2014).

A compreensão da subteoria do coping em conjunto com a subteoria da personalidade revela-se por isso fundamental no quadro da IPARTH na medida em que permite ampliar o entendimento em torno dos seus efeitos (já exaustivamente revistos) (Figura 4).

Figura 4

A Subteoria da Personalidade e a Subteoria do Coping no âmbito da Aceitação-Rejeição Parental



Nota. Adaptado de Introduction to Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (IPARTheory) and Evidence (Rohner, 2021, p.17)

Desta forma, apesar da predisposição invariável em termos das disposições psicológicas decorrentes da experiência de aceitação-rejeição parental há, contudo, uma variabilidade individual na forma como os indivíduos as possam manifestar. Seja então através de uma predisposição ajustada porque aceites ou, ajustada enquanto copers apesar da rejeição percebida; ou pelo contrário, uma predisposição desajustada ou fracamente ajustada apesar de percebidos como aceites (designados então de perturbados [‘troubled’]) ou, porque percebidos enquanto rejeitados (e que consubstancia o grande postulado da subteoria da personalidade).

Visto não ser o enfoque deste trabalho mas apenas para conhecimento geral, faz ainda parte do cômputo da IPARTH a subteoria dos sistemas socioculturais que resumidamente subentende que não só as variações específicas na tendência parental para a aceitação-rejeição se associam à especificidade de fatores de ordem psicológica, familiar, comunitária ou sociocultural – 7.º postulado, – como também essa própria experiência (de aceitação-rejeição) de algum modo prevê e direciona determinadas crenças e comportamentos de índole variada – 8.º postulado.

3.3. Avaliação do Ajustamento Psicológico

Apesar desta secção se destinar em particular aos critérios avaliativos do ajustamento psicológico no âmbito do referencial teórico a que se associa, a IPART, consideramos pertinente fazer também, no mesmo sentido, uma rápida menção ao construto de aceitação-rejeição já igualmente revisto, não só pela correlação do primeiro em relação ao segundo mas, também, tendo em conta que este trabalho se debruça sobre a temática da parentalidade (área particular de enfoque no quadro da Teoria Interpessoal da Aceitação-Rejeição), o que neste entendimento viabiliza ampliar teoricamente a interpretação que pode ser feita em termos da proposta de pesquisa que aqui se propõe, a par necessariamente, dos resultados com ela obtidos.

Relativamente às percepções acerca da aceitação-rejeição, existe uma panóplia de instrumentos criados de que o ‘Parental Acceptance-Rejection Questionnaire’ (PARQ; Rohner, 2005b) diferenciado em três versões (para crianças-adolescentes, adultos e versão para pais – respetivamente, Child/Adult/Parent PARQ Mother/Father), é das medidas mais usadas (por norma mas não exclusivamente, em complementaridade com o PAQ, abordado de seguida). Sendo praticamente idênticas, as três versões apenas são variáveis em pequenas alterações de redação (tempo verbal e referente), consoante sejam relativas às crianças-adolescentes: projetada para que crianças e jovens reflitam acerca dos comportamentos atuais das suas mães e pais, em relação a eles

(Ali et al., 2015; Khaleque, 2013, 2017; Lila et al., 2007; Khaleque & Rohner, 2002); adultos: projetada para avaliar as lembranças e experiências de aceitação ou rejeição materna e paterna durante a infância, i.e., retrospectivamente (Ali et al., 2015; Khaleque et al., 2019; Khaleque & Rohner, 2002; Machado et al., 2014; Sultana & Khaleque, 2015); e pais: projetada para que as próprias mãe e pais reflitam sobre os seus próprios comportamentos de aceitação-rejeição em relação aos seus filhos (Khaleque & Rohner, 2002). Desta forma cada uma destas versões é composta dos mesmos 60 itens (ou 24 itens em versão reduzida ‘short form’) subdivididos entre as mesmas quatro dimensões de aceitação-rejeição (calor/afeto; hostilidade/agressão; indiferença/negligência; rejeição indiferenciada).

Já no que concerne ao posicionamento do indivíduo quanto ao seu ajustamento psicológico, o mesmo é passível de ser alcançado através do ‘Personality Assessment Questionnaire’ (PAQ; Rohner & Khaleque, 2005), diferenciado igualmente para crianças-adolescentes e adultos (respetivamente, Child/Adult PAQ), sendo que como mencionado antes, é vulgarmente utilizado mas não exclusivamente, em complementaridade com o PARQ. Ambas as versões são similares, avaliando as autopercepções dos referentes quanto ao seu (des)ajuste psicológico global por meio das sete disposições (dimensões) de personalidade já antes descritas (hostilidade/agressão; dependência; autoestima negativa; autoadequação negativa; irresponsividade emocional; instabilidade emocional; visão negativa do mundo). No entanto na versão para adultos este questionário é composto por 63 itens (Ali et al., 2015; Khaleque & Rohner, 2002; Khaleque et al., 2019; Machado et al., 2014; Sultana & Khaleque, 2015) e na versão para crianças-adolescentes é composto por 42 itens (Akter et al., 2019; Ali et al., 2015; Fuentes et al., 2011; Fuentes et al., 2015; Garcia & Gracia, 2009, 2010; Khaleque, 2013, 2017; Khaleque & Rohner, 2002; Lila et al., 2007).

A título de curiosidade, quer o PARQ, quer o PAQ, são medidas que foram projetadas em 1976 (Khaleque & Rohner, 2002) e coeditadas em 1980 após as devidas confirmações dos estudos transculturais acerca dos efeitos da aceitação-rejeição parental (na altura designada então de PARTheory) e seus correlatos. De ressaltar que embora estas mensurações continuem vulgarmente a ser utilizadas em complementaridade, a sua aplicação neste trabalho não constitui exemplo disso.

Ambos os questionários têm atualmente traduções nacionais de Machado et al. (2014) na versão para adultos (Adult PARQ; Adult PAQ) ou de Franco-Borges e Vaz-Rebelo (2009 citado por Reboredo, 2019) no âmbito infantojuvenil (Percepção da Atitude da Mãe/Pai, PAM/PAP,

versões reduzidas para crianças e jovens; QAP para crianças e jovens). Estas versões, segundo a pesquisa efetuada, não se encontram publicadas, não havendo referências quanto às adequações psicométricas na versão para adultos, sendo que na versão infantojuvenil estão disponíveis as análises fatoriais e de consistência interna embora maioritariamente reduzidas a trabalhos académicos de mestrado (e.g. Oliveira, 2010).

Recentemente Reboredo (2019), realizou na sua investigação de doutoramento denominada ‘A relação entre o aceitação-rejeição parental, o ajustamento psicológico, o autoconceito académico, a motivação para a aprendizagem e o desempenho académico do adolescente’, a adaptação e validação do Child PARQ e Child PAQ a partir dessa tradução de Franco-Borges & Vaz-Rebelo (2009, citado por Reboredo 2019). Nesta sequência e particularizando o caso do Child PAQ (ou QAP para crianças e jovens), a autora em referência realizou uma análise fatorial confirmatória (AFC) a par da consistência interna (através do Alfa de Cronbach) e que conjuntamente conduziram à exclusão de um item de ambas as dimensões ‘dependência’ e ‘instabilidade emocional’, e à retirada da dimensão ‘irresponsividade emocional’, resultando desta forma uma estrutura final do Child PAQ com seis dimensões e 34 itens. De notar também a título informativo que, embora assumindo uma perspetiva multidimensional similar, a escala original desenvolvida e validada por Rohner (1978) e a versão do Child PAQ de Reboredo (2019) distinguem-se essencialmente ao nível da abordagem interpretativa dos seus resultados. Apesar de em ambas os resultados serem mensurados no sentido do desajustamento e portanto índices mais elevados corresponderem a um maior desajuste individual, na versão original o entendimento dos resultados é suportado de acordo com os princípios universalistas da teoria, através da utilização de pontos modais por meio da variação dos scores face a esse valor (Ali et. al 2015; Khaleque e Rohner, 2002), enquanto que na adaptação portuguesa o perfil de (des)ajuste da criança-adolescente é calculado apenas através dos scores, mas sem que seja portanto utilizado o ponto modal como referencial normativo, numa abordagem que diremos ser mais socio-construtivista e compreensiva do ponto de vista individual. Este instrumento é também utilizado no presente manuscrito, seguindo o regime de cotação realizado por Reboredo.

Em género de conclusão e como refere González-Calderón e Suárez (2014) aquando da adaptação e validação espanhola do Child PAQ, não sendo este um habitual instrumento de avaliação da ‘personalidade’ infantojuvenil ao género categorial, não deixa contudo de estar próximo das medidas usuais (e úteis) de triagem psicopatológica através de sintomatologia autorrelatada.

3.4. Evidências empíricas relevantes do Ajustamento Psicológico

São diversas as evidências que clareiam e suportam os postulados da IPARTheory e que, confirmam como seu correlato o ajustamento psicológico, particularmente em enfoque nesta dissertação. Outras há que, decorrendo de construtos similares ao ajustamento psicológico, sublinham igualmente a importância deste construto enquanto potencial revelador de bem-estar, adaptação e desenvolvimento. Dado o enquadramento deste manuscrito, debruçar-nos-emos no primeiro caso, procurando seguir uma linha condutora e cronologicamente organizada entre pesquisas internacionais e nacionais.

Internacionalmente, são muitos os estudos gerados em torno dos principais postulados da IPART. Um dos mais mencionados é a meta-análise de Khaleque e Rohner de 2002 e que enquanto pesquisa transcultural abrangendo 51 estudos e cerca de 7000 participantes (de etnias variadas dos EUA, bem como respondentes da América do Sul e Caribe, Europa, África e Ásia), procurou avaliar a confiabilidade (por meio do alfa de Cronbach) na associação das duas medidas de autorrelato mais comumente empregues neste quadro teórico: a aceitação-rejeição (PARQ) nas versões para crianças-jovens, adultos e pais; e o ajustamento psicológico (PAQ) nas versões para crianças-jovens e adultos. De entre os estudos analisados entre 1977 e 2000 e que incluíram 3441 crianças com idades entre os 6 e os 19 anos e 3457 adultos com idades entre os 23 e os 54 anos, os autores constataram a confiabilidade de ambas as medidas, cujo tamanho médio do alfa foi de .89 para todas as versões do PARQ, sendo que para o Child PAQ a mesma média do tamanho do coeficiente de alfa foi de 0.83 e de 0.86 para os adultos (Adult PAQ), constituindo assim medidas confiáveis para pesquisa. Os autores acrescentaram que as diferenças de gênero são esporádicas, sendo tipicamente triviais quando acontecem e que a heterogeneidade étnica não influi na forma universal como os indivíduos percebem a aceitação-rejeição e o ajustamento psicológico. De salientar que em paralelo com esta pesquisa, os mesmos autores disponibilizaram cerca de um mês depois, uma outra meta-análise acerca da relação prevista entre ambos os construtos, confirmando-a sem qualquer exceção em todos os 43 estudos investigados e com ótimos índices de correlação quer para a versão crianças-jovens ($r = .51$), quer para a versão adultos ($r = .46$) (Khaleque & Rohner, 2002b, citado por Khaleque & Rohner, 2002).

Uma outra meta-análise mais recente levada a cabo por Ali et al. (2015) em cerca de 220 estudos realizados entre 1976 e 2014, procurou perceber se o ajuste psicológico de crianças e jovens e homens e mulheres se associava universalmente à aceitação parental percebida durante a infância

e na idade adulta, procurando perceber se a aceitação de um dos pais se relevava face à do outro no ajustamento psicológico do indivíduo. Desta forma os autores propuseram-se a analisar transculturalmente as eventuais diferenças de género. A pesquisa que alcançou cerca de 13800 crianças (com idades entre os 6 e os 20 e uma média de 14 anos – um intervalo um pouco maior face a outros estudos que consideram os 18 como o limiar da fase infantojuvenil) e 19200 adultos e incluiu cerca de 23 nações (do Bangladesh à China, Finlândia, Japão, Kuwait, entre outros). Quanto ao principal objetivo, Ali et al., (2015) concluíram de fato inequivocamente que tanto a aceitação materna quanto a paterna estariam significativamente relacionadas com o ajustamento dos filhos rapazes e raparigas, ao longo da infância e emergência da vida adulta, o que não só confirma o postulado de que (i) as percepções das crianças sobre a aceitação materna e paterna estão panculturalmente associadas ao ajuste psicológico dos filhos(as), independentemente de diferenças transculturais, como ainda (ii) que as lembranças de infância dos filhos(as) adultos quanto à aceitação parental (de pais e mães) se associam de igual forma ao ajustamento psicológico como acontece com as percepções parentais atuais das crianças. Quanto às potenciais diferenças de género, os resultados mostraram um efeito cruzado: a pesquisa não só mostrou que a percepção da aceitação materna na infância pelos adultos homens têm um impacto significativamente maior no seu ajustamento psicológico do que a aceitação materna percebida na infância pelas adultos mulheres; como ainda mostrou que o ajustamento psicológico das mulheres parece ser mais impactado ao nível das lembranças da aceitação paterna percebida do que face às recordações da aceitação materna percebida. A imprevisibilidade (assim considerada) deste efeito de género conduziu os autores a sugerir que se procurasse em futuras pesquisas esclarecer o porquê desse diferencial.

Em 2017, Khaleque numa outra meta-análise mas desta vez envolvendo apenas 35 estudos de 16 países e cerca de 13400 crianças com idades variáveis entre os 9 e os 18 anos (e uma média de 12 anos), procurou explorar como se associavam a hostilidade e agressão parental percebida, com o desajuste psicológico e portanto, com as disposições negativas da personalidade tal como postulado na IPART. Através de pesquisas que utilizam o Child PARQ e o Child PAQ, o autor confirmou a correlação significativa entre a forma de hostilidade/agressividade parental percebida, o desajuste psicológico das crianças e as sete disposições negativas previstas (Hostilidade/agressão, dependência ou independência defensiva, autoestima negativa, autoadequação negativa, instabilidade emocional, irresponsividade emocional e visão do mundo negativa), não havendo quaisquer efeitos transculturais. A hostilidade/agressão percebida na mãe teve uma associação mais significativa com o desajuste ($r = .46$), do que a hostilidade/agressão

percebida no pai ($r = .40$), embora o autor reforce que este resultado não é consistente com os achados de outros estudos (Veneziano, 2003, citado por Khaleque, 2017) e que destacam o postulado em teoria, i.e., de que a aceitação paterna tem tanto ou maior influência que a aceitação materna no ajustamento psicológico. No entanto Khaleque justifica que o facto da aceitação materna parecer ter nesta meta-análise uma relação mais forte com o ajustamento, poderá dever-se ao facto do tempo de interação que os filhos têm com as mães ser geralmente maior (Khaleque, 2017).

A nível nacional não se contabilizam muitos trabalhos. Salienta-se a título de exemplo e por ordem cronológica o trabalho académico de mestrado de Oliveira (2010), inserido no Projeto IFARP (International Father Acceptance-Rejection Project) – dedicado, entre outros, à pesquisa sobre a aceitação-rejeição parental. Este trabalho, através de 153 pré-adolescentes do 5.º e 6.º anos de escolaridade e com idades entre os 10 e os 13 anos, visou não só confirmar o impacto da aceitação-rejeição parental percebidas no seu ajustamento psicológico e na sua conduta em contexto de sala de aula (através respetivamente da versão portuguesa dos instrumentos Child PARQ, Child PAQ de Rohner) como também explorar a relação entre estes indicadores, o suporte social percebido e o seu ajustamento escolar (respetivamente por meio do instrumento TESC ou ‘Teacher’s Evaluation of Student’s Conduct’ de Rohner e dos resultados escolares obtidos a nível das diferentes disciplinas curriculares no final do 3.º período). A nível dos resultados a mestranda confirmou um dos principais postulados da IPART, i.e., de que aceitação-rejeição parental está relacionada com o ajustamento psicológico e académico, sendo que o género masculino tendeu a perceber-se mais desajustado psicologicamente ($M = 97.44$, face a $M = 91.32$ para o género feminino) e igualmente a perceber-se como mais rejeitado a nível do pai ($M = 55.39$) e da mãe ($M = 54.26$) face ao género feminino ($M = 51.84$ e $M = 51.85$, respetivamente). Já relativamente ao suporte social percebido foi o género feminino quem mais se destacou, sempre com índices superiores ao género masculino, independentemente da perceção de suporte se perceber por parte dos pais, colegas, professores ou amigos, mas em especial com maior relevância por estes últimos. No que interessa saber mais especificamente, a perceção de pais e mães aceitantes e afetuosa tenderam a corresponder a níveis mais elevados de ajustamento psicológico nos pré-adolescentes, contrariamente aos que se perceberam como rejeitados e cujos índices se associaram positivamente aos seus níveis de desajuste (respetivamente para o pai e para a mãe, $r = .34$ e $r = .32$ para $p = .01$), tendo sucedido o mesmo relativamente ao ajustamento académico, onde as competências foram associadas significativamente e negativamente com a rejeição materna ($r = -.32$, $p =$

.01) e paterna ($r = -.35, p = .01$). O ajustamento psicológico foi também relacionado positivamente com o suporte social percebido, pelo que o índice de desajuste psicológico está associado negativamente com a percepção de suporte social que parece ser mais relevante a nível dos amigos ($r = -.39$ e $p = .01$) e colegas ($r = -.36$ e $p = .01$) do que a nível dos pais ($r = -.33$ e $p = .01$) ou professores ($r = -.28$ e $p = .01$), o que permitiu acerca da importância do papel dos pais e mães, professores e pares ao nível do ajustamento e desenvolvimento da criança. Desta forma, Oliveira (2010) demonstrou que a aceitação parental e a rede de suporte (extra)familiar percebidas estão de facto associadas positivamente ao ajustamento psicológico e também académico de pré-adolescentes, indiciando a relevância da responsividade dos contextos relacionais para o bem-estar individual.

Mais recentemente em 2019, e a propósito da sua tese de doutoramento intitulada ‘A relação entre o aceitação-rejeição parental, o ajustamento psicológico, o autoconceito académico, a motivação para a aprendizagem e o desempenho académico do adolescente’, Reboredo procurou explorar junto de 573 adolescentes do 3.º ciclo de ensino básico e através de um modelo hipotético, de que forma a aceitação-rejeição parental contribuía para o desempenho académico e simultaneamente averiguar a importância do ajustamento psicológico, autoconceito académico e motivação para a aprendizagem, no contexto dessa relação. Na sua amostra com idades situadas entre os 12 e os 18 anos e uma média de 14, de entre as várias conclusões a que a autora chegou, no geral apurou a existência de efeitos positivos da aceitação-rejeição parental percebidas (de pai e mãe) no ajustamento académico dos filhos e paralelamente, no desempenho académico do adolescente (mensurável através das médias das notas de final do 2.º período a português e matemática), sendo esse efeito neste último, direto com relação ao pai e indireto com relação à mãe. Também o ajustamento psicológico revelou ter um efeito indireto sobre o desempenho académico (Reboredo 2019). Quer isto dizer que a aceitação parental tanto é significativa para o ajustamento individual (confirmando-o como seu correlato), como para o rendimento dos filhos adolescentes, sendo que esse ajustamento necessariamente contribuirá para melhores resultados escolares (por contribuir para o autoconceito académico que propulsiona a percepção de uma melhor competência académica).

A sua amostra (55% do género masculino e 45% do género feminino) que estava distribuída entre o 7.º ano (37,3%), 8.º ano (35,3%), e 9.º ano (27,4%) de escolaridade, revelou também não manifestar diferenças relativas ao género e nem ao ano de escolaridade quanto à percepção de aceitação-rejeição parental e quanto ao ajustamento psicológico, sendo de frisar que a

mãe se revelou como mais aceitante do que o pai (e que demonstra a tendência dos jovens para caracterizar as mães como mais afetuosas e cuidadoras dos que os pais, sublinhando de algum modo essa diferença em relação ao pai). Particularizando o ajustamento, os adolescentes demonstraram bons índices globais no construto (i.e. um baixo score de desajustamento, situado em $M = 2.17$ para os rapazes e $M = 2.21$ para as raparigas), sendo que foi o género feminino quem revelou níveis mais elevados de instabilidade emocional ($M = 2.67$) face ao género masculino ($M = 2.47$), e a dependência a dimensão que mais se evidenciou com índices altos para ambos os géneros ($M = 3.03$ para o feminino; $M = 3.00$ para o masculino). Os adolescentes demonstraram ainda que a rejeição parental percebida era mais significativa nos indivíduos do 9.º ano de escolaridade, ano que também refletiu uma visão mais negativa do mundo ($M = 2.06$) paralelamente ao 7.º ano onde os adolescentes (portanto, mais novos) revelaram a dimensão da dependência como mais proeminente ($M = 3.16$ face a $M = 2.89$ para o 9.º ano) e uma visão do mundo menos negativa ($M = 1.85$) (Reboredo, 2019).

Focando em particular nos resultados que atendem ao interesse deste trabalho, a investigadora justifica que o relevo significativo da instabilidade emocional ao nível do género feminino se deve à propensão das raparigas/mulheres para problemas internalizantes como a depressão ou ansiedade, por oposição aos rapazes/homens que tendem a manifestar mais problemas de cariz externalizante (Mahamood & Iqbal, 2015, citado por Reboredo, 2019). No que diz respeito à dependência, importa saber que este significará um fator de maior fragilidade no que concerne ao ajustamento psicológico da amostra, revelando maior necessidade de aproximação, aprovação e orientação, como previsto na IPART (Rohnerer 2004, 2016, 2021). Essa fragilidade, explica Reboredo (2019), será maior em adolescentes numa fase desenvolvimental mais infantil, por serem mais veiculados aos pais, contribuindo para que também tenham uma visão do mundo mais positiva, ao contrário de adolescentes mais velhos, que pelo percurso natural de amadurecimento, de maior afastamento dos pais em sequência também do aumento das tensões parento-filiais e do menor tempo que passam juntos (Reboredo, 2020) e até mesmo das escolhas vocacionais que essa fase (de final de 3.º ciclo) exige, contribui assim para uma menor dependência e possivelmente a uma visão do mundo menos positiva.

De entre algumas das evidências empíricas aqui destacadas, poderá sublinhar-se as seguintes ideias: em termos gerais subsiste a conclusão de que (i) o ajustamento psicológico, não só é um construto projetado no âmbito da IPART empírica e transculturalmente associado à experiência de aceitação-rejeição pelos pais ou outras figuras significativas, como também se revela

um indicador convergente com outros construtos fora deste referencial, igualmente reveladores da qualidade de adaptação e desenvolvimento infantil; (ii) as experiências de aceitação-rejeição percebidas, em particular na infância, relevam de fato consequências ao nível da personalidade do indivíduo com repercussões a nível do desenvolvimento ulterior; (iii) é com certeza uma mais valia, perceber como o entendimento das várias dimensões aceitação-rejeição percebidas, contribuem para o ajustamento psicológico dos sujeitos, quer a nível de cada dimensão em particular, quer em termos globais (i.e. ao nível geral do construto) (Rohner, 2004, citado por Reboredo, 2019).

PROBLEMÁTICA

A problemática é o capítulo que dá início à parte empírica deste trabalho e que congrega não só os objetivos que norteiam a concretização desta investigação, como também as questões (e sempre que possível as respetivas hipóteses) emergentes da reflexão em torno da pertinência do seu referencial teórico e às quais se procura responde

1. Objetivos

O presente trabalho propõe-se a analisar de que forma se relacionam os estilos educativos parentais percebidos pelos adolescentes e o seu ajustamento psicológico e, como se caracterizam e diferenciam estes constructos mediante o efeito de algumas variáveis (o género, o ciclo de ensino e o desempenho escolar do adolescente).

Sumariamente importa lembrar que a abordagem dimensional enquanto perspectiva teórica e metodológica de análise (Cruz et al., 2018, 2019; Jiménez-Iglesias & Moreno, 2015; Morris et al., 2013; Oliva et al., 2007, 2008; Skinner et al., 2005; Reid et al., 2015) é privilegiada nesta pesquisa através do enfoque nas dimensões de funcionamento parental a servir de base à classificação dos estilos educativos de ambos os progenitores, pai e mãe (i.e. autonomia psicológica; clima positivo; conhecimento); já o ajustamento psicológico alicerçado na subteoria da Personalidade pertencente ao quadro teórico da Aceitação-Rejeição (IPARTheory; Rohner, 2004, 2021a), é considerado igualmente enquanto construto multidimensional a partir da forma como o adolescente reflete acerca de si mesmo face a determinadas disposições da sua personalidade (i.e. hostilidade/agressão; dependência; autoestima negativa; autoadequação negativa; instabilidade emocional; visão negativa do mundo).

Face ao exposto, deliniam-se como principais objetivos (1) compreender que relações se estabelecem entre as dimensões de funcionamento parental percebidas no pai e na mãe, e as diferentes dimensões de ajustamento psicológico do adolescente; (2) caracterizar a perceção dos estilos educativos parentais de acordo com o género dos progenitores, e de acordo com o género, o ciclo de ensino e o desempenho escolar do adolescente; e (4) caracterizar o ajustamento psicológico do adolescente de acordo com o seu género, ciclo de ensino e desempenho escolar.

2. Questões e Hipóteses de Investigação

A definição do(s) problema(s) constitui a formulação de base, orientadora de toda a investigação. Em Psicologia e Educação, a sua identificação e clarificação assume usualmente a forma de questão ou de resposta, consoante os propósitos da investigação sejam voltados para a compreensão ou explicação de um fenómeno, ou, por outro lado, para a decisão sobre as propriedades de um tratamento ou metodologia. (Almeida & Freire, 2017). Neste seguimento, aos objetivos anteriormente abordados fizeram-se corresponder oito questões e oito hipóteses de trabalho que, além de suportadas (sempre que possível) no âmbito dos estudos mais recentes, viabilizam antecipar o que será expetável de ser observado nesta pesquisa.

No quadro do extenso estado de arte já revisto envolta dos estilos educativos parentais e dos seus efeitos ao nível do desenvolvimento e ajustamento de crianças e adolescentes, é evidente alguma congruência face ao posicionamento assumido não só quanto à associação estabelecida entre ambos os construtos; como à sua variabilidade em função do ciclo de ensino e do desempenho escolar. Neste sentido propõem-se as seguintes questões:

Questão 1: *Será que os estilos educativos parentais percebidos pelo adolescente, variam com o género do progenitor?*

Hipótese 1: Os adolescentes percecionam níveis mais elevados de autonomia psicológica e conhecimento nos estilos educativos parentais das suas mães do que nos estilos educativos parentais dos seus pais.

Questão 2: *Será que os estilos educativos parentais percebidos no pai e na mãe, se relacionam com o ajustamento psicológico do adolescente?*

Hipótese 2: Existe uma correlação negativa significativa entre os estilos educativos parentais (autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento) percebidos nos progenitores e o desajustamento psicológico dos adolescentes.

Questão 3: *Será que os estilos educativos parentais percebidos no pai e na mãe, variam com o ciclo de ensino do adolescente?*

Hipótese 3: Os adolescentes que frequentam o ensino secundário percecionam níveis mais elevados de autonomia psicológica nos estilos educativos parentais dos progenitores do que os adolescentes que frequentam o 3.º ciclo de ensino básico.

Questão 4: *Será que o ajustamento psicológico do adolescente varia com o seu ciclo de ensino?*

Hipótese 4: Os adolescentes do 3.º ciclo de ensino básico apresentam maiores níveis de dependência do que os adolescentes que frequentam o ensino secundário.

Hipótese 5: Os adolescentes do ensino secundário apresentam uma visão negativa do mundo superior aos adolescentes que frequentam o 3.º ciclo de ensino básico.

Questão 5: Será que os estilos educativos parentais percebidos no pai e na mãe, estão relacionados com o desempenho escolar do adolescente?

Hipótese 6: Os adolescentes com melhor desempenho escolar apresentam níveis mais elevados de autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento percebidos nos estilos educativos parentais, do que os adolescentes com pior desempenho escolar.

Hipótese 7: Os adolescentes com melhor desempenho escolar apresentam níveis mais elevados de conhecimento paterno percebido, do que adolescentes com pior desempenho escolar

Questão 6: Será que o ajustamento psicológico do adolescente está relacionado com o seu desempenho escolar?

Hipótese 8: Os adolescentes com melhor desempenho escolar apresentam níveis mais elevados de ajustamento psicológico, do que adolescentes com pior desempenho escolar

No que concerne à variável género, de entre os estudos consultados parece não se verificar consenso científico quanto ao seu efeito quer a nível dos estilos educativos parentais, quer a nível do ajustamento psicológico do adolescente. Neste sentido e encontrando-se estudos que indicam haver, contrariamente a outros que concluem não existir qualquer diferenciação, são colocadas as seguintes questões exploratórias, a fim de se estudar a importância desta variável nos construtos em análise para o grupo de participantes desta pesquisa.

Questão 7: Qual a relação entre o género do adolescente e a sua percepção dos estilos educativos parentais do pai e da mãe?

Questão 8: Qual a relação entre o género do adolescente e o seu ajustamento psicológico?

METODOLOGIA

Neste capítulo giza-se a opção metodológica adotada neste trabalho, estruturada em quatro partes. Num primeiro momento apresenta-se a caracterização do design escolhido para esta investigação. Num segundo momento descrevem-se as características dos sujeitos participantes para, numa terceira fase, se apresentarem as restantes variáveis em estudo e se caracterizarem e justificarem os instrumentos utilizados e respetivas propriedades psicométricas. Na quarta e última parte são abordados os procedimentos envolvidos na aplicação, recolha e análise de dados.

1. Desenho de Investigação

A conceptualização do plano ou design de investigação nada mais é que um esquema global, organizativo e orientador que pretende responder a questões que envolvem a condução e recolha dos dados, nomeadamente como, o quê, quando e junto de quem (e por quem) se especifica a pesquisa (Almeida & Freire, 2017).

No presente trabalho, atendendo à revisão de literatura efetuada e à adequabilidade dos objetivos e questões já enunciados, assumiu-se uma orientação metodológica de natureza comparativa (ou diferencial) e correlacional. Desta forma, visou-se o estudo das diferenças de resultados entre grupos (escolares e independentes) por meio do estabelecimento de comparações e associações. É de relembrar que sendo um conceito grupal, a correlação nada mais é que uma métrica generalizada e válida para todo um grupo que é alvo de uma medição. Como tal, e porque apenas podem descrever ou prever mas não aferir de causalidade (Almeida & Freire, 2017; Coutinho, 2021), estes indicadores apenas podem proporcionar pistas importantes na identificação de possíveis relações entre os construtos em análise (Schaughnessy et al. (2012). Como refere Coutinho (2021), este tipo de análises ajudam a melhor compreender a complexidade do fenómeno socioeducativo em investigação por meio das variáveis em estudo e sobre as quais foram colocadas hipóteses, neste caso específico, quanto às relações que se estabelecem entre os EEP's e o ajustamento psicológico e de que modo cada um destes construtos se caracteriza e diferencia perante algumas variáveis concretas (o género, o ciclo de ensino e o desempenho escolar do adolescente).

Este trabalho caracterizou-se ainda por um design transversal e quantitativo visto os dados terem sido recolhidos temporalmente num único momento (Schaughnessy et. al., 2012), através da aplicação do questionário enquanto técnica eleita. Tendo em conta que esta pesquisa se

debruça no estágio da adolescência, e considerando a que de acordo com a OMS (2022) esta etapa decorre entre os 10 e os 19 anos, o ciclo de ensino foi utilizado como baliza (por conveniência) para a participação dos estudantes. Desta forma diferenciou-se uma fase mais inicial da adolescência (3.º ciclo: 7.º e 8.º anos de escolaridade), de outro período mais final e já de (pré)transição para o ensino universitário (ensino secundário: 11.º e 12.º anos de escolaridade), ampliando assim as análises passíveis de serem feitas face ao estágio desenvolvimental dos participantes.

2. Participantes

Neste estudo colaboraram 118 adolescentes ($N = 118$) integrados no 3.º ciclo do ensino básico (7.º e 8.º anos de escolaridade) e ensino secundário (11.º e 12.º anos de escolaridade), pertencentes a dois agrupamentos da rede pública de ensino, localizados na periferia de Lisboa e na zona limítrofe de Santarém (e que demarcam contextos socioeconómicos e culturais relativamente semelhantes). A escolha destas escolas deveu-se a um procedimento por conveniência e portanto, não probabilístico (Almeida & Freire, 2017), decorrente não só das restrições inerentes à pandemia da COVID-19, ao fator tempo pela proximidade do final do ano letivo, aos próprios critérios de inclusão neste estudo quanto às características específicas e elegíveis de participação, mas essencialmente também à maior facilidade de contato com as suas direções e à disponibilidade por ambas demonstrada. Como tal, e porque nem todos os alunos tiveram a mesma oportunidade de participar, este tipo de amostragem não poderá ser nunca considerada representativa da população escolar de que fazem parte os alunos participantes e nem os seus resultados generalizáveis (Shaughnessy et. al., 2012; Schutt, 1999, citado por Coutinho, 2021).

As idades dos voluntários são variáveis entre os 12 e os 18 anos de idade ($M = 14.74$; $DP = 2.178$; $N = 118$), estando 44.1% ($n = 52$) distribuídos pelo género feminino e 55.9% ($n = 66$) pelo género masculino. Ao nível do ciclo de ensino, pode verificar-se que dos cerca de 65.3% ($n = 77$) dos alunos que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico, 48 alunos distribuem-se pelo 7.º ano de escolaridade e 29 alunos pelo 8.º ano, sendo que os restantes 34.7% ($n = 41$) frequentam o ensino secundário, onde 7 alunos estudam no 11.º ano e 34 alunos no 12.º ano. Relativamente ao desempenho escolar, operacionalizado pelo número de negativas tidas no 2.º período letivo, verifica-se que apenas 23.7% ($n = 28$) dos participantes manifestaram ter tido mais de uma negativa, face a 76.3% ($n = 90$) que não tiveram nenhuma. É ainda possível acrescentar-se como informação adicional que relativamente à experiência de reprovação, apenas 16,1% ($n = 19$) de adolescentes no

grupo a confirmaram ter tido, sendo que grande maioria está situada na faixa etária entre os 14 e os 15 anos e a frequentar o 7.º ano de escolaridade (3.º ciclo). Isto enuncia que, apesar do grupo demonstrar bom índice de desempenho escolar e portanto um baixo nível de reprovação, vários alunos iniciaram esse ano letivo com uma idade média acima da expectável face a uma progressão escolar regular.

Quanto às habilitações literárias dos progenitores e também a título adicional, constata-se que na sua grande maioria, pais e mães se distribuem pela escolaridade ao nível do ensino secundário ($n = 88$) e formação universitária ($n = 92$), sendo esta última mais prevalente a nível das mães ($n = 53$ face a $n = 39$ para os pais). É ainda possível verificar uma percentagem considerável de progenitores masculinos com uma formação igual ou inferior ao 3.º ciclo de ensino (21.2% com o 9.º ano e 10.2% com o 4.º ano ou 1.º ciclo completos). No Anexo A, pode ser consultada a distribuição sociodemográfica com alguns dos dados apresentados mais relevantes.

3. Instrumentos

Para a recolha de dados do presente estudo, recorreu-se como já referido ao inquérito por questionários. Sendo um dos principais instrumentos de pesquisa usado para levantamento de dados em ciências sociais e humanas, o questionário deverá refletir uma escolha adequada à investigação e traduzir medidas válidas e fidedignas das variáveis em estudo para que seja de facto útil (Shaughnessy et. al., 2012; Almeida & Freire, 2017; Coutinho, 2021).

Ao nível da linha de investigação da parentalidade, o questionário tem sido apontado (a par das entrevistas) como meio privilegiado de investigação. Como sublinham várias pesquisas na área (Cruz et al., 2018, 2019; Oliva et al., 2007, 2008), o questionário enquanto instrumento de autorrelato permite aceder a significados subjetivos como as recolhas de opiniões e perceções, cujas evidências têm demonstrado serem medidas mais fidedignas a nível dos adolescentes do que a nível dos pais, mais sujeitas a deseabilidade social e portanto a enviesamentos. Nesta sequência e apesar de alguma controvérsia vigente em torno do autorrelato, as perceções têm ainda sido apontadas como bons preditores do desenvolvimento e adaptação dos adolescentes (Cheung et al., 2016, citado por Cruz et al., 2018, 2019; Morsbach & Prinz, 2006, citado por Cruz et al., 2018, 2019). Além destes fatores importa referir que uma metodologia assente na administração de questionários, traduz-se geralmente em maior facilidade de aplicação pela parcimónia que lhe é

característica, possibilitando paralelamente abranger um número mais elevado de participantes para o estudo, o que de forma geral ajudou a reforçar a intenção por detrás desta escolha.

Nesta sequência, para a concretização desta pesquisa foram utilizados, a par de uma ficha sociodemográfica, dois instrumentos diferentes relacionados com os domínios em análise: o Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (QEEP-r; Cruz et al., 2018) e o Questionário de Avaliação da Personalidade para Crianças e Jovens (Child PAQ ou QAP para Crianças e Jovens; Reboredo, 2019).

De uma forma sumária, face ao enquadramento deste estudo e à multiplicidade de outras medidas igualmente aplicáveis neste âmbito, a opção por estes instrumentos suportou-se não só na perspectiva de contribuir para o conhecimento em torno das suas propriedades e valor (Coutinho, 2021), como também em função da particularidade de algumas das suas características entendidas como mais-valias para este estudo: no caso do QEEP-r é um instrumento relativamente recente e que permite, a partir de uma perspectiva intraindividual, diferenciar os efeitos únicos de pais e mães devido à invariância métrica que o caracteriza; no caso do Child PAQ, apesar de não tão recente, permite uma avaliação a vários domínios do (des)ajustamento (psicológico), o que o determina como uma medida relativamente ampla de análise.

Estes instrumentos são descritos seguidamente com detalhe, de modo a contemplar algumas informações relativas à sua estrutura, aplicação e sistema de cotação-interpretação. Acresce-se ainda uma referência às suas propriedades psicométricas de forma a garantir a qualidade informativa dos dados obtidos através deles, relembrando que a alusão aos indicadores da validade e fiabilidade de um instrumento deve sempre fazer-se contextual e cautelosamente, na perspectiva de estimativas, tal como realçam Almeida e Freire (2017) e Coutinho (2021). Nesta sequência, importa sublinhar que ambos os instrumentos escolhidos são medidas já validadas e aferidas em estudos anteriores para a população portuguesa (referenciados aquando do enquadramento desta pesquisa), pelo que necessariamente dispensam análises fatorias exploratórias e(ou) confirmatórias (indicadoras da congruência ao nível da escala e dos diferentes fatores ou dimensões que a constituem). No que respeita às suas fidelidades, recorreu-se ao método de consistência interna através da estatística do Alfa de Cronbach (α), amplamente utilizado e aconselhado em escalas de tipo Likert ou rating (como estas), por meio do SPSS “Statistical Package for Social Sciences”, versão 27.0 (IMB Corp., 2020) – comparando sempre que possível os coeficientes obtidos aos resultados alcançados com os mesmos instrumentos em outros estudos. O alfa de Cronbach é

geralmente um dos primeiros passos necessários (mas não suficiente) para apurar acerca da validade da medida, constituindo-se assim num coeficiente que define a estimativa da fiabilidade associada à precisão do instrumento e ao grupo onde este foi aplicado. Desta forma, o que é validado não é o teste propriamente dito mas antes a interpretação por ele proposta (Almeida & Freire, 2017; Coutinho, 2021; Marôco & Garcia-Marques, 2006). De acordo com Coutinho (2021), valores de alfa moderados poderão não traduzir baixa fidelidade da prova em si, mas apenas falta de homogeneidade em alguns dos itens que a possam compor. Assim, quanto mais altas forem as correlações interitens (covariâncias), maior é a sua homogeneidade e mais alta a consistência com que medem a mesma dimensão ou constructo teórico. Da mesma forma, quanto mais reduzida a variabilidade de um mesmo item, menor o erro de medida que lhe está associado (Coutinho, 2021; Marôco & Garcia-Marques, 2006).

Como base para este trabalho e de entre os variados critérios de recomendação de fiabilidade estimada pelo alfa de Cronbach, optou por se considerar neste estudo a classificação de DeVellis (1991, citado por Almeida & Freire, 2017). De acordo com o autor este índice é apreciado como inaceitável se manifestar um valor inferior a .60, indesejável entre .60 e .65, minimamente aceitável entre .65 e .70, respeitável para valores entre .70 e .80 e muito bom para valores entre .80 e .90, sendo que quando superior a .90, embora elevado, poderá revelar alguma redundância a nível do conteúdo dos seus itens sendo necessário acautelar essa hipótese (Almeida & Freire, 2017). Apesar da existência de outros referenciais classificatórios (Murphy e Davidsholder, 1988, citado por Marôco & Garcia-Marques, 2006; Nunnally, 1978 citado por Marôco & Garcia-Marques, 2006), a opção por DeVellis baseou-se essencialmente na variabilidade dos intervalos de apreciação dos índices. Marôco e Garcia-Marques (2006) sublinham que quanto mais este coeficiente se aproximar de 1, mais consistente e conseqüentemente mais fiável será o instrumento.

3.1. Ficha Sociodemográfica

A Ficha Sociodemográfica (Anexo B) que antecedeu os restantes instrumentos, foi elaborada na forma de um questionário com o intuito de obter informações que se pretenderam acuradas e precisas (Shaughnessy et. al., 2012), possibilitando assim diferenciar e caracterizar rigorosamente o grupo de participantes desta investigação.

Neste sentido foram solicitados alguns dados que se consideraram relevantes, quer relativos ao adolescente: género (feminino; masculino), idade (na forma de pergunta aberta) e ano

de escolaridade (7.º; 8.º; 11.º; 12.º); quer relativos à sua família: habilitações literárias parentais (4.º; 9.º; 12.º; formação universitária), embora estes não tenha sido considerados para estudo. Através desta ficha foi ainda recolhida informação referente ao desempenho escolar dos participantes, interrogado por meio de uma questão aberta através do número de negativas obtidas no final do 2.º Período (*‘Quantas negativas tiveste no 2.º Período?’*). A experiência de retenção (sob a forma de uma pergunta fechada *‘Já reprovaste de ano?’*: sim; não) também foi questionada embora não tenha sido alvo de análise nesta pesquisa.

De modo sumário e de entre estas informações, apenas foram alvo de análise na presente dissertação o género, o ano de escolaridade (convertido em ciclo de ensino) e o desempenho escolar dos adolescentes (convertido em grupos de análise com base no número de negativas obtidas no final do 2.º Período). Esta categorização surge melhor especificada na parte dos Procedimentos de Análise e Tratamento de Dados deste manuscrito.

3.2. Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (QEEP-r)

3.2.1. Descrição e estrutura, aplicação e sistema de cotação-interpretação.

O Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (QEEP-r; Cruz et al., 2018) é uma adaptação e validação para a realidade portuguesa decorrente das versões anteriores do mesmo instrumento (QEEP; Cruz et al., 2011; Ducharne et al., 2006) em conjunto com a integração de alguns itens da escala espanhola ‘Estilos Educativos Materno y Paterno’ (Oliva et al., 2007). Este instrumento (Anexo C) é aplicável até aos 18 anos de idade e avalia a perceção dos adolescentes quanto aos estilos educativos dos progenitores, captando a especificidade de atuação do pai e da mãe face a três dimensões de funcionamento parental: autonomia psicológica; clima positivo; conhecimento.

Ao nível da sua composição, este instrumento de autorrelato constitui-se em duas escalas invariantes metricamente, pai (a) e mãe (b), com 15 itens de ordem positiva e organizados pelas várias dimensões (fatores) mencionadas antes. A título de exemplo, a primeira dimensão ‘Autonomia Psicológica’ (6 itens – 1a(b) até 6a(b), consoante relativos ao pai ou à mãe), congrega afirmações referentes à promoção de autonomia do adolescente através de ações que promovem o pensamento independente e a tomada de decisão informada e consciente, tais como *“O meu pai incita-me a pensar pela minha cabeça”* (item 1a) ou *“A minha mãe encoraja-me a tomar as minhas próprias*

decisões” (item 3b), entre outras. A dimensão ‘Clima Positivo’ (4 itens – 7a(b) até 10a(b)) diz respeito a características de interação positiva pais-filhos como o bom-humor, o otimismo, ou um ambiente calmo e relaxado, e compõe-se de frases como “*A minha mãe é uma pessoa alegre e otimista*” (item 7b) ou “*O meu pai costuma divertir-se comigo*” (item 9a). Por sua vez a última dimensão ‘Conhecimento’ (5 itens – 11a(b) até 15a(b)), reúne situações como “*Até que ponto o teu pai realmente sabe quem são os teus amigos*” (item 11a) ou “*Ate que ponto a tua Mãe realmente sabe como correu o teu dia*” (item 14b) e prende-se com o conhecimento efetivo que os pais têm das atividades e dos comportamentos dos filhos na sua ausência (Cruz et al., 2018) (Tabela 2).

Em termos da sua aplicação é solicitado ao adolescente que em cada escala reflita acerca da frequência com que ocorrem determinadas afirmações em relação ao seu pai/mãe, de acordo com uma escala tipo Likert, variável entre 1 e 4 e em que 1 significa ‘Nunca ou quase nunca’ e 4 significa ‘Sempre ou quase sempre’. Isto supõe um total de 30 respostas pelo adolescente (15 por cada progenitor) (Figura 5).

Tabela 2

Distribuição dos Itens pelas Dimensões do QEEP-r

Dimensões	N.º de Itens	Itens
Autonomia Psicológica	6	1, 2, 3, 4, 5, 6
Clima Positivo	4	7, 8, 9, 10
Conhecimento	5	11, 12, 13, 14, 15

Figura 5

Item ilustrativo do QEEP-r

O meu pai incita-me a pensar pela minha cabeça. *

1 2 3 4

Nunca ou quase nunca
Sempre ou quase sempre

A sua cotação é feita através da pontuação média obtida pelo adolescente ao longo dos vários itens de cada fator, a par do cálculo do score médio total, o que viabiliza uma interpretação diferenciada por cada dimensão, para cada progenitor, e para a globalidade das suas perceções de funcionamento parental paterno e materno. Desta forma, quanto maiores os valores médios em cada dimensão (i.e. próximos de 4), maior a sua expressividade no funcionamento dos pais (ou só do pai ou só da mãe) e portanto, mais positiva a sua perceção pelo adolescente.

3.2.2. Análise da consistência interna.

No que diz respeito à apreciação da garantia dos resultados obtidos com o QEEP-r neste estudo, os índices revelados pelo alfa de Cronbach (α) ao nível das várias dimensões mensuradas para ambos os progenitores são, no geral, maioritariamente muito bons porque situados entre .84 e .87. De notar que estes mesmos valores estão situados entre os alfas obtidos no estudo de Cruz et al., (2019), variáveis entre .82 e .90 (embora sem que a publicação especifique os índices por dimensão). Numa perspetiva de análise por progenitor, verifica-se ainda que os valores totais de confiabilidade das escalas são igualmente elevados e bastante similares, na ordem dos .92 (para a mãe) e .93 (para o pai) (Devellis, 1991, citado por Almeida & Freire, 2017). Na Tabela 3 podem observar-se as análises transcritas.

Tabela 3

Coefficientes de Consistência Interna das Dimensões do QEEP-r

		Dimensões		
		Autonomia Psicológica	Clima Positivo	Conhecimento
α (Estudo atual)	Pai ($\alpha_{Total} = .93$)	.87	.84	.85
	Mãe ($\alpha_{Total} = .92$)	.85	.87	.79

Nota. α Alfa de Cronbach.

De um modo global parece legítimo afirmar que os valores de consistência interna apresentados acima, não só agregam ao questionário boas qualidades psicométricas, como o tornam fidedigno e relevante neste trabalho (Anexo D, Outputs 1 a 8).

3.3. Questionário de Avaliação da Personalidade para Crianças e Jovens (Child PAQ)

3.3.1. Descrição e estrutura, aplicação e sistema de cotação-interpretação.

O Questionário de Avaliação da Personalidade para Crianças e Jovens (Child PAQ ou QAP para crianças e jovens; Reboredo, 2019) é a versão adaptada e validada para a realidade portuguesa, do instrumento ‘Child Personality Assessment Questionnaire’ (Child PAQ; Rohner & Khaleque, 2005). Este instrumento (Anexo E) avalia o posicionamento de crianças e jovens entre os 7 e os 18 anos de idade, quanto ao seu desajustamento psicológico face a seis disposições (dimensões) de personalidade: hostilidade/agressão; dependência; autoestima negativa; autoadequação negativa; instabilidade emocional; visão negativa do mundo.

Ao nível da sua composição, este instrumento de autorrelato constitui-se por 34 itens de ordem positiva e/ou negativa, formulados na primeira pessoa do singular, no tempo verbal presente, e subdivididos pelas várias dimensões supracitadas. Enumeram-se de seguida algumas das afirmações que lhes correspondem: “*Eu desejo bater em alguma coisa ou em alguém?*” (item 07) – dimensão ‘Hostilidade/Agressão’, referente a um sentimento interno ou emocional de ressentimento, raiva ou inimizade e que poderá traduzir-se num comportamento agressivo, físico ou psicológico; “*Eu gosto que os meus pais me deem muito amor?*” (item 08) - dimensão ‘Dependência’, relativa a atitudes intensas (quanto baste) com vista à obtenção de respostas positivas por outros significativos; “*Eu gosto de mim próprio(a)?*” (item 03) ou “*Eu sinto que não presto e que nunca serei bom(boa) em nada?*” (item 09) - dimensão positiva ou negativa da ‘Autoestima’, enquanto julgamento emocional global sobre o valor próprio, e que reflete o quão confortável ou inferior o indivíduo se possa sentir em relação a si mesmo; “*Eu sinto que não consigo fazer as coisas bem?*” (item 10) ou “*Eu consigo competir com sucesso por coisas que quero?*” (item 15) - dimensão negativa e positiva de ‘Autoadequação’, na forma de julgamento emocional acerca da própria competência e habilidades, e que revela o quão confiante ou inapto o indivíduo se possa sentir em relação a si mesmo; “*Eu fico de mau humor e irritável sem qualquer razão?*” (item 11) - dimensão ‘Estabilidade Emocional’, relativa à estabilidade de humor e capacidade para lidar e enfrentar dificuldades quotidianas; e por fim os exemplos “*Eu penso que o mundo é um lugar bom e feliz?*” (item 17) ou “*Eu vejo o mundo como um lugar perigoso?*” (item 28) - dimensão

‘Visão do Mundo’ positiva e negativa, respetivamente, referente à forma como o próprio avalia a sua vida, o universo e a essência da existência (Reboredo, 2019; Rohner e Ali, 2020). Esta descrição demonstra assim a existência de itens invertidos a nível das dimensões ‘Autoestima’, ‘Autoadequação’ e ‘Visão do Mundo’, facto importante a considerar ao nível do sistema de cotação (Tabela 4).

Tabela 4

Distribuição dos Itens pelas Dimensões do QAP para Crianças e Jovens

Dimensões	N.º de Itens	Itens	Itens a serem invertidos
Hostilidade e(ou) Agressão	6	1, 7, 13, 18, 24, 29	Nenhum
Dependência	5	2, 8, 19, 25, 30	Nenhum
Autoestima Negativa	6	3, 9, 14, 20, 26, 31	3, 20, 26
Autoadequação Negativa	6	4, 10, 15, 21, 27, 32	4, 15, 32
Instabilidade Emocional	5	5, 11, 16, 22, 33	Nenhum
Visão Negativa do Mundo	6	6, 12, 17, 23, 28, 34	6, 17, 34

Figura 6

Item ilustrativo do QAP para crianças e jovens

Eu desejo bater em alguma coisa ou em alguém. *

Quase sempre verdadeiro

Às vezes verdadeiro

Raramente verdadeiro

Quase nunca verdadeiro

Em termos da sua aplicação apenas se solicita aos adolescentes que, perante um conjunto de afirmações, reflitam sobre a forma como se sentem em relação a si mesmos e de como se consideram ser (i.e., acerca dos seus verdadeiros sentimentos sobre si próprios), e que respondam

de acordo com uma escala de Likert, variável entre 1 e 4, em que 1 significa ‘Quase nunca verdadeiro’ e 4 significa ‘Quase sempre verdadeiro’ (Figura 6). Este intervalo permite orientar o respondente, em cada item, a pensar de forma real e não idealizada acerca do grau de veracidade ou falsidade da declaração nele enunciada, na certeza também de que não existem respostas certas ou erradas.

A sua cotação é feita com base na formulação dos itens. Pelo facto de haverem alguns invertidos (i.e., formulados na positiva), é necessário realizar-se a sua reversão em conformidade com o questionário e previamente a qualquer análise. Assim, é através do score médio obtido pelos participantes ao longo dos vários itens por cada dimensão, e do somatório médio das várias dimensões, que se conclui acerca do nível de desajustamento psicológico (por cada dimensão e a nível global, respetivamente).

É importante relembrar que em termos de leitura, o instrumento faculta a análise do ajustamento psicológico através do nível de desajustamento, visto todas as suas dimensões estarem formuladas na negativa, pelo que importa fazer-se essa inversão em termos interpretativos, ou seja, scores mais elevados (próximos de 4) denunciam um maior/alto desajuste psicológico (i.e. mais problemas de ajustamento ou um menor/baixo/fraco nível de ajustamento) e scores mais baixos (próximos de 1) um menor/baixo desajustamento (i.e. menos ou reduzidos problemas de ajustamento ou maior/alto/forte nível de ajustamento).

3.3.2. Análise da consistência interna.

No que diz respeito à fidelidade da utilização do QAP neste estudo, é notória uma consistência interna total bastante boa, com um alfa de Cronbach (α) de .88. No entanto quando se analisam os índices de consistência interna das várias dimensões que o constituem, observa-se que cinco dos seus seis fatores estão entre o minimamente aceitável (.69) e o respeitável (.80), evidenciando-se a dimensão ‘Instabilidade Emocional’ com um coeficiente de .62, indesejável por ser demasiado baixo (Devellis, 1991, citado por Almeida & Freire, 2017).

Para verificar a coerência dos coeficientes de Cronbach deste estudo, pode fazer-se um paralelo com os valores alcançados na pesquisa de Reboredo (2019). Nesta sequência e como apresentado na Tabela 5, os índices para as várias dimensões do QAP nesta análise não se distanciam muito dos de Reboredo (2019), quer a nível das várias dimensões, quer a nível total da escala.

Tabela 5*Coefficiente de Consistência Interna das Dimensões do QAP para Crianças e Jovens*

Dimensões	α (Estudo atual)	α (Reboredo, 2019)
Hostilidade e(ou) Agressão	.69	.71
Dependência	.78	.67
Autoestima Negativa	.80	.76
Autoadequação Negativa	.75	.71
Instabilidade Emocional	.62	.65
Visão Negativa do Mundo	.80	.79
α TOTAL	.88	.86
	.85 ^a	

Nota. α Alfa de Cronbach.

^a Valor total de alfa com a retirada da dimensão Instabilidade Emocional.

No caso da presente investigação e de acordo com a Tabela 6, constata-se que para a dimensão ‘Instabilidade Emocional’, é o item IE5 (*‘Eu sinto-me mal ou fico zangado(a) quando tento fazer uma coisa e não consigo’*) o que mais faria diminuir a média do fator caso fosse retirado (11.11) sendo o item IE22 (*‘Tanto estou alegre e feliz num momento, como tristonho(a) e infeliz logo a seguir’*) o que, além de apresentar maior correlação com os restantes elementos (.47) é também o que melhor contribui não só para explicar a variância (reduzida para 4.7) como a consistência interna desta dimensão (diminuída de .62 para .51), caso fosse retirado. Assim, e por não haver nenhum item nesta escala que fizesse aumentar o seu valor de alfa (.62), optou-se pela retirada desta dimensão o que fez alterar o índice de consistência interna total do instrumento (de .88) para .85, considerado na mesma como muito bom segundo Devellis (1991, citado por Almeida & Freire, 2017).

Tabela 6*Análise Estatística por Item para a Dimensão Instabilidade Emocional*

Item	Média se o item for excluído	Variância se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	α se o item for excluído
IE5	11.11	6.4	.29	.60
IE11	12.35	5.1	.32	.61
IE16	11.22	5.8	.40	.56
IE22	12.12	4.7	.47	.51
IE33	11.51	5.5	.44	.53

Nota. EE = ‘Estabilidade Emocional’.

Deste modo e apesar do instrumento não manter a conformidade da sua utilização, a exclusão desta dimensão levou a que a escala final se apresentasse com um total de 29 itens, assegurando com esta alteração, a adequação e confiabilidade dos resultados obtidos com o Child PAQ a partir do qual decorreram as várias análises subsequentes (Anexo F, Outputs 9 a 16).

4. Procedimentos

4.1. Procedimentos de Aplicação e Recolha de Dados

Para a recolha de dados e tendo em conta todos os processos éticos e deontológicos que se devem ter em conta num trabalho de pesquisa, foi realizado primeiramente via mail um pedido de autorização para utilização e aplicação dos instrumentos aos seus autores (Anexo G). À sua aprovação (Anexo H) seguiu-se o pedido de colaboração aos agrupamentos das escolas seleccionadas, privilegiando num primeiro momento o contacto telefónico com a sua direção. Demonstrada a disponibilidade, efetuou-se um segundo contacto, com o intuito de obter o consentimento formal da sua participação. Para isso submeteu-se via mail uma apresentação sumária deste estudo com base nos seus objetivos e metodologia, critérios de conveniência dos participantes, garantia de voluntariedade, anonimato e confidencialidade (Anexo I).

Inicialmente pretendia-se que os instrumentos fossem autoadministrados na presença da mestranda no início do 3.º período, num único momento, em contexto de sala de aula e sem a influência de terceiros. Isto viabilizaria não só entregar os questionários diretamente aos respondentes dando espaço a eventuais esclarecimentos como, também, contrariar através do contra-balanceamento, o efeito de prática, fadiga ou tédio, muitas vezes inerente a este método (Shaugnessy et al., 2012). Deste modo previa-se que a aplicação dos instrumentos fosse intercalada por entre as turmas, contribuindo assim para a homogeneização das variáveis parasitas inerentes ao processo de recolha de dados, minorando o enviesamento dos resultados.

Contudo, e devido à pandemia COVID-19 e a todas as restrições que lhe estiveram inerentes, não foi possível cumprir a calendarização e nem aplicar os instrumentos da forma inicialmente prevista. As direções dos agrupamentos contactados regrediram quanto à sua receptividade (alegando justificativas maioritariamente de ordem sanitária), requerendo para a sua colaboração, a disponibilização online dos instrumentos e portanto, necessariamente, a alteração de todo o procedimento inicialmente planeado para a recolha de dados.

Neste sentido deu-se início à formatação digital de cada um dos questionários através da plataforma Google Forms. Como referem os autores Eisman (1992, citado por Coutinho, 2021) e Ghiglione e Matalon (1997, citado por Coutinho, 2021), a conceção de um questionário é um processo complexo que envolve necessariamente alguns cuidados especiais a nível da sua conceção interna (como as orientações, número de questões colocadas, tipo de respostas a solicitar) e externa (apresentação gráfica, layout). Consequentemente, estas atenções deverão continuar a existir quando se efetua a sua transição para o meio digital. Apesar das muitas vantagens que lhe estão associadas como os encargos humanos e materiais serem substancialmente reduzidos e as taxas de erro serem baixas (Almeida & Freire, 2017; Coutinho, 2021), as recolhas pela internet demarcam várias vezes vieses nas taxas de resposta e de seleção, a par de uma falta de controlo sobre o ambiente de pesquisa. E um dos motivos pode passar frequentemente pelo (des)entendimento a nível das instruções (Shaugnessy et al., 2012).

Com base no enunciado e embora procurando manter o seu entendimento original, houve a necessidade de se efetuarem pequenas adaptações contextuais e linguísticas nos instrumentos, mais especificamente a nível das suas diretrizes, primando pela simplicidade e maior clareza de linguagem. A sua apresentação foi condensada num link digital com o protocolo dos instrumentos (Anexo J), cuja formatação foi previamente sujeita a uma administração preliminar junto de dois respondentes de idades diferentes com o intuito de se aferir acerca da sua funcionalidade. Neste

processo constatou-se haver um bom feedback a nível da compreensão dos itens nos vários instrumentos, sendo o tempo médio de preenchimento de aproximadamente 20 a 28 minutos.

Com o link disponibilizado digitalmente, contactou-se novamente a direção dos agrupamentos que encaminharam à coordenação das escolas selecionadas e que por sua vez viabilizaram internamente o contacto com os diretores das turmas passíveis de serem incluídas na pesquisa. Foi através deles que também se entregaram, quando necessário, as autorizações aos encarregados de educação (também transferidas para formato digital) e assim se obteve o consentimento informado de participação dos estudantes (Anexo K). Os questionários foram administrados internamente a nível da plataforma digital de cada escola, sendo que a submissão das suas respostas foi automaticamente armazenada numa matriz de dados Excel.

4.2. Procedimentos de Análise e Tratamento de Dados

Os resultados obtidos através das matrizes foram primeiramente agregados numa matriz final, de modo a possibilitar uma observação geral de todos os dados reunidos e assim acautelar a exclusão de eventuais participações por possíveis erros de preenchimento ou eventuais não-respostas. A partir daqui fez-se a sua exportação através do programa de software estatístico SPSS “Statistical Package for Social Sciences”, versão 27.0 (IMB Corp., 2020) que, como refere Coutinho (2021), constitui um excelente auxiliar no processo de transformação dos dados em informação. Esta exportação atendeu não só à já referenciada (i) reversão dos itens da escala Child PAQ: dimensão Autoestima Negativa (itens 3, 20, 26), Autoadequação Negativa (itens 4, 15, 32), Visão Negativa do Mundo (itens 6, 17, 34); como também à indispensável (ii) codificação das variáveis em análise.

As informações relativas à variáveis escolhidas para controlo como o género (feminino vs. masculino), os ciclos de ensino (3.º ciclo de ensino básico vs. ensino secundário; operacionalizados a partir dos anos de escolaridade correspondentes) e o desempenho escolar dos adolescentes (grupo 0 com melhor desempenho, i.e. sem negativas vs. grupo 1 com pior desempenho, i.e. com uma ou mais negativas) foram também condensadas.

Sumariamente o tratamento dos dados começou, primeiramente, a nível da análise da consistência interna dos dois instrumentos utilizados nesta pesquisa (já apresentada na parte 3 deste capítulo) visto ambas as medidas escolhidas terem sido já, como referido, validadas e aferidas para a população portuguesa em estudos anteriores. Seguiu-se a caracterização pormenorizada do grupo

de participantes (também transcrita na parte 2 deste capítulo), para por fim, terminar com a caracterização dos resultados per se por meio da testagem das hipóteses enunciadas neste estudo. Importante lembrar que a testagem das hipóteses formuladas através de qualquer que seja o teste escolhido pressupõe sempre, a nível interpretativo dos resultados, a sua confrontação com a hipótese nula (e que subentende uma elevada probabilidade dos resultados se deverem ao acaso). Deste modo o teste estatístico eleito dirá num primeiro momento se há (ou não) diferenças e se elas são significativas (i.e. suficientemente expressivas para não serem fruto do acaso) para, posteriormente e em função disso, se reter a hipótese nula (quando as diferenças não são estatisticamente significativas) ou a rejeitar (indicando haver diferenças estatisticamente significativas e portanto uma diminuta probabilidade de serem devidas ao acaso), conferindo desta forma credibilidade à hipótese que é defendida (Coutinho, 2021). Por convenção na investigação educativa (Coutinho, 2021; Marôco, 2007), o nível de significância estatística é assumido geralmente como .05 ou, por vezes, .01 (i.e. bastante significativo). Isto indicia respetivamente que se a probabilidade de erro aceite nos valores obtidos for inferior a 5% ($p < .05$) ou 1% ($p < .01$), se deve rejeitar a hipótese nula. Nesta sequência e como base para este trabalho optou por se considerar $p < .05$.

Face à multiplicidade de tratamentos de análise estatística à disposição, especificam-se de seguida as escolhas que se consideraram mais apropriadas para este estudo, respeitando a ordem porque foram aplicados. Nesta pesquisa particularizaram-se procedimentos estatísticos de ordem descritiva e analítica.

O tratamento estatístico descritivo foi concretizado tendo por base (i) os valores médios das dimensões que compõem cada instrumento, variáveis entre 1 e 4 em ambas as escalas (QEEP-r versão Pai e versão Mãe; Child PAQ), sendo o seu ponto médio 2.5 (i.e. valores acima/abaixo, respetivamente, são correspondentes a valores superiores à media da escala); através de (ii) medidas de tendência central como a média (M) – através dos scores médios apresentados por cada uma das dimensões (resultantes do somatório dos itens a dividir pelo número de itens que as compõem); e de (iii) variabilidade como o desvio-padrão (SD) – correspondente à dispersão absoluta das respostas dadas; sendo (iv) representados maioritariamente através de gráficos de barras de forma a melhor ilustrar a caracterização de ambas as variáveis em estudo no adolescente: os estilos educativos parentais percebidos e o ajustamento psicológico.

Quanto ao tratamento analítico, concretizou-se através da estatística paramétrica ou não paramétrica (consoante os pressupostos verificados e(ou) assumidos), por meio de análises diferenciais e correlacionais, através respetivamente da (i) comparação inter-grupos (diferenciados) ou, da (ii) associação dentro do próprio grupo (intra-grupo) e ilustradas com recurso a tabelas sempre que necessário. Relembrando que entre os pré-requisitos para a utilização de testes paramétricos está a (i) normalidade da distribuição das variáveis (passível de concretizar-se através do teste de Kolmogorov-Smirnov para amostras superiores a 30 ou o Shapiro-Wilk no caso de amostras inferiores a 30); e a (ii) homocedasticidade das variâncias ou a sua igualdade (por meio do teste de Levene). Nesta dissertação, a normalidade dos dados foi assumida sempre que necessário, salvaguardando-se no pressuposto do(s) grupo(s) em análise ser(em) superior(es) a 30 participantes, visto que nessa condição e com base do Teorema do Limite Central, a distribuição das médias amostrais tende a seguir uma distribuição normal independentemente da distribuição de origem da variável em estudo (Pestana & Gageiro, 2014) – dispensando-se por isso essa aferição.

O teste paramétrico *t*-student (*t*), ou o seu correspondente não paramétrico, teste de Mann-Whitney (*U*), e o teste de Pearson (*r*) foram concretamente as estatísticas escolhidas, sendo que particularmente o teste *t* foi o teste escolhido para conhecer em particular a significância das diferenças de médias para comparação de dois grupos em análise de forma emparelhada porque obtidas a partir dos mesmos indivíduos (questão 1) ou de forma independente, quando por meio de indivíduos diferentes (questão 3, 4, 7 e 8) (Marôco, 2007); o teste *U* de Mann-Whitney possibilitou igualmente significar a comparação de dois grupos diferentes (questões 3, 4, 5 e 6) sempre que os requisitos paramétricos não foram cumpridos e(ou) passíveis de ser assumidos, e(ou) sempre que algum dos grupos em análise tenha tido variância zero (i.e. quando num dos grupos todos os sujeitos obtiveram a mesma pontuação) (Marôco, 2007); e por fim o coeficiente de correlação de Pearson (*r*) ou produto-momento (Coutinho, 2021), foi o teste aplicado para averiguar a relação entre as variáveis em análise (questão 2), demonstrando tanto a direção da associação (positiva ou negativa), quanto a sua magnitude ou intensidade (entre -1 e 1). Neste trabalho e de entre as várias sugestões de classificação existentes para interpretação dos valores absolutos de *r* (Charles, 1998, citado por Coutinho, 2021; Pestana & Gageiro, 2014), foi considerada a proposta de Dancey e Reidy (2007, citado Akoglu, 2018) aplicada à psicologia, e segundo a qual a força de uma correlação é considerada fraca se situada entre .10 e .30, moderada se se apresentar entre .40 e .60, forte se entre .70 e .90, sendo necessariamente mais perfeita quanto mais próxima de 1.

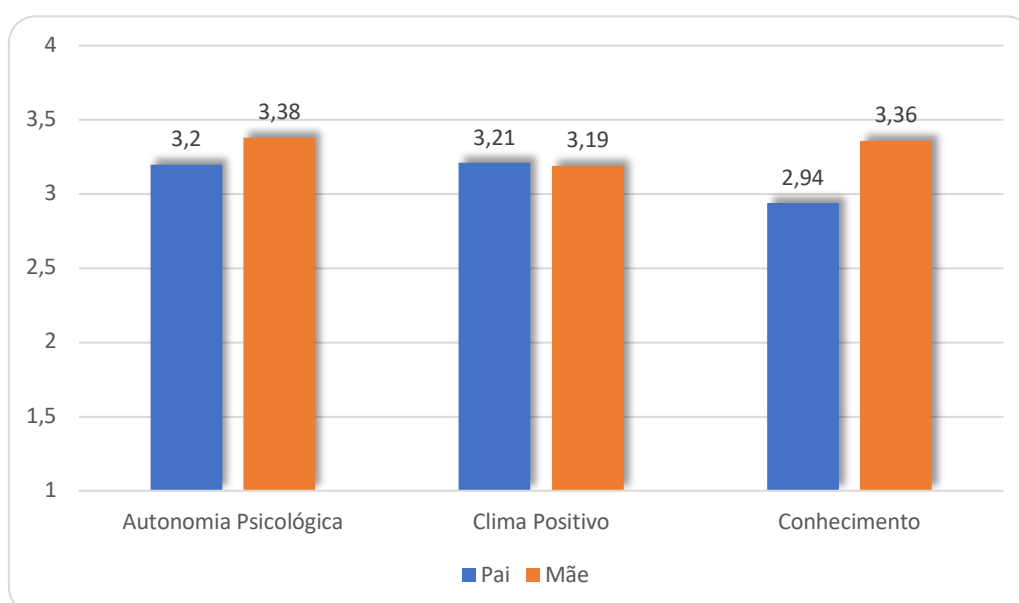
RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se os principais resultados com base nos objetivos, questões e testagem das hipóteses que nortearam esta investigação e cuja ordem procurou ser respeitada. Os vários tratamentos estatísticos aplicados são ilustrados com recurso a gráficos e tabelas, estando apenas disponíveis os dados que se consideraram relevantes para uma leitura e compreensão facilitadas.

A primeira questão colocada neste manuscrito é relativa aos efeitos únicos de pai e mãe na perceção dos estilos educativos parentais pelos participantes (*‘Será que os estilos educativos parentais percebidos pelo adolescente, variam com o género do progenitor?’*), importando assim perceber como avaliam os adolescentes o funcionamento parental paterno e materno. Através do teste *t*-student para amostras emparelhadas possibilitou-se caracterizar os estilos educativos dos progenitores diferenciados por género parental (Figura 7). O seu único requisito paramétrico é a normalidade das distribuições (Marôco, 2007) que foi neste caso assumida, visto $N > 30$ (Pestana & Gageiro, 2014).

Figura 7

Médias relativas às dimensões dos estilos educativos parentais percebidos (pai vs. mãe) para o grupo de participantes



Como se pode observar na Figura 7, os adolescentes percebem significativamente as suas mães como promovendo maior autonomia psicológica ($M = 3.38$; $SD = 0.60$) ($t(117) = -2.88$; $p = .005$) e tendo mais conhecimento das suas atividades e comportamentos ($M = 3.36$; $SD = 0.57$) ($t(117) = -7.17$; $p < .001$), comparativamente aos pais, que apresentam valores superiores ao nível do estabelecimento de interações positivas (i.e. clima positivo) ($M = 3.21$; $SD = 0.68$ face a $M = 3.19$; $SD = 0.68$) embora de forma não significativa (Anexo L, Outputs 17, 18, 19). Estes resultados confirmam assim a 1.^a hipótese colocada (i.e. *os adolescentes percebem níveis mais elevados de autonomia psicológica e conhecimento nos estilos educativos parentais das suas mães do que nos estilos educativos parentais dos seus pais*).

Pode ainda destacar-se a título informativo que a análise total das percepções do adolescente para o pai e para a mãe revelam valores favoráveis (superiores ao ponto médio, 2.5), sendo globalmente superiores para a mãe ($M = 3.31$) face ao pai ($M = 3.12$) o que indicia necessariamente uma percepção de funcionamento parental mais positiva pela progenitora materna

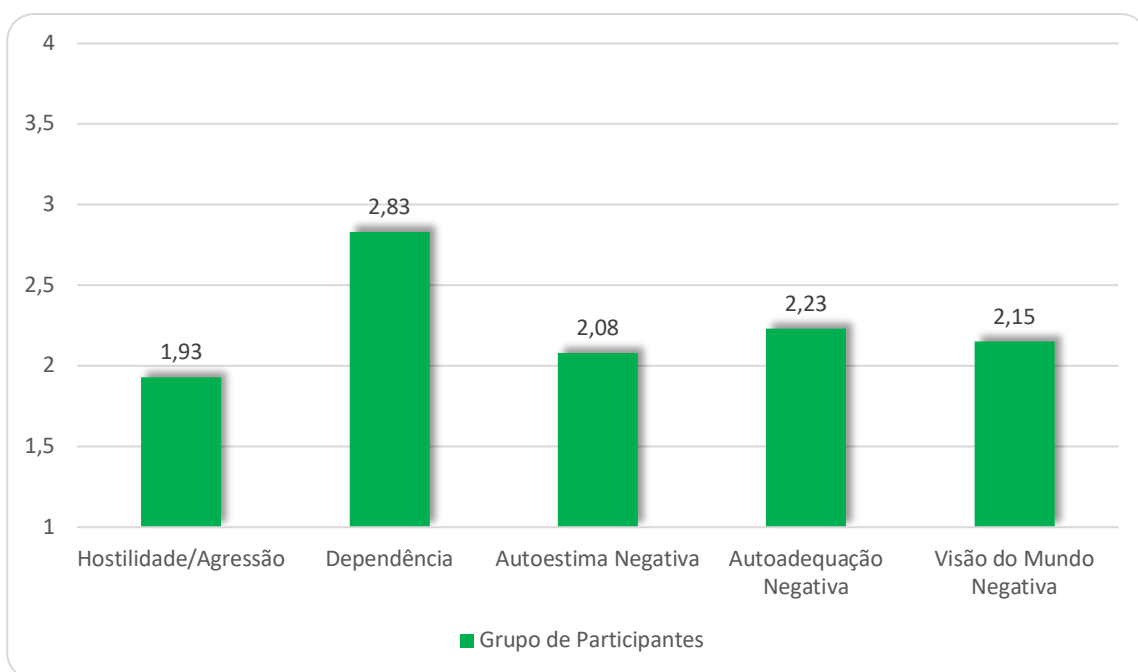
A segunda questão formulada diz respeito à forma como se associam os estilos educativos parentais percebidos pelo adolescente e o seu ajustamento psicológico (*‘Será que os estilos educativos parentais percebidos no pai e na mãe, se relacionam com o ajustamento psicológico do adolescente?’*). Para esta análise recorreu-se ao coeficiente paramétrico de correlação de Pearson (r) admitindo a normalidade da distribuição tendo em conta que $N > 30$ (Pestana & Gageiro, 2014). De seguida descreve-se como se exprime o ajustamento psicológico para a totalidade dos participantes (Figura 8), para posteriormente se analisar a correlação entre os construtos (Tabela 7). É importante lembrar para estas leituras, que o instrumento que facultou a análise do ajustamento psicológico dá a conhecer o nível de desajustamento visto todas as suas dimensões estarem formuladas na negativa, pelo que importa fazer-se essa inversão em termos interpretativos, ou seja, scores mais elevados (próximos de 4) denunciam um maior/alto desajuste psicológico (i.e. mais problemas de ajustamento ou um menor/baixo/fraco nível de ajustamento) e scores mais baixos (próximos de 1) um menor/baixo desajustamento (i.e. menos ou reduzidos problemas de ajustamento ou maior/alto/forte nível de ajustamento).

Como se pode observar na Figura 8 respeitante à caracterização do ajustamento psicológico pelo grupo, pode ler-se que os adolescentes destacam maior desajuste a nível da dependência ($M = 2.83$; $SD = 0.65$) e autoadequação negativa ($M = 2.23$; $SD = 0.61$), embora nesta última de forma pouco saliente. Isto significa que é ao nível dessas duas dimensões que os

participantes se percebem mais fracamente ajustados. Observa-se ainda que o grupo revela níveis abaixo do ponto médio (2.5) para todas as dimensões avaliadas (excetuando a dependência), o que indicia bons níveis de ajustamento, sendo a hostilidade/agressão a disposição psicológica em que demonstram menor desajuste e portanto em que se percebem com menos problemas de ajustamento ($M = 1.93$; $SD = 0.60$) (Anexo L, Outputs 20).

Figura 8

Médias relativas às dimensões do ajustamento psicológico para o grupo de participantes



A partir dos resultados da Tabela 7 e atendendo aos critérios de magnitude correlacional que servem este manuscrito (Dancey & Reidy, 2007, citado Akoglu, 2018), podem destacar-se correlações positivas e moderadas entre a dependência do adolescente e o conhecimento paterno ($r = .462$; $p < .001$), o clima positivo materno ($r = .406$; $p < .001$) e o conhecimento materno ($r = .400$; $p < .001$), e vice-versa. É ainda possível verificar-se associações negativas e fracas a moderadas entre o conhecimento materno e a autoestima negativa pelos adolescentes ($r = -.372$; $p < .001$), a visão do mundo negativa ($r = -.374$; $p < .001$) e a autoadequação negativa ($r = -.397$; $p < .001$), e vice-versa.

A dimensão do clima positivo paterno parece interrelacionar-se exclusivamente de forma positiva e fraca a moderada com a dependência pelo adolescente ($r = .345$; $p < .001$) e vice-versa, a

par da dimensão da hostilidade/agressão que também se relaciona apenas com a autonomia psicológica materna ($r = -.198$; $p < .005$) e o conhecimento materno ($r = -.239$; $p < .001$) e vice-versa, de forma negativa e já mais fracamente (Anexo L, Outputs 21). Todas as restantes dimensões demonstram interrelacionar-se entre si, embora fracamente, o que possibilita confirmar a 2.^a hipótese (i.e. *existe uma correlação negativa significativa entre os estilos educativos parentais (autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento) percebidos nos progenitores e o desajustamento psicológico dos adolescentes*).

Tabela 7

Correlação de Pearson entre as dimensões dos estilos educativos parentais e o ajustamento psicológico para o grupo

	(Dimensões) QAP				
	Hostilidade Agressão	Dependência	Autoestima Negativa	Autoadequação Negativa	Visão do Mundo Negativa
(Dimensões) QEEP-r					
Autonomia Psicológica P.		.308**	-.213*	-.300**	-.242**
Clima Positivo P.		.345**			
Conhecimento P.		.462**	-.321**	-.265**	-.340**
Aut. Psicológica M.	-.198*	.369**	-.252**	-.335**	-.187*
Clima Positivo M.		.406**	-.232*	-.308**	-.308**
Conhecimento M.	-.239**	.400**	-.372**	-.397**	-.374**

Nota. ** A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades); * A correlação é significativa no nível 0.05 (2 extremidades)

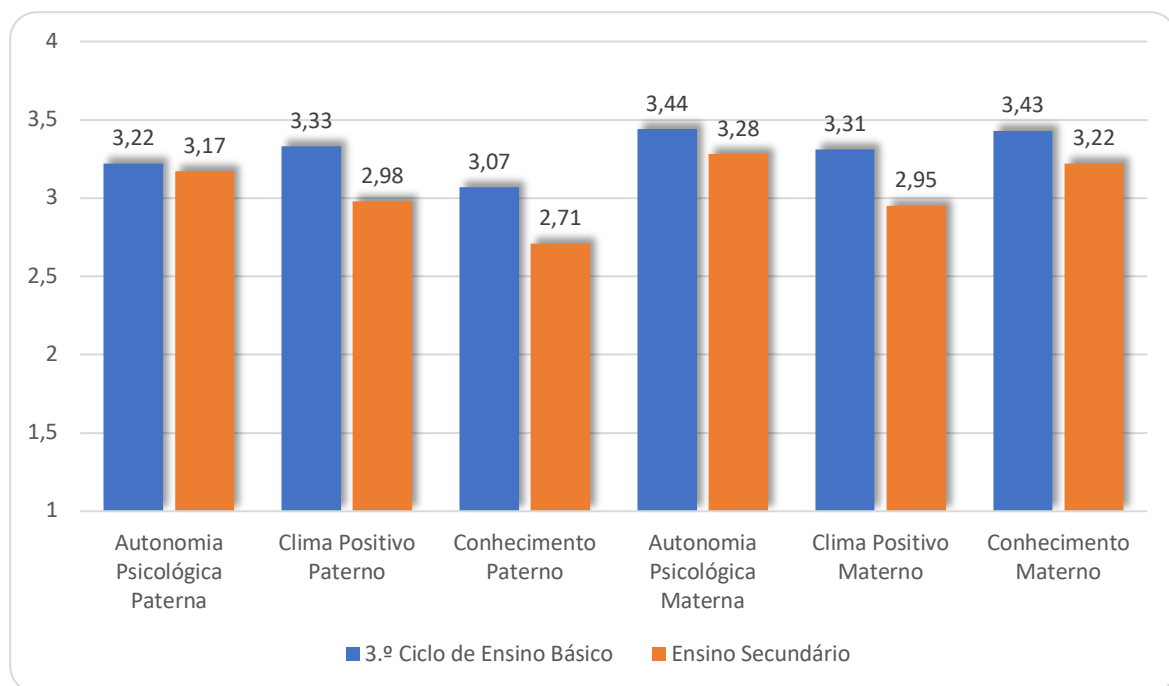
As próximas questões intencionaram averiguar a diferenciação de cada um dos construtos perante as variáveis que se escolheram controlar com esta pesquisa (o ciclo de ensino, o desempenho escolar e o género do adolescente).

Nesta sequência, a terceira e quarta questão debruçaram-se sobre o efeito do ciclo de ensino do adolescente quer ao nível dos estilos educativos parentais percebidos (*Será que os estilos*

educativos parentais percebidos no pai e na mãe, variam com o ciclo de ensino do adolescente?), quer ao nível do ajustamento psicológico (*‘Será que o ajustamento psicológico do adolescente varia com o seu ciclo de ensino?’*). Atendendo a que em ambas as situações se pretendem estudar dois grupos diferentes de adolescentes (operacionalizados a partir dos anos de escolaridade correspondentes i.e. 3.º Ciclo de Ensino Básico correspondente ao 7.º e 8.º anos de escolaridade; Ensino Secundário, correspondente ao 11.º e 12.º anos de escolaridade), foi aplicado o teste paramétrico *t*-student para amostras independentes, assumindo a normalidade das distribuições (Marôco, 2007) visto $N > 30$ (Pestana & Gageiro, 2014), a par da homogeneidade de variâncias confirmada pelo teste de Levene ($p > .005$). De seguida apresenta-se então a variação dos estilos educativos parentais percebidos, de acordo com o ciclo de ensino do adolescente.

Figura 9

Médias relativas às dimensões do estilo educativo parental paterno e materno por ciclo de ensino



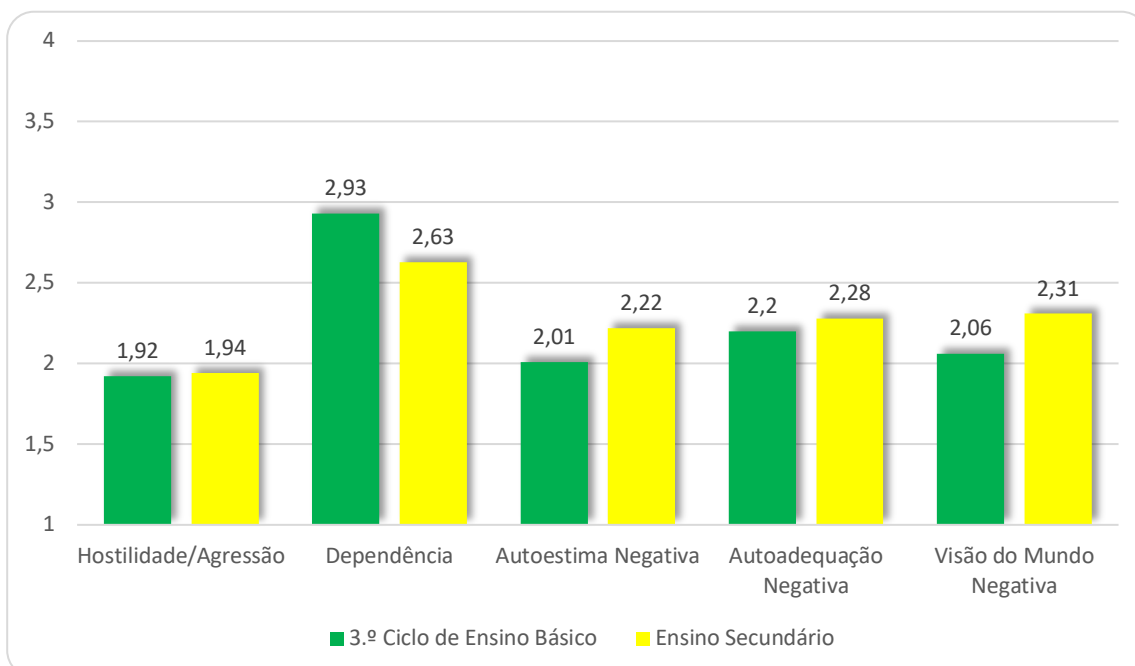
Através da análise gráfica parece evidente que para ambos os ciclos, os estilos parentais são percebidos de forma positiva (acima do ponto médio 2.5), sendo o 3.º ciclo quem percebe de forma mais positiva qualquer que seja a dimensão parental, paterna ou materna.

Numa análise mais pormenorizada observa-se que as dimensões mais positivamente percebidas pelos estudantes do 3.º ciclo de ensino são a autonomia psicológica materna ($M = 3.44$; $SD = 0.54$) equiparada com o conhecimento materno ($M = 3.43$; $SD = 0.50$) e, praticamente também nivelados o clima positivo paterno e materno ($(M = 3.33$; $SD = 0.60)$ e $(M = 3.31$; $SD = 0.64)$, respetivamente). A dimensão melhor percebida pelos adolescentes do ensino secundário é a autonomia psicológica materna ($M = 3.28$; $SD = 0.69$). O conhecimento paterno destaca-se como a dimensão percebida por ambos os ciclos de forma menos pontuada ($(M = 2.71$; $SD = 0.80)$, para o ensino secundário e $(M = 3.07$; $SD = 0.66)$ para o 3.º ciclo). Pelo teste t , apenas se confirmaram diferenças significativas nas dimensões do clima positivo paterno ($t(116) = 2.76$; $p = .007$), do clima positivo materno ($t(116) = 2.91$; $p = 0.004$) e do conhecimento paterno ($t(116) = 2.60$; $p = 0.011$), a favor do 3.º ciclo de ensino básico (Anexo L, Outputs 22). Estes resultados rejeitam assim a 3.ª hipótese colocada (i.e. *os adolescentes que frequentam o ensino secundário percecionam níveis mais elevados de autonomia psicológica nos estilos educativos parentais dos progenitores do que os adolescentes que frequentam o 3.º ciclo de ensino básico*).

De seguida apresenta-se a variação do ajustamento psicológico do adolescente, de acordo com o ciclo de ensino.

Figura 10

Médias relativas às dimensões do ajustamento psicológico por ciclo de ensino



Como se pode observar na Figura 10, quer o grupo relativo ao 3.º ciclo de ensino básico, quer o grupo relativo ao ensino secundário, revelam pontuações abaixo do ponto médio (2.5) para todas as dimensões avaliadas excetuando a disposição da dependência, o que se traduz em bons níveis de ajustamento psicológico. Particularmente, a dependência é a dimensão que maior pontuação agrega por ambos os ciclos o que revela ser a dimensão mais fracamente ajustada e portanto, onde ambos os grupos revelam mais problemas de ajustamento, sendo superior no 3.º ciclo ($M = 2.93$; $SD = 0.66$) face a ($M = 2.63$; $SD = 0.63$) para o ensino secundário). Já a dimensão relativa aos comportamentos hostis/agressivos é a que menos pontuou também para ambos os ciclos o que indicia ser a disposição onde os estudantes se revelam menos desajustados, sendo ligeiramente prevalente para o ensino secundário ($M = 1.94$; $SD = 0.68$) face a ($M = 1.92$; $SD = 0.56$) para o 3.º ciclo).

Pelo teste t , foram confirmadas as diferenças significativas na dimensão da dependência a favor do 3.º ciclo ($t(116) = 2.37$; $p = .020$), e na dimensão visão negativa do mundo a favor do ensino secundário ($t(116) = -1.92$; $p = .057$) (Anexo L, Outputs 23), sendo assim aceites as hipóteses 4.^a (i.e. *os adolescentes do 3.º ciclo de ensino básico apresentam maiores níveis de dependência do que os adolescentes que frequentam o ensino secundário*) e 5.^a (i.e. *os adolescentes do ensino secundário apresentam uma visão negativa do mundo superior aos adolescentes que frequentam o 3.º ciclo de ensino básico*)

Apesar de ter sido considerada a robustez do teste t -student para a análise das questões quatro e cinco, foi ainda efetuado um teste U de Mann-Whitney atendendo ao critério da desproporção numérica entre os grupos e de forma a obter uma sumarização do teste de hipóteses que assim confirmasse os resultados anteriores. Através deste teste foram comprovadas as significâncias a favor do 3.º ciclo de ensino ao nível das dimensões do clima positivo paterno ($U = 1146.000$; $p = .014$), clima positivo materno ($U = 1068.500$; $p = .004$), conhecimento paterno ($U = 1164.500$; $p = .014$) e da disposição dependência ($U = 1157.500$; $p = .017$); quer a significância a favor do ensino secundário para a disposição visão negativa do mundo ($U = 1939.500$; $p = .041$) (Anexo L, Outputs 24).

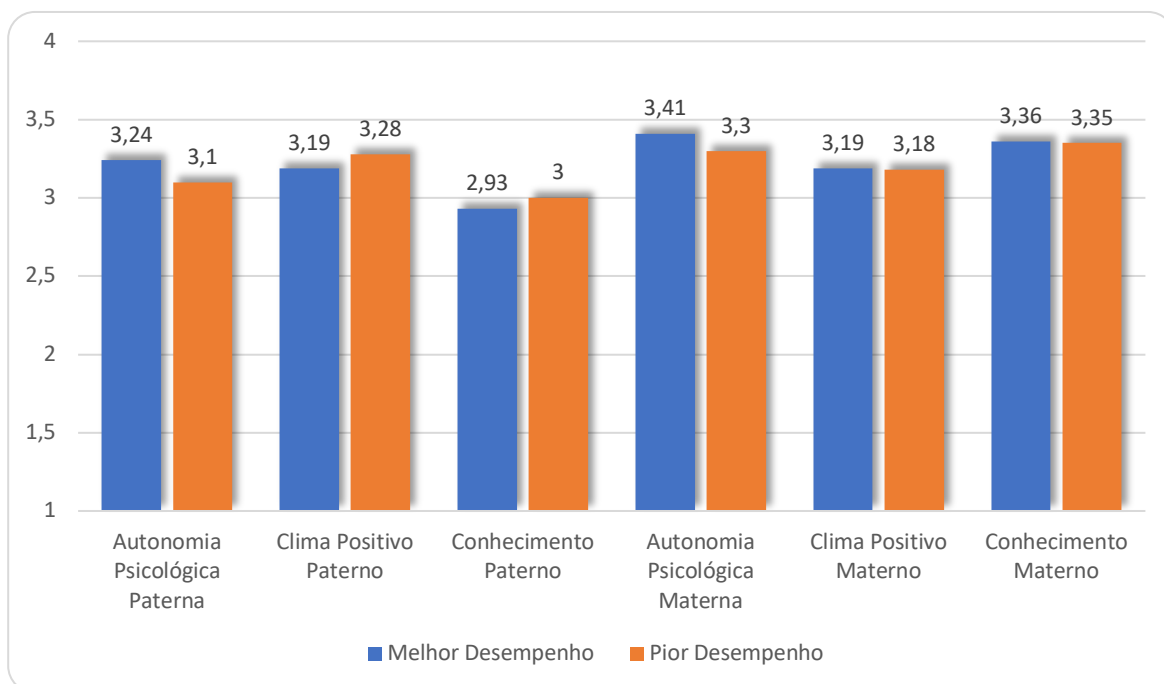
A quinta e a sexta questão colocada é relativa ao efeito do desempenho escolar quer ao nível dos estilos educativos parentais percebidos (*‘Será que os estilos educativos parentais estão relacionados com o desempenho escolar do adolescente?’*), quer ao nível do ajustamento psicológico (*‘Será que o ajustamento psicológico do adolescente está relacionado com o seu desempenho escolar?’*). Para a concretização desta análise os adolescentes foram divididos em dois grupos, o grupo 0 com melhor desempenho, isto é, que

não teve qualquer negativa no 2.º período, e o grupo 1 com pior desempenho, e que apresentou uma ou mais negativas. Em termos de perfil, os participantes ($N = 118$) apresentaram globalmente um bom desempenho escolar visto que era bastante considerável o número de alunos que não tinha tido qualquer nota negativa ($n = 90$ face a $n = 28$ com 1 ou mais negativas). A desproporção numérica entre ambos os grupos, e a par de não ser desejável evocar, pelo mesmo motivo, a robustez do teste *t*-student vulgarmente utilizado nestas comparação inter-grupos, conduziu a que fosse aplicado o teste não paramétrico *U* de Mann-Whitney para ambas as questões.

De seguida apresenta-se diferenciação dos participantes pelos estilos educativos parentais paterno e materno em função do seu desempenho.

Figura 11

Médias relativas às dimensões do estilo educativo parental paterno e materno por desempenho escolar



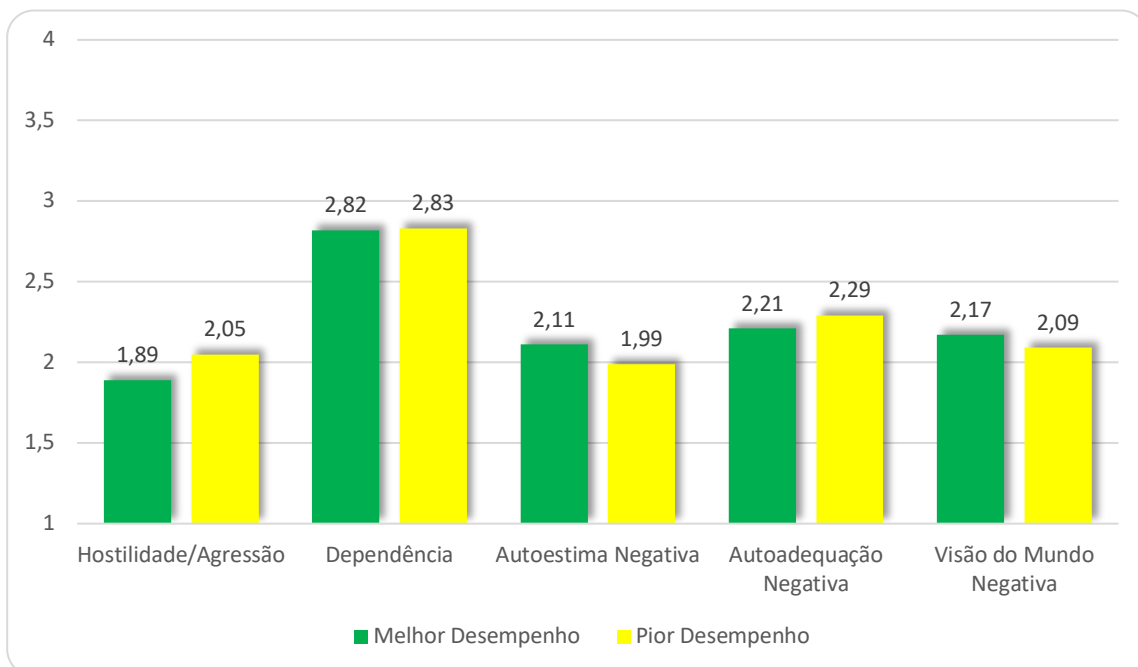
Como se pode observar na Figura 11, ambos os grupos manifestaram perceber mais positivamente as mesmas dimensões isto é, as dimensão de autonomia psicológica materna ($M = 3.41$; $SD = 0.59$) e conhecimento materno ($M = 3.36$; $SD = 0.57$) foram as que expressaram valores mais elevados tanto para o grupo com melhor desempenho, como para o grupo com pior desempenho ($M = 3.30$; $SD = 0.66$) ($M = 3.35$; $SD = 0.57$). A dimensão onde os valores foram

mais reduzidos foi o conhecimento paterno, também para ambos os grupos com melhor ($M = 2.93$; $SD = 0.72$) e pior desempenho ($M = 3.00$; $SD = 0.75$). Globalmente pode referir-se que os adolescentes de ambos os grupos percebem positivamente qualquer uma das dimensões de funcionamento parental (pontuadas superiormente em relação ao ponto médio 2.5).

Quanto á análise do efeito do desempenho escolar para as dimensões do ajustamento psicológico, verifica-se na Figura 12 que globalmente para ambos os grupos os valores estão abaixo do médio (2.5) o que indicia bons níveis de ajustamento psicológico.

Figura 12

Médias relativas às dimensões do ajustamento psicológico por desempenho escolar



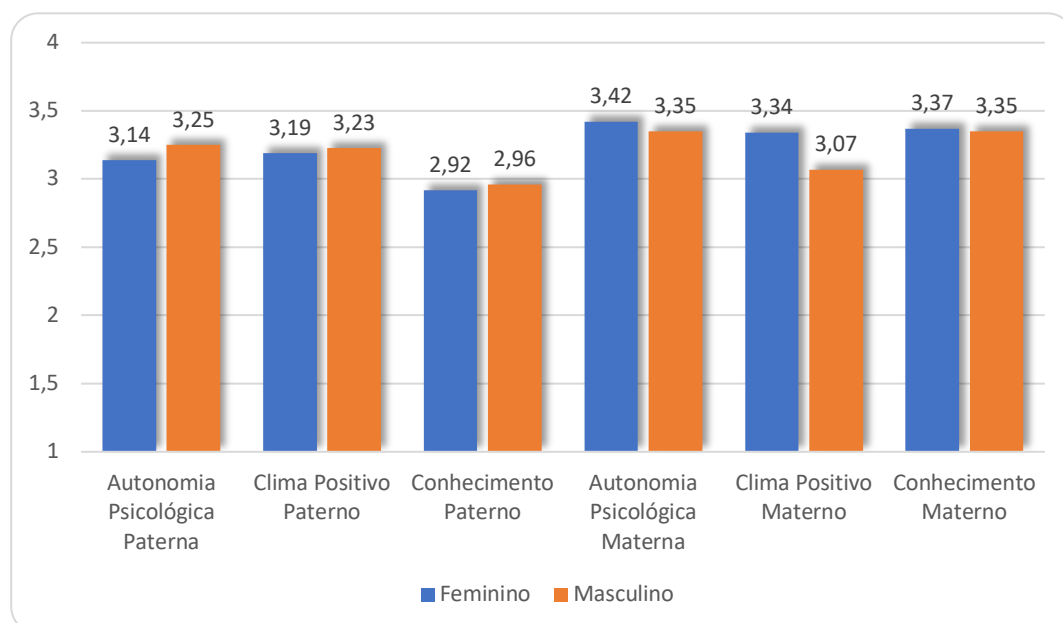
A dependência é a dimensão que se percebe mais desajustada e portanto a disposição onde os adolescentes referem ser mais fracamente ajustados quer com melhor desempenho ($M = 2.82$; $SD = 0.63$), quer com pior desempenho ($M = 2.83$; $SD = 0.73$). O grupo com melhor desempenho revelou-se melhor ajustado ao nível da dimensão hostilidade/agressão ($M = 1.89$; $SD = 0.57$), sendo que o grupo com pior desempenho pontuou com um baixo score a autoestima, revelando ser esta a disposição em que se percebia com menos problemas de ajustamento ($M = 1.99$; $SD = 0.51$).

Apesar das evidências gráficas, a aplicação do teste de Mann-Whitney revelou não haver diferenças significativas por efeito do desempenho escolar para qualquer das dimensões dos construtos em análise (Anexo L, Outputs 25), sendo assim rejeitadas as hipóteses 6.^a (i.e. *os adolescentes com melhor desempenho escolar apresentam níveis mais elevados de autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento percebidos nos estilos educativos parentais, do que os adolescentes com pior desempenho escolar*), 7.^a (i.e. *os adolescentes com melhor desempenho escolar apresentam níveis mais elevados de conhecimento paterno percebido, do que adolescentes com pior desempenho escolar*) e 8.^a (i.e. *os adolescentes com melhor desempenho escolar apresentam níveis mais elevados de ajustamento psicológico, do que adolescentes com pior desempenho escolar*).

A sétima e oitava questão formulada dizem respeito ao efeito do género do adolescente quer ao nível dos estilos educativos parentais percebidos (*Qual a relação entre o género do adolescente e a sua perceção dos estilos educativos parentais*), quer ao nível do ajustamento psicológico (*Qual a relação entre o género do adolescente e o seu ajustamento psicológico?*). Considerando que se pretende a análise de dois grupos diferentes de estudantes, foi aplicada em ambos os problemas o teste paramétrico *t*-student para amostras independentes e cujos pré-requisitos (já revistos anteriormente) foram assumidos tendo por suporte o Teorema do Limite Central (Pestana & Gajairo, 2014), que presume que análises paraméricas são aplicáveis em amostras com mais de 30 sujeitos.

Figura 13

Médias relativas às dimensões do estilo educativo parental paterno e materno por género

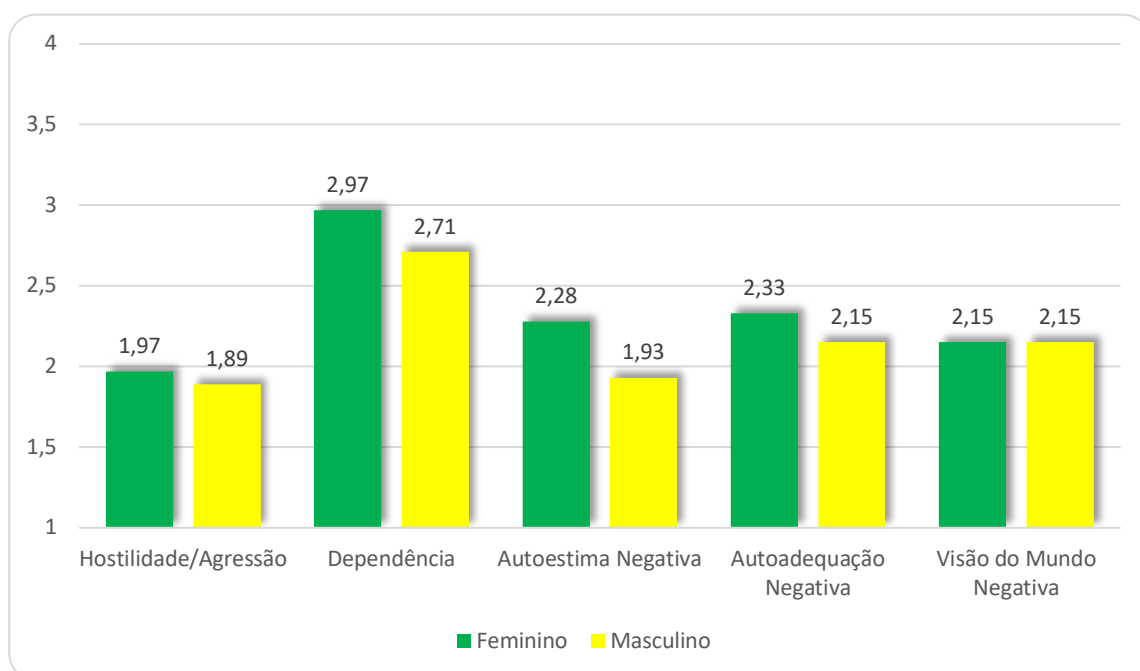


Quanto à diferenciação dos estilos educativos parentais em função dos grupos de participantes feminino e masculino, constata-se através da análise da Figura 13, que os adolescentes do grupo feminino pontuam as dimensões de funcionamento materno de forma superior aos rapazes, sendo que o grupo masculino pontua superiormente as dimensões de funcionamento paterno. A dimensão da autonomia psicológica materna parece ser uma dimensão percecionada de forma bastante positiva quer por rapazes ($M = 3.35$; $SD = 0.61$) quer por raparigas ($M = 3.42$; $SD = 0.60$), sendo que a dimensão menos pontuada para ambos os grupos é o conhecimento paterno ($M = 2.92$; $SD = 0.77$) para as raparigas ($M = 2.96$; $SD = 0.69$) para os rapazes). A utilização do teste t apenas indicou diferenças significativas na dimensão do clima positivo materno a favor do género feminino ($t(116) = 2.168$; $p = .016$).

De seguida apresenta-se o efeito do género nas dimensões do ajustamento psicológico dos participantes.

Figura 14

Médias relativas às dimensões do ajustamento psicológico por género



Relativamente à Figura 14 pode verificar-se que globalmente, os grupos percecionam-se adequadamente ajustados vistos os scores abaixo do ponto médio (2.5) para todas as dimensões

com exceção da dependência. É o género masculino quem se percebe mais ajustado face às várias disposições psicológicas visto os menores scores atribuídos. A dependência é mais uma vez a dimensão que se enfatiza para ambos os géneros como a que maiores problemas de ajustamento revela, sendo prevalente no género feminino ($M = 2.97$; $SD = 0.58$). Já a disposição da hostilidade/agressão é também uma vez mais, a que se revela menos problemática em termos de ajustamento para ambos os géneros, sendo ligeiramente mais enfatizada pelas raparigas ($M = 1.97$; $SD = 0.59$). Apesar destas evidências, o teste t apenas destacou como significativas as diferenças manifestas pelo género feminino relativamente à dependência ($t(116) = 2.22$; $p = .029$) e à autoestima ($t(89.623) = 2.770$; $p = .007$) (Anexo L, Outputs 28).

DISCUSSÃO

Neste capítulo e em função da literatura revisada e dos objetivos condutores desta pesquisa, é primeiramente apresentada a discussão dos resultados acerca das principais conclusões a que se chegou, terminando num segundo momento com as considerações finais envolta deste estudo, quer quanto à sua importância e utilidade, quer face às limitações encontradas e eventuais sugestões para prosseguimento e profundidade da temática aqui investigada.

1. Principais Conclusões

O presente trabalho propôs-se a analisar de que forma se relacionam os estilos educativos parentais percebidos pelo adolescente com o seu ajustamento psicológico e, como se caracterizam e diferenciam ambos os constructos mediante o controlo de algumas variáveis cujos efeitos se pretenderam observar (o género, o ciclo de ensino e o desempenho escolar do adolescente). A abordagem dimensional conduziu metodologicamente a análise de ambas os construtos, revendo-se particularmente ao nível das dimensões de funcionamento parental como base de enfoque dos estilos educativos parentais (autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento); a par da multidimensionalidade do indicador de ajustamento selecionado para análise neste trabalho, por meio de cinco disposições de (des)ajustamento psicológico (hostilidade/agressão, dependência, autoestima negativa, autoadequação negativa e visão negativa do mundo). Já teoricamente, este estudo alicerçou-se na subteoria da Personalidade pertencente ao quadro teórico da Aceitação-Rejeição de Rohner (2004, 2021a).

Face ao exposto e para uma maior coerência, será seguida a sequência das questões analisadas ao longo dos resultados.

Primeiramente foram caracterizadas as percepções dos participantes, quer face aos estilos educativos parentais percebidos no pai e na mãe, quer face à percepção do seu próprio ajustamento psicológico. Só a partir destas análises que viabilizaram conhecer os perfis do grupo, se tornou possível num segundo momento, serem retiradas conclusões quer quanto à forma como ambos se podem ou não associar e porquê, quer quanto às suas variações face a determinados efeitos.

Quanto ao (i) primeiro construto, o grupo de adolescentes avaliou distintamente o funcionamento parental paterno e materno, sendo percecionado de forma mais favorável e positivo

nas mães do que nos pais. Mais particularmente com diferenças significativas ao nível da promoção de autonomia psicológica e do conhecimento (pelas mães). Numa perspetiva geral estes resultados confirmam a especificidade de atuação única de pais e mães. Estas observações vão também ao encontro da literatura apresentada Cruz et al. a propósito não só da revisão e adaptação do QEEP-r em 2018, como a propósito da pesquisa concretizada a partir dele em 2019, onde analisaram como as dimensões parentais maternas e paternas em referência prediziam através de um modelo de equações estruturais, o desempenho académico e as competências sociais de adolescentes. No primeiro estudo referenciado os autores apuraram pela comparação das perceções dos participantes face a ambos os progenitores, valores mais elevados para todas as dimensões no estilo educativo parental da mãe, o que alegaram estar relacionado com a posição vulgarmente assumida e também atribuída, de prestadora de cuidados, e com maior presença física na vida dos filhos (Cruz et al., 2018). Já na sua pesquisa em 2019, os mesmos autores verificaram que os adolescentes percebiam ser as suas mães quem conferia maior autonomia psicológica e como tendo também maior conhecimento acerca do que se passava nas suas vidas. Os mesmos resultados foram também ao encontro do estudo de Costa et al. (2011) e Oliva et al. (2007), na medida em que respetivamente também concluíram ser o funcionamento parental materno, o melhor percebido (e portanto pontuado) pelos filhos, respetivamente ao nível da responsividade no primeiro caso, e em particular ao nível do afeto, promoção de autonomia e revelação no segundo caso. Por fim, estes resultados estão ainda em conformidade com alguns estudos no âmbito do referencial da IPART, na medida que é geralmente a mãe quem melhor é percebida ao nível da aceitação ou calor parental (Khaleque, 2017; Reboredo, 2019).

Quanto ao (ii) segundo construto, importa lembrar que a leitura dos resultados obtidos a partir do Child PAQ conferem o nível de desajuste psicológico ao invés do nível de ajustamento que é o que neste estudo se pretendeu avaliar (visto todas as suas disposições estarem formuladas pela negativa). Nesse sentido e como anteriormente explicado, deve fazer-se a sua interpretação invertida para a adequada e correta leitura. Neste sentido constatou-se que o grupo de adolescentes que participou neste estudo revelou perceber-se relativamente ajustado excetuando ao nível da dependência, disposição psicológica em que manifestaram perceber-se com maiores problemas de ajustamento, o que representa ser uma fragilidade que fará parte do próprio processo de maturação e desenvolvimento do adolescente também previsto na literatura. Esta disposição (na conceção da IPART) não é linear à melhor perceção de aceitação ou calor parental pelo que nem sempre estilos

parentais percebidos de forma mais positiva agregarão menores níveis de dependência (Reboredo, 2019).

Relativamente à (iii) forma como ambos se podem ou não associar e porquê, os resultados demonstraram uma associação positiva significativa entre praticamente todas as dimensões de funcionamento parental materno e paterno ao nível da dependência dos adolescentes; a par de associações negativas de magnitude fraca a moderada, a nível de todas as outras dimensões de desajuste psicológico. Esta indicação sublinha mais uma vez a fragilidade da dependência enquanto disposição psicológica (Reboredo, 2019), reforçando congruência com variados estudos anteriormente referenciados como por exemplo de Oliva et al. (2007), Ali et al (2015), Fuentes et al. (2015), Khaleque (2017) ou Reboredo (2019).

Ao nível das variações de cada um dos construtos face a determinados efeitos, verifica-se que (iv) em termos das dimensões de funcionamento parental, os nossos resultados não foram de encontro ao esperado quanto ao efeito do ciclo de ensino. De acordo com Ducharme et al (2006), seria expectável que os adolescentes mais velhos, isto é, os adolescentes pertencentes ao ensino secundário, percecionassem os pais como menos controladores (e portanto promovendo maior autonomia psicológica). No entanto esses resultados apenas foram significativos para o 3.º ciclo a nível das dimensões do clima positivo paterno e materno, a par da dimensão do conhecimento paterno, o que poderá dever-se à desproporção de participantes para cada um dos grupos analisados. Teria sido no entanto interessante, se tivesse sido colocada mais uma hipótese mas exclusivamente direccionada para os alunos mais novos (e não apenas os mais velhos como foi o caso) face aos resultados obtidos e ao estudo de Soares e Almeida (2011). Nesta sequência e à semelhança do estudo longitudinal destes últimos autores, é o 3.º ciclo quem mais tendência tem a percecionar os seus pais (mãe e pai) como mais responsivos e apoiantes (i.e., maior clima positivo), a par de mais controladores e mais conhecedores das suas rotinas (i.e. maior conhecimento) – e que foi o que de facto se concluiu de significativo. Já em termos do efeito do género, tendo sido essa uma questão exploratória circunscrita a este estudo face à incongruência das pesquisas encontradas, os resultados foram significativos face ao clima positivo materno a favor do género feminino o que é concordante por exemplo com não só com a pesquisa de Costa et al. (2000), sendo justificável com base na maior valorização dos aspetos interpessoais pelas mulheres; como com o estudo de Ducharme et al. (2006) que, justificando-se nos próprios estereótipos de género, explicou a maior tendência das raparigas a perceberem os seus progenitores como mais responsivos.

Ao nível das variações (iv) em termos das dimensões de ajustamento psicológico, os nossos resultados foram ao encontro da investigação de Reboredo (2019) e onde se particularizaram diferenças significativas ao nível das dimensões da dependência (que se verificou diminuir com a progressão dos anos de escolaridade) e a visão negativa do mundo (que se concluiu aumentar com a idade). Esta congruência deve-se provavelmente, numa perspetiva desenvolvimental, não só à proximidade da fase da infância e maior vinculação às figuras parentais pelos participantes mais novos (pertencentes ao 3.º ciclo de ensino); como também à experiência de maiores desafios e proximidades de escolhas vocacionais características das vivências do ensino secundário e que de alguma forma contribuem para visões menos positivas do mundo (i.e., pelos alunos mais velhos). Em termos do género e que constituiu igualmente uma questão exploratória face ao grupo de participantes desta pesquisa, os resultados indicaram diferenças significativas ao nível da dependência e da autoestima, o que é também coerente com os achados de Reboredo (2019) e que é explicado maioritariamente pela maior propensão das raparigas para problemas de carácter mais internalizante.

As conclusões em termos da variabilidade de ambos os construtos face ao desempenho escolar dos participantes é desenvolvida e justificada a nível das considerações finais que a seguir se especificam.

2. Considerações Finais: Importância, Limitações e Direções Futuras

A concretização deste trabalho, a par dos resultados obtidos, trouxe alguma importância e utilidade particularmente aos construtos em análise e, necessariamente, à ampla e já muito explorada área da parentalidade na qual globalmente se procurou debruçar. Destacam-se essencialmente cinco pontos.

Em primeiro lugar este estudo diferencia-se proeminentemente dos (já muitos) existentes no âmbito dos estilos educativos parentais por (1) viabilizar uma abordagem dimensional do funcionamento parental, a par de (2) permitir diferencia-lo ao nível do género (do progenitor). Isto significou portanto não só uma análise mais centrada na variável, privilegiando assim dimensões revistas na literatura como vulgarmente associadas a melhores indicadores de ajustamento dos adolescentes (Cruz et al., 2018), como também capazes de captar uma maior especificidade parental ao nível dos seus efeitos nos filhos (Cruz et al, 2011, 2018, 2019; Ducharme et al., 2006; Oliva et

al., 2007, 2008), e que apenas foi possível pela avaliação invariante dos estilos educativos parentais do pai e da mãe conferida pelo instrumento eleito.

Em segundo lugar, a coleta de dados (3) cingiu-se a autorrelatos de adolescentes por meio da captação das suas percepções (ao nível dos estilos parentais percebidos, e ao nível do próprio ajustamento psicológico). Esta circunstância que poderá constituir igualmente uma limitação dependendo da perspectiva considerada, subsiste nesta pesquisa como uma vantagem visto que de acordo com outros trabalhos (Cruz et al., 2018, 2019; Oliva et al., 2007, 2008) as percepções de adolescentes compõem medidas mais fidedignas do que a dos pais (por exemplo) por serem menos tendenciosas porque menos sujeitas a enviesamentos de desejabilidade social. Esta vantagem traduz-se também na diferenciação do próprio grupo de adolescentes participantes que, por conveniência, abrangeu uma fase mais inicial da adolescência (3.º ciclo: 7.º e 8.º anos de escolaridade) e outra mais final e já de (pré)transição para o ensino universitário (ensino secundário: 11.º e 12.º anos de escolaridade), o que permitiu de alguma forma (4) analisar e conjecturar sobre os resultados obtidos numa perspectiva desenvolvimental, face aos seus estádios de desenvolvimento.

Por fim, no conjunto destas mais-valias e independentemente das limitações vigentes examinadas de seguida, considera-se que a pesquisa por detrás desta dissertação (5) contribuiu para fortalecer a associação já prevista entre a parentalidade e resultados mais positivos ao nível do desenvolvimento e do bem-estar e saúde mental infantojuvenil. Em particular, reforçando como dimensões mais cordiais, democráticas e aceitantes de funcionamento parental (contempladas a nível do instrumento escolhido) podem promover e se repercutir num ajustamento psicológico global mais positivo e (cremos), simultaneamente, num melhor e mais favorável desempenho escolar entre crianças e jovens.

A par da literatura revista e sintetizada e dos cuidados metodológicos considerados nos momentos de coleta e posterior análise de dados, não se pode deixar contudo, de minimizar as limitações envolvidas na pesquisa que deu origem a esta dissertação. Seguidamente será feita uma reflexão nesse sentido, aliando sempre que possível às limitações subentendidas, direcionamentos passíveis de as contornar e que se conjectura viabilizarem o enriquecimento de projetos futuros nesta área.

Uma das primeiras limitações a ter em conta deve-se ao desenho de investigação. Como já referido anteriormente a propósito das características do design deste estudo, sendo uma pesquisa de carácter transversal e correlacional não possibilita, necessariamente, que sejam feitas

inferências causais diretas acerca dos construtos em análise mas apenas, a identificação de eventuais relações e caracterização de alguns aspetos quanto ao grupo participante. Inferências firmes sobre causalidade devem portanto circunscrever-se a estudos longitudinais a partir de amostras adequadamente amplas e heterogéneas – que não foi o caso. E esta questão conduz-nos à próxima limitação.

Os participantes envolvidos neste estudo congregaram um grupo relativamente pequeno, totalizando 118 adolescentes. Por esta razão, houve um cuidado ao longo da dissertação em fazer referência ao total de participantes como grupo e não enquanto amostra, justamente por não ser representativo de uma comunidade escolar, e por ter sido também selecionado de acordo com alguns critérios de conveniência – o que necessariamente impossibilita a generalização dos resultados obtidos. A este motivo não é independente o desafio que esteve envolvido aquando da coleta de dados, devido maioritariamente às condicionantes relativas ao período de pandemia que contribuíram forçosamente para minorar a adesão das escolas e, conseqüentemente, a participação dos alunos neste trabalho. De ressaltar que o próprio procedimento de coleta que tinha sido inicialmente projetado para ser feito em presença e que foi depois, adaptado para formato digital para assim viabilizar a sua concretização prática em contexto pandémico, não impediu que fosse contornado o efeito de ordem (inicialmente considerado em procedimento presencial) – apesar de ter facilitado posteriormente o tratamento de dados.

Uma outra limitação relaciona-se com a própria recolha se nuclearizar unicamente em autorrelatos dos adolescentes. De facto esta restrição (que como já saliente, poderá constituir igualmente uma vantagem), ao cingir os dados a apenas uma vertente de informação poderá gerar um certo viés de resposta contribuindo possivelmente para aumentar a magnitude de algumas correlações entre variáveis – suscetibilidade que pode acontecer em pesquisas com apenas um referente em análise ou um referente para apenas um de entre outros indicadores em estudo (Oliva et al., 2007, 2008; Putnick et al., 2015). Desta forma, poderá ser vantajoso em estudos futuros a integração de relatos por parte dos pais e(ou) professores. Esta inclusão não só possibilitará alargar o espectro de análise, como eventualmente conduzir a uma ótica mais transaccional dos efeitos da parentalidade (ao nível dos próprios pais e dos filhos, por exemplo) através do cruzamento das várias perspetivas.

No que respeita ao enfoque deste trabalho quanto aos indicadores de ajustamento em análise, pode particularizar-se desde já a forma como foi operacionalizado o desempenho escolar.

Este parâmetro que em termos educativos se pode revelar um marcador de sucesso com repercussões diversas no trajeto da adolescência rumo à vida adulta (Lansford et al., 2018), teria sido valorizável de observar neste trabalho se a forma como foi avaliado tivesse sido diferente. O desempenho do grupo de participantes que nesta pesquisa se mensurou a partir do número de negativas recebidas no 2.º período (visto estarem envolvidos participantes de ciclos diferentes e com também diferentes graduações de notas), foi efetivamente avaliado de forma pouco expressiva. Nesta sequência teria sido favorável distinguir melhor os grupos, em termos por exemplo das média de notas do 2.º período a português (que é uma disciplina transversal a quase todos os ciclos e áreas de estudo), mesmo que isso implicasse uma reconversão em termos de escala face à variabilidade dos anos escolares envolvidos (concretamente 3.º ciclo avaliado de 1 a 5; ensino secundário avaliado de 1 a 20).

Poderia ainda ter sido interessante alargar os próprios indicadores de ajustamento neste estudo. Neste sentido, expandir a outros aspetos positivos e(ou) negativos de desenvolvimento, por meio do cruzamento com outras escalas e que possam constituir igualmente pontos de interesse neste âmbito correlacional, poderá ser uma mais-valia. Ao nível dos aspetos negativos destacam-se por exemplo um enfoque mais detalhado nos comportamentos externalizantes como a agressão e a delinquência que têm sido centro de algumas campanhas para a prevenção da violência juvenil pela OMS (Lansford et al., 2018) ou mesmo os comportamentos internalizantes como a depressão, considerada uma das principais causas de morte por suicídio entre os jovens de acordo com declarações da UNICEF em 2011 (Lansford et al., 2011).

Neste seguimento reflexivo, a mesma ampliação poderia ser feita relativamente aos critérios parentais favorecedores de desenvolvimento e adaptação que foram escolhidos, e especificados nesta pesquisa ao nível das dimensões de funcionamento parental. Alargar estes aspetos da parentalidade a outros que reflitam igualmente diferentes maneiras pelas quais os pais possam demonstrar funcionar e envolver-se na vida dos seus filhos, poderá com certeza, aumentar a sensibilidade e compreensão em torno de ‘como’ e ‘o quê’ promove um ajustamento mais positivo nos descendentes.

Considerar qualquer uma das últimas limitações revistas anteriormente através por exemplo do cruzamento e congruência com outras escalas no mesmo âmbito, poderá melhor servir para, de futuro, orientar intervenções do ponto de vista clínico e educativo, mais estreitas de apoio aos pais em termos de recursos e estratégias e sempre, numa perspetiva direcionada às potenciais

(des)adaptações (externalizadas ou internalizadas) nos filhos, remediativa ou preventivamente – e que segundo referido pela UNICEF em 2017 (Rothenberg et al., 2020) constituem investimentos essenciais para a quebra de uma certa ciclicidade entre o aumento do desajuste infantil e a diminuição da eficácia parental.

O controlo de outras variáveis sociodemográficas não tidas em conta na natureza deste trabalho constitui também outro ponto de interesse face à abrangência dos resultados obtidos. Um exemplo que futuramente se poderá implementar respeita à estrutura familiar que possivelmente melhor delimitará a especificidade dos efeitos parentais ao nível do seu género (pai e mãe) e das repercussões que pode gerar nos filhos. As próprias habilitações literárias parentais, poderão constituir um interessante ponto de observação em instrumentos que sejam mais amplos e com maior abrangência em termos de especificidade do espectro parental.

Na sequência da indicação anterior, poderá fazer-se também um breve apontamento ao tratamento psicométrico dos instrumentos escolhidos. Relativamente ao QEEP-r, Cruz et al. (2018) aquando da adaptação e revisão do QEEP a partir do qual aferiu a sua tridimensionalidade e invariância métrica, sublinhou a importância de serem avaliadas as propriedades psicométricas em estudos futuros quer com outras amostras, quer em estudos com outros designs. Esta orientação suportada nas limitações do próprio processo de revisão do instrumento, não foi aplicada neste estudo dado que foi assumida a sua aferição, tendo sido apenas concretizada uma análise de fiabilidade. No entanto reconhece-se que a análise da validade através de análises fatoriais, constituem importantes avaliações para a averiguação da qualidade e pertinência dos instrumentos no estudo, visto que como refere Coutinho (2021), independentemente dos seus atributos serem válidos (e fiáveis) numa determinada situação ou grupo, poderão não o ser noutra. No que respeita ao Child PAQ, o facto da sua análise de fiabilidade ter sido orientada pelos critérios propostos por Devellis (1991, citado por Almeida & Freire, 2017), ocasionou alterações ao nível da sua estrutura fatorial e, portanto, da sua pertinência de utilização original (já inclusive alterada na sua adaptação e validação para a população portuguesa), limitando a análise dos resultados. Esta demarcação poderia ter sido contornada se tivesse sido utilizado um critério diferente como o de Ribeiro (2008) – que apenas posteriormente se veio a ter conhecimento – e que refere que valores de alfa podem ser aceitáveis entre .60 e .80 quando os instrumentos são constituídos por um número reduzido de itens (como era o caso do fator em questão que neste estudo se optou por eliminar, i.e., fator da instabilidade emocional). Atendendo a que a consistência interna de um instrumento pode ser afetada por inúmeros motivos desde a variabilidade da amostra ao

comprimento do próprio instrumento (Coutinho, 2021), é passível de se compreender que um fator constituído por um reduzido número de itens não denote uma elevada consistência interna (Marôco & Garcia-Marques, 2006).

Por último dois breves apontamentos a este manuscrito. Apesar dos ‘reduzidos’ resultados alcançados na sua consecução e a par dos fracos a moderados efeitos correlacionais obtidos entre os construtos em análise (inerentes à sua importância e limitações anteriormente revistas), importa lembrar que efeitos ligeiros ou diminutos são usualmente reconhecidos por (poderem) ter grandes repercussões (Prentice e Miller, 1992, citado por Putnick et al., 2015).

Pese embora este estudo constitua uma replicação de outras pesquisas já existentes, considera-se ter contribuído de alguma forma para ampliar, consolidar e compreender alguns dos resultados já antes obtidos, traduzindo eventuais oportunidades de investigação que se poderão revelar frutíferas na área da parentalidade. Como refere Coutinho (2021) ‘o progresso na construção de um corpo de conhecimentos depende da capacidade das replicações que servem para verificar e ampliar os resultados obtidos anteriormente (...) [sendo que até mesmo] aparentes contradições oferecem excelentes oportunidades para investigar’ (Coutinho, 2021, p. 52). É neste sentido que se considera que a temática envolta deste trabalho, não sendo ‘atual’, foi, contudo, relevante.

REFERÊNCIAS

- Akoglu, H. (2018). User's guide to correlation coefficients. *Turkish journal of emergency medicine*, 18(3), 91-93.
- Ali, S., Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2015a). Influence of perceived teacher acceptance and parental acceptance on youth's psychological adjustment and school conduct: A multi-cultural meta-analysis. *Cross-Cultural Research*, 47, 1–14.
- Ali, S., Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2015b). Pancultural gender differences in the relation between perceived parental acceptance and psychological adjustment of children and adult offspring: A meta-analytic review of worldwide research. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 46. 1059-1080. <https://doi.org/10.1177/0022022115597754>
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Psiquilíbrios Edições.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Araújo, A. F. (2002). Percepção dos estilos educativos parentais e ajustamento psicológico do adulto: comparação entre indivíduos com e sem perturbações depressivas. *Paidéia*, 12(24), 215-227. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300010>
- Bi, X., Zhang, L., Yang, Y. and Zhang, W. (2020), Parenting practices, family obligation, and adolescents' academic adjustment: Cohort differences with social change in china. *Journal of Research on Adolescence*, 30: 721-734. <https://doi.org/10.1111/jora.12555>.
- Correia, L. M., & Serrano, A. M. (1998). *Envolvimento parental: Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2021). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2.ª ed.). Edições Almedina, S.A.
- Cruz, O. (2013). *Parentalidade*. LivPsic.

- Cruz, O., Barbosa-Ducharne, M., & Canário, C. (2019). Do adolescents' perceptions of mothers' and fathers' parenting behaviors predict academic achievement and social skills?. *Child Indicators Research*, 13(1), 237-254. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09687-7>
- Cruz, O., Canário, C., & Barbosa-Ducharne, M. (2018). Questionário de estilos educativos parentais revisto (QEEP-r): estudo psicométrico e análise da invariância da medida para mães e pais. *Análise Psicológica*, 36(3), 383-397. <http://doi.org/10.14417/ap.1453>
- Cruz, O., Vasconcelos-Raposo, J., Ducharne, M., Almeida, L., Teixeira, C., & Fernandes, H. (2011). Questionário de estilos educativos parentais (QEEP): contributos para a validação fatorial da versão portuguesa das Parenting Scales. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 1(31), 157-176. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645439009>
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496. DOI?
- Ducharne, M. A. B., Cruz, O., Marinho, S., & Grande, C. (2006). Questionário de estilos educativos parentais (QEEP). *Psicologia e Educação*, V(1), 63-75. DOI?
- Fagan, J., Day, R., Lamb, M. E., & Cabrera, N. J. (2014). Should Researchers Conceptualize Differently the Dimensions of Parenting for Fathers and Mothers? *Journal of Family Theory & Review*, 6(4), 390–405. <https://doi.org/10.1111/jftr.12044>
- Franco-Borges e Vaz-Rebello (2009) – documentos não publicados
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico: Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138.
- García Mendoza, M.D.C., Sánchez Queija, I. and Parra Jiménez, Á. (2019), The role of parents in emerging adults' psychological well-being: A person-oriented approach. *Fam. Proc.*, 58: 954-971. <https://doi.org/10.1111/famp.12388>
- Garcia, F., & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131.

- Garcia, F., & Gracia, E. (2010). What is the optimum parental socialisation style in Spain? A study with children and adolescents aged 10-14 years. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 365-384. <https://doi.org/10.1174/021037010792215118>
- Garcia, F., Serra, E., Garcia, O. F., Martinez, I., & Cruise, E. (2019). A third emerging stage for the current digital society? Optimal parenting styles in Spain, the United States, Germany, and Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2333. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132333>
- Gorostiaga, A., Aliri, J., Balluerka, N., & Lameirinhas, J. (2019). Parenting styles and internalizing symptoms in adolescence: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(17), 3192. <https://doi.org/10.3390/ijerph16173192>
- Gralewski, J., & Jankowska, D. M. (2020). Do parenting styles matter? Perceived dimensions of parenting styles, creative abilities and creative self-beliefs in adolescents. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100709>
- Jimenez-Iglesias, A. (2015). The influence of differences between father and mother on adolescent adjustment. *Anales de Psicología*, 31(1),
- Khaleque, A. (2012). Perceived parental warmth and affection, and children's psychological adjustment, and personality dispositions: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 297-306. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9579-z>
- Khaleque, A. (2013). Perceived parental warmth and children's psychological adjustment, and personality dispositions: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 22(2), 297-306. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9579-z>
- Khaleque, A. (2015). Perceived parental neglect, and children's psychological maladjustment, and negative personality dispositions: A meta-analysis of multi-cultural studies. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 1419-1428. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9948-x>
- Khaleque, A. (2017). Perceived parental hostility and aggression, and children's psychological maladjustment, and negative personality dispositions: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 26(4), 977-988. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0637-9>
- Khaleque, A., & Ali, S. (2017). A systematic review of meta-analyses of research on interpersonal acceptance-rejection theory: Constructs and measures. *Journal of Family Theory and Review*, 9(4), 441-458. <https://doi.org/10.1111/jftr.12228>

- Khaleque, A. & Rohner, R.P. (2002a), Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A Meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Marriage and Family*, 64, 54-64. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00054.x>
- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2002b). Reliability of measures assessing the pancultural association between perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(1), 87–99. <https://doi.org/10.1177/0022022102033001006>
- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2011). Transnational relations between perceived parental acceptance and personality dispositions of children and adults: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 16(2), 103–115.
- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2012). Pancultural associations between perceived parental acceptance and psychological adjustment of children and adults: A meta-analytic review of worldwide research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(5), 784–800. <https://doi.org/10.1177/0022022111406120>
- Khaleque, A., & Shirin, A. (2014). Influence of perceived parental power and prestige on parental acceptance and psychological adjustment of adult offspring. *Bangladesh Journal of Psychology*, 20(1), 1–14.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x>
- Lansford, J. E., Rothenberg, W. A., & Bornstein, M. H. (Eds.). (2021). *Parenting across cultures from childhood to adolescence: Development in nine countries*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003027652>
- Lopes, C. (2021). *Como fazer citações e referências? Guia prático da norma APA (2020, 7ª ed.)*. Edições ISPA.
- Macedo, R. M. (1994). A família do ponto de vista psicológico: Um lugar seguro para crescer? *Cadernos de Pesquisa*, 91, 62-68. *Fcc*.

- Machado, M., Machado, F., Neves, S., & Fávero, M. (2014). How do parental acceptance- rejection, power, and prestige affect psychological adjustment? A quantitative study with a sample of Portuguese college students. *Cross-Cultural Research*, 48(3), 295-304. <https://doi.org/10.1177/1069397114528459>
- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Merino Soto, C., & Arndt, S. (2004). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg: validez preliminar de constructo. *Revista De Psicología*, 22(2), 189-214. <https://doi.org/10.18800/psico.200402.002>
- Melo, M. & Veiga, F. (2013). Aprendizagem: Perspetivas sócio-constitutivas. In F. Veiga (Eds.), *Psicologia da Educação: Teoria, investigação e aplicação - Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 263 - 296). Climepsi.
- Oliva, A., D., Parra, A., Sánchez-Queija, I., y Gaviño. F. (2007). Estilos educativos materno y paterno. Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49-56. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/23201>
- Oliva, A., Parra, Á., & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Pedro, M. F., Carapito, E., & Ribeiro, T. (2015). Parenting styles and dimensions questionnaire (versão portuguesa de autorrelato). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(2), 302-312.
- Pereira, A. A. F., Barbosa-Ducharne, M., & Teixeira, P. M. (2014). Propriedades psicométricas da escala de percepção do funcionamento parental – mãe e pai. *Avaliação Psicológica*, 13(3), 447-455. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v13n3/v13n3a17.pdf>
- Pereira, L. P., Zanatta, B., Pereira, C. S., & Grzybowski, L. S. (2020). Relações entre parentalidade e ajustamento psicológico infantil: Uma revisão sistemática da literatura. *Psychologica*, 63(1), 7-26. https://doi.org/10.14195/1647-8606_63-1_1
- Pessôa, L. F., Mendes, D. M. L. F., & Seidl-de-Moura, M. L. (2018). *Parentalidade: Diferentes perspectivas, evidências e experiências*. Editora Appris.

- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. (6ª ed.). Edições Sílabo.
- Prada, M., Camilo, C., Garrido, M. V., & Rodrigues, D. L. (2021). O diabo está nos pormenores: Introdução às normas para escrita científica da American Psychological Association (7ª ed.). *Psicologia*, 35(1), 95-146. <https://doi.org/10.17575/psicologia.v35i1.1727>
- Prata, A., Barbosa-Ducharme, M. A., Gonçalves, C., & Cruz, O. (2013). O impacto dos estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional no rendimento escolar de adolescentes. *Análise Psicológica*, 3(31), 235-243. <http://doi.org/10.14417/ap.726>
- Pratta, E. M. M., & Santos, M. A. D. (2007). Família e adolescência: A influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em estudo*, 12(2), 247-256. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200005>
- Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Lansford, J. E., et al. (2014). Perceived mother and father acceptance-rejection predict four unique aspects of child adjustment across nine countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 923-932. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12366>
- Ratelle, C.F., Morin, A.J.S., Guay, F. & Duchésne, S. (2018). Sources of evaluation of parental behaviors as predictors of achievement outcomes. *Motivation and Emotion*, 42, 513–526. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9692-4>.
- Reboredo, A. R. S. M. (2019). *A relação entre a aceitação/rejeição parental, o ajustamento psicológico, o autoconceito académico, a motivação para a aprendizagem e o desempenho académico do adolescente*. [Dissertação de Doutoramento, ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/7472>
- Reboredo, A. R. S. M. (2020). Diferenças nas percepções de aceitação/rejeição parental em estudantes do 3.º ciclo de escolaridade. *Public Sciences & Policies | Ciências e Políticas Públicas*, VI (1), 103-121.
- Rohner, R. (1998). Father love and child development: History and current evidence. *American Psychological Society*, 7 (5), 157-161.
- Rohner, R. P. (2004). The parental "acceptance-rejection syndrome:" Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59(8), 830-840. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.830>

- Rohner, R. P. (2005a). Glossary of significant concepts in parental acceptance-rejection theory. Retrieved May 15, 2021 from www.csjar.uconn.edu
- Rohner, R. P. (2005b). Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ): Test manual. In R. P. Rohner & A. Khaleque (Eds.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (4th ed., pp. 43-106). Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P. (2016). Introduction to interpersonal acceptance and rejection theory (IPARTheory) and evidence. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1055>
- Rohner, R. P. (2021a). Introduction to interpersonal acceptance-rejection theory (IPARTheory) and evidence. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1), 1-65? <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1055>
- Rohner, R. P. (2021b). Interpersonal acceptance-rejection bibliography. Ronald and Nancy Rohner Center for the Study of Interpersonal Acceptance and Rejection. Retrieved May 15, 2021 from www.csjar.uconn.edu
- Rohner, R. P., & Ali, S. (2020). Personality assessment questionnaire (PAQ). In V. Zeigler-Hill & T. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 3743-3745). Springer.
- Rohner, R. P., & Britner, P. A. (2002). Worldwide mental health correlates of parental acceptance–rejection: Review of cross- cultural and intracultural evidence. *Cross-Cultural Research*, 36(1), 16–47.
- Rohner, R. P., & Chaki-Sircar, M. (1988). *Women and children in a Bengali village*. Hanover, NH: University Press of New England. (Reprinted 2011 as e-book; Storrs, CT: Rohner Research Publications).
- Rohner, R. P., Filus, A., Melendez-Rhodes, T., Kuyumcu, B., Machado, F., Roszak, J. . . . Camden, A., Hossain, H. A., & Roy, K. (2019). Psychological maladjustment mediates the relation between remembrances of parental rejection in childhood and adults' fear of intimacy: A multicultural study. *Cross-Cultural Research*, 53, 508-542. <https://doi.org/10.1177/1069397118822992>

- Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2005). Personality Assessment Questionnaire (PAQ): Test manual. In R. P. Rohner & A. Khaleque (Eds.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (4th ed., pp. 187-225). Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2010). Testing the central postulates of parental acceptance–rejection theory (PARTheory): A meta- analysis of cross-cultural studies. *Journal of Family Theory and Review*, 2(1), 73–87.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2012). Parental acceptance–rejection theory, methods, evidence, and implications. <http://www.csjar.uconn.edu/intro>.
- Rohner, R. P., & Veneziano, R. A. (2001). The importance of father love: History and contemporary evidence. *Review of General Psychology*, 5(4), 382–405.
- Rothenberg, W. A., Ali, S., Rohner, R. P., Lansford, J. E., Britner, P. A., DiGiunta, L., . . . Deator-Deakard, K. (2021). Effects of parental acceptance-rejection on children’s internalizing and externalizing behaviors: A longitudinal, multicultural study. *Journal of Child and Family Studies* (2021). DOI: 10.1007/s10826-021-02072-5
- Ruiz-Hernández, J. A., Moral-Zafra, E., Llor-Esteban, B., & Jiménez-Barbero, J. A. (2019). Influence of parental styles and other psychosocial variables on the development of externalizing behaviors in adolescents: A sytematic review. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(1), 9–21. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a11>
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2012). *Metodologia de pesquisa em Psicologia* (9.ª ed.). AMGH Editora Ltda.
- Silveira, L., & Wagner, A. (2011). A importância das relações parentais frente aos problemas de comportamento na infância: Convergências teóricas. *Interação em Psicologia*, 15(2). <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v15i2.11002>
- Soares, D. L. & Almeida, L. S. (2011). Percepção dos estilos educativos parentais: Sua variação ao longo da adolescência. *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 4071-4083.
- Sorkhabi, N. & Middaugh, E. (2019). Domain-specific parenting practices and adolescent self-esteem, problem behaviors, and competence. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 505–518. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1270-6>.

- Suizzo, M. A. (2021). Parent–Child Relationships. The Encyclopedia of Child and Adolescent Development (eds S. Hupp and J. Jewell), 1-13. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad408>
- Torio-López, S., Peña-Calvo, J. V., & Rodríguez-Menéndez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20, 151-178. http://campus.usal.es/revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/988/1086
- Vasconcelos-Raposo, J., Teixeira, C., Lima, A., & Monteiro, I. (2015). Atividade física e estilos educativos parentais. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 16(2), 129-147. <https://dx.doi.org/10.15309/15psd160201>
- Villarejo, S., Martínez-Escudero, J. A., & García, O. F. (2020). Estilos parentales y su contribución al ajuste personal y social de los hijos. *Ansiedad y Estrés*. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.12.001>

ANEXOS

Anexo A. Caracterização demográfica do grupo de Participantes

Distribuição dos Participantes em Função do Género, Ciclo de Ensino e Desempenho Escolar

	Frequência _(n)	Percentagem _(%)	Total _(N)
Género			
Feminino	52	44.1	118
Masculino	66	55.9	
Ciclo de Ensino			
7.º Ano ^a	48	40.7	77
8.º Ano ^a	29	24.6	
11.º Ano ^b	07	5.9	41
12.º Ano ^b	34	28.8	
Desempenho Escolar (‘Quantas negativas tiveste no 2.º Período?’)			
0 ^c	90	76.3	90
1 ^d	06	5.1	
2 ^d	10	8.5	
3 ^d	03	2.5	28
4 ^d	02	1.7	
5 ^d	07	5.9	
(‘Já reprovaste?’)			
Sim ^e	19	16.1	
Não ^e	99	83.9	118
Habilitações Literárias Mãe			
4.º Ano ^f	07	5.9	19
9.º Ano ^f	12	10.2	
12.º Ano ^g	46	39	46
Form. Univ. ^h	53	44.9	53
Habilitações Literárias Pai			
4.º Ano ^f	12	10.2	37
9.º Ano ^f	25	21.2	
12.º Ano ^g	42	35.6	42
Form. Univ. ^h	39	33.1	39

Nota. ^a 3.º Ciclo do Ensino Básico. ^b Ensino Secundário. ^c Desempenho Escolar com ‘Melhor Desempenho’ (categorizado ‘grupo 0’ i.e. sem negativas). ^d Desempenho Escolar com ‘Pior Desempenho’ (categorizado ‘grupo 1’ i.e. ≥ 1 negativas). ^e Apenas para referência. ^f Habilitações literárias ≤ 3 .º Ciclo do Ensino Básico (categorizado ‘grupo 1’). ^g Habilitações literárias equivalentes ao Ensino Secundário (categorizado de ‘grupo 2’). ^h Habilitações Literárias equivalentes a Formação Universitária (categorizado de ‘grupo 3’).

Caro(a) aluno(a)

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação e destina-se a recolher informações sobre aquilo que pensas e sentes em relação aos teus pais e a ti próprio(a). Todas as informações recolhidas são anónimas e confidenciais, não havendo respostas ‘certas’ ou ‘erradas’.

A tua participação é muito importante, pelo que te agradecemos desde já.

Gênero: Feminino Masculino Idade: _____

Ano de Escolaridade que frequentas:

7.º 8.º 11.º 12.º

Já reprovaste de ano? Sim Não

Quantas negativas tiveste no 2.º Período? _____

Habilitações Literárias (Escolaridade) da Mãe:

4.º Ano 9.º Ano 12.º Ano Formação Universitária

Habilitações Literárias (Escolaridade) do Pai:

4.º Ano 9.º Ano 12.º Ano Formação Universitária

Anexo C. Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto

Para cada uma das afirmações que se seguem, assinala com uma cruz (X) a coluna correspondente á frequência com que ocorre em relação ao teu PAI (ou outro responsável masculino).

	Nunca ou Quase nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre ou Quase sempre
01a. O meu Pai incita-me a pensar pela minha cabeça.				
02a. Quando o meu Pai pretende que eu faça alguma coisa, explica-me porquê.				
03a. O meu Pai encoraja-me a tomar as minhas próprias decisões.				
04a. O meu Pai encoraja-me a expressar as minhas ideias, mesmo que estas não agradem às outras pessoas.				
05a. O meu Pai diz-me que é sempre necessário ver os dois lados de um assunto ou problema.				
06a. O meu Pai pensa que, embora eu ainda não seja uma pessoa adulta, posso ter ideias acertadas acerca de algumas coisas.				
07a. O meu Pai é uma pessoa alegre e otimista.				
08a. O meu Pai costuma estar de bom humor.				
09a. O meu Pai costuma divertir-se comigo.				
10a. O meu Pai costuma ser calmo e relaxado.				

Até que ponto o teu PAI realmente sabe (responde assinalando a coluna que melhor se aplica).

	Nunca ou Quase nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre ou Quase sempre
11a. ... quem são os teus amigos.				
12a. ... o que fazes nos teus tempos livres.				
13a. ... como gastas o teu dinheiro.				
14a. ... como correu o teu dia.				
15a. ... qual é o teu desempenho na escola.				

Para cada uma das afirmações que se seguem, assinala com uma cruz (X) a coluna correspondente á frequência com que ocorre em relação à tua MÃE (ou outro responsável feminino).

	Nunca ou Quase nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre ou Quase sempre
01b. A minha Mãe incita-me a pensar pela minha cabeça.				
02b. Quando a minha Mãe pretende que eu faça alguma coisa, explica-me porquê.				
03b. A minha Mãe encoraja-me a tomar as minhas próprias decisões.				
04b. A minha Mãe encoraja-me a expressar as minhas ideias, mesmo que estas não agradem às outras pessoas.				
05b. A minha Mãe diz-me que é sempre necessário ver os dois lados de um assunto ou problema.				
06b. A minha Mãe pensa que, embora eu ainda não seja uma pessoa adulta, posso ter ideias acertadas acerca de algumas coisas.				
07b. A minha Mãe é uma pessoa alegre e otimista.				
08b. A minha Mãe costuma estar de bom humor.				
09b. A minha Mãe costuma divertir-se comigo.				
10b. A minha Mãe costuma ser calma e relaxada.				

Até que ponto a tua MÃE realmente sabe (responde assinalando a coluna que melhor se aplica).

	Nunca ou Quase nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre ou Quase sempre
11b. ... quem são os teus amigos.				
12b. ... o que fazes nos teus tempos livres.				
13b. ... como gastas o teu dinheiro.				
14b. ... como correu o teu dia.				
15b. ... qual é o teu desempenho na escola.				

QEEP-r (Versão Pai)

Outputs 1. Alfa de Cronbach QEEP-r (Versão Pai)

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	118	100.0
	Excluídos ^a	0	.0
	Total	118	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
.925	.926	15

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
APP1	43.42	80.434	.658	.654	.920
APP2	43.69	81.889	.601	.597	.922
APP3	43.42	80.347	.715	.666	.918
APP4	43.69	79.838	.647	.497	.920
APP5	43.69	79.003	.712	.636	.918
APP6	43.59	81.423	.628	.621	.921
CPP7	43.46	83.105	.650	.655	.920
CPP8	43.55	83.463	.696	.679	.920
CPP9	43.58	80.605	.660	.590	.920
CPP10	43.72	84.340	.529	.435	.924
CP11	44.08	82.413	.617	.481	.921
CP12	43.84	80.393	.688	.625	.919
CP13	43.72	82.254	.579	.433	.922
CP14	44.16	79.743	.686	.607	.919
CP15	43.42	82.742	.660	.564	.920

Outputs 2. Alfa de Cronbach QEEP-r (Versão Pai) – Dimensão Autonomia Psicológica (AP)

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
.871	.871	6

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
APP1	15.86	14.500	.733	.595	.838
APP2	16.13	15.616	.598	.493	.861
APP3	15.85	15.241	.676	.528	.849
APP4	16.13	14.830	.625	.430	.858
APP5	16.12	14.174	.744	.576	.836
APP6	16.03	15.222	.657	.518	.852

Outputs 3. Alfa de Cronbach QEEP-r (Versão Pai) – Dimensão Clima Positivo (CP)

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
.840	.850	4

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
CPP7	9.52	4.406	.725	.574	.777
CPP8	9.61	4.582	.762	.610	.769
CPP9	9.64	4.046	.624	.395	.832
CPP10	9.78	4.532	.627	.407	.818

Outputs 4. Alfa de Cronbach QEEP-r (Versão Pai) – Dimensão Conhecimento (C)

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
.850	.852	5

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
CP11	12.01	9.000	.643	.438	.824
CP12	11.77	8.298	.723	.528	.802
CP13	11.65	8.895	.603	.391	.835
CP14	12.09	8.205	.688	.488	.813
CP15	11.36	9.291	.659	.446	.822

QEEP-r (Versão Mãe)

Outputs 5. Alfa de Cronbach QEEP-r (Versão Mãe)

Resumo de processamento de casos

	N	%
Casos Válido	118	100.0
Excluídos ^a	0	.0
Total	118	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
.917	.917	15

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
APM1	46.24	57.516	.694	.599	.909
APM2	46.54	57.173	.630	.518	.911
APM3	46.36	57.413	.647	.568	.910
APM4	46.54	55.772	.657	.603	.910
APM5	46.42	56.862	.637	.603	.911
APM6	46.63	57.005	.585	.488	.912
CPM7	46.54	56.233	.704	.679	.908
CPM8	46.61	57.060	.722	.661	.908
CPM9	46.58	56.245	.693	.599	.909
CPM10	46.87	55.633	.672	.591	.909
CM11	46.57	58.965	.486	.383	.915
CM12	46.47	57.414	.615	.588	.911
CM13	46.47	58.713	.490	.484	.915
CM14	46.66	56.636	.617	.567	.911
CM15	46.23	59.682	.491	.525	.915

Outputs 6. Alfa de Cronbach QEEP-r (Versão Mãe) – Dimensão Autonomia Psicológica (AP)

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
.847	.849	6

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
APM1	16.69	9.906	.613	.391	.826
APM2	17.00	9.641	.573	.382	.833
APM3	16.82	9.532	.644	.455	.820
APM4	17.00	8.940	.626	.472	.824
APM5	16.88	9.029	.695	.544	.809
APM6	17.08	9.053	.637	.436	.821

Outputs 7. Alfa de Cronbach QEEP-r (Versão Mãe) – Dimensão Clima Positivo (CP)

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
.866	.870	4

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
CPM7	9.45	4.250	.749	.574	.815
CPM8	9.52	4.491	.785	.622	.807
CPM9	9.49	4.526	.633	.410	.862
CPM10	9.78	4.019	.717	.540	.831

Outputs 8. Alfa de Cronbach QEEP-r (Versão Mãe) – Dimensão Conhecimento (C)

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
.786	.792	5

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
CM11	13.53	5.551	.552	.316	.750
CM12	13.43	5.188	.660	.471	.713
CM13	13.42	5.357	.588	.424	.738
CM14	13.62	5.725	.414	.198	.799
CM15	13.19	5.640	.633	.459	.728

Anexo E. Questionário de Avaliação da Personalidade

As páginas que se seguem contêm um conjunto de afirmações que descrevem a forma como as pessoas se sentem acerca de si próprias. Lê cada afirmação cuidadosamente e pensa quão bem ela te descreve. Trabalha rapidamente. Dá a tua primeira impressão e passa para o item seguinte. Não te detenhas em nenhum dos itens.

A seguir a cada afirmação são apresentados quatro quadrados. Se a afirmação é basicamente verdadeira em relação a ti, então pergunta a ti próprio(a) ‘É verdadeira quase sempre?’ ou ‘É verdadeira apenas às vezes?’. Se pensas que a afirmação é quase sempre verdadeira, coloca um (X) na caixa QUASE SEMPRE VERDADEIRO; se sentires que a afirmação é verdadeira apenas às vezes, assinala ÀS VEZES VERDADEIRO. Se consideras que a afirmação é basicamente falsa em relação a ti, então pergunta a ti próprio(a) ‘É raramente verdadeira?’ ou ‘É quase nunca verdadeira?’. Se é raramente verdadeiro, então coloca um (X) na caixa RARAMENTE VERDADEIRO; se sentes que a afirmação quase nunca é verdadeira então assinala QUASE NUNCA VERDADEIRO.

Lembra-te que não há respostas certas ou erradas para qualquer das afirmações, por isso procura ser o mais honesto(a) possível. Responde a cada afirmação, considerando a forma como consideras que és e não a forma como gostarias de ser.

Por exemplo, se te sentes frequentemente bem contigo próprio(a), então assinala o item da seguinte maneira:

	VERDADEIRO PARA MIM		NÃO É VERDADEIRO PARA MIM	
	Quase sempre verdadeiro	Às vezes verdadeiro	Raramente verdadeiro	Quase nunca verdadeiro
<u>Exemplo:</u> Eu sinto-me bem comigo mesmo(a)...	X			

	VERDADEIRO PARA MIM		NÃO É VERDADEIRO PARA MIM	
	Quase sempre verdadeiro	Às vezes verdadeiro	Raramente verdadeiro	Quase nunca verdadeiro
01. Eu penso em lutar ou em ser desagradável.				
02. Eu gosto que os meus pais tenham pena de mim quando estou doente.				
03. Eu gosto de mim próprio(a).				
04. Eu sinto que consigo fazer as coisas que desejo tão bem como a maior parte das pessoas.				
05. Eu sinto-me mal ou fico zangado(a) quando tento fazer uma coisa e não consigo.				
06. Eu sinto que a vida é boa.				
07. Eu desejo bater em alguma coisa ou em alguém.				
08. Eu gosto que os meus pais me deem muito amor.				
09. Eu sinto que não presto e que nunca serei bom(boa) em nada.				
10. Eu sinto que não consigo fazer as coisas bem.				
11. Eu fico de mau humor e irritável sem qualquer razão.				
12. Eu vejo a vida como sendo cheia de perigos.				
13. Eu fico tão zangado(a) que atiro ou parto coisas.				
14. Quando encontro alguém que não conheço, penso que ele(a) é melhor do que eu.				
15. Eu consigo competir com sucesso por coisas que quero.				
16. Eu fico aborrecido(a) quando as coisas correm mal.				
17. Eu penso que o mundo é um lugar bom e feliz.				

	VERDADEIRO PARA MIM		NÃO É VERDADEIRO PARA MIM	
	Quase sempre verdadeiro	Às vezes verdadeiro	Raramente verdadeiro	Quase nunca verdadeiro
18. Eu faço troça das pessoas que fazem coisas estúpidas.				
19. Eu gosto que os meus pais me deem muita atenção.				
20. Eu penso que sou uma boa pessoa e as outras pessoas devem pensar o mesmo.				
21. Eu penso que sou um(a) falhado(a).				
22. Tanto estou alegre e feliz num momento, como tristonho(a) e infeliz logo a seguir.				
23. Para mim o mundo é um lugar infeliz.				
24. Faço beicinho e amuo quando me zango.				
25. Eu gosto de ser encorajado(a) quando tenho um problema com alguma coisa.				
26. Sinto-me muito bem comigo próprio(a).				
27. Eu sinto que não consigo fazer muitas das coisas que tento fazer.				
28. Eu vejo o mundo como um lugar perigoso.				
29. Eu tenho dificuldade em controlar o meu temperamento.				
30. Eu gosto que os meus pais me cubram de atenções quando eu estou magoado(a) ou doente.				
31. Eu fico infeliz comigo próprio(a).				
32. Eu sinto que sou um sucesso nas coisas que faço.				
33. Eu fico facilmente aborrecido(a) quando estou a passar por problemas graves.				
34. A vida para mim é uma coisa boa.				

Obrigada pela tua colaboração!

Outputs 9. Alfa de Cronbach QAP

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	118	100.0
	Excluídos ^a	0	.0
	Total	118	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
.875	.872	34

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
HA1	77.03	191.161	.186	.493	.877
D2	76.69	195.633	.039	.579	.880
AEN3	76.92	180.967	.531	.830	.868
AAN4	76.89	183.774	.513	.709	.869
IE5	75.53	193.430	.205	.459	.875
VMN6	76.92	184.772	.461	.747	.870
HA7	76.94	189.424	.279	.580	.874
D8	75.62	197.708	-.028	.675	.880
AEN9	76.92	179.028	.652	.728	.866
AAN10	76.48	182.474	.549	.658	.868
IE11	76.77	180.691	.537	.573	.868
VMN12	76.79	187.040	.377	.706	.872
HA13	77.31	185.123	.454	.558	.871
AEN14	77.22	186.566	.418	.491	.871
AAN15	76.99	190.197	.303	.617	.874
IE16	75.64	189.103	.387	.487	.872
VMN17	76.68	186.066	.445	.716	.871
HA18	76.90	190.058	.248	.393	.875
D19	76.16	198.871	-.076	.668	.881
AEN20	76.92	184.994	.508	.640	.870
AAN21	77.09	180.530	.625	.736	.867
IE22	76.54	180.387	.586	.629	.867
VMN23	76.91	179.931	.607	.609	.867
HA24	77.48	191.124	.265	.356	.874
D25	75.81	197.247	-.005	.507	.879
AEN26	76.92	183.610	.501	.838	.869
AAN27	76.55	185.241	.500	.698	.870
VMN28	76.80	185.428	.442	.764	.871
HA29	76.78	183.985	.477	.577	.870
D30	76.58	195.647	.049	.653	.879
AEN31	76.60	182.464	.577	.742	.868
AAN32	76.64	184.336	.526	.730	.869
IE33	75.93	187.773	.417	.457	.871
VMN34	77.01	182.761	.507	.832	.869

Outputs 10. Alfa de Cronbach QAP – Dimensão Hostilidade/Agressão (HA)

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
.693	.692	6

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
HA1	9.58	9.339	.415	.236	.657
HA7	9.49	8.867	.586	.364	.597
HA13	9.86	9.229	.525	.327	.619
HA18	9.45	10.215	.315	.149	.688
HA24	10.03	10.819	.313	.135	.684
HA29	9.33	9.710	.401	.242	.660

Outputs 11. Alfa de Cronbach QAP – Dimensão Dependência (D)

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
.776	.774	5

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
D2	11.82	6.883	.521	.345	.747
D8	10.75	7.388	.566	.416	.729
D19	11.29	6.480	.696	.521	.680
D25	10.94	8.347	.375	.199	.785
D30	11.71	6.925	.598	.432	.717

Outputs 12. Alfa de Cronbach QAP – Dimensão Autoestima Negativa (AEN)

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
.797	.794	6

Estatísticas de escala

Média	Variância	Desvio Padrão	N de itens
12.49	16.662	4.082	6

Outputs 13. Alfa de Cronbach QAP – Dimensão Autoadequação Negativa (AAN)

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
.753	.754	6

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
AAN4	11.25	9.247	.558	.483	.699
AAN10	10.84	9.555	.474	.311	.723
AAN15	11.35	10.451	.414	.299	.737
AAN21	11.45	9.600	.464	.329	.726
AAN27	10.91	9.795	.515	.347	.712
AAN32	10.99	9.615	.535	.416	.706

Outputs 14. Alfa de Cronbach QAP – Dimensão Instabilidade Emocional (IE)

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
.619	.633	5

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
IE5	11.11	6.407	.290	.256	.603
IE11	12.35	5.083	.317	.204	.609
IE16	11.22	5.831	.396	.271	.558
IE22	12.12	4.687	.468	.309	.510
IE33	11.51	5.517	.438	.236	.535

Outputs 15. Alfa de Cronbach QAP – Dimensão Visão do Mundo Negativa (VMN)

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
.797	.798	6

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
VMN6	10.82	11.942	.580	.633	.758
VMN12	10.69	12.576	.481	.485	.781
VMN17	10.58	12.007	.631	.529	.748
VMN23	10.81	11.953	.521	.354	.773
VMN28	10.69	12.402	.513	.563	.774
VMN34	10.91	11.641	.584	.682	.757

Outputs 16. Alfa de Cronbach QAP (sem Dimensão Instabilidade Emocional)

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	118	100.0
	Excluídos ^a	0	.0
	Total	118	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
.851	.847	29

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
HA1	62.46	138.319	.194	.431	.852
D2	62.12	142.088	.050	.571	.856
AEN3	62.34	129.098	.565	.822	.839
AAN4	62.31	131.978	.529	.677	.841
VMN6	62.35	132.878	.473	.746	.843
HA7	62.36	137.772	.248	.534	.850
D8	61.04	143.973	-.019	.650	.856
AEN9	62.35	128.468	.644	.715	.837
AAN10	61.91	131.692	.526	.631	.841
VMN12	62.21	135.177	.372	.659	.846
HA13	62.74	133.871	.434	.550	.844
AEN14	62.64	135.120	.396	.444	.845
AAN15	62.42	137.100	.339	.580	.847
VMN17	62.10	133.938	.461	.704	.844
HA18	62.32	137.964	.233	.337	.850
D19	61.58	144.775	-.060	.642	.859
AEN20	62.35	132.895	.532	.596	.842
AAN21	62.52	130.303	.590	.719	.839
VMN23	62.33	129.642	.580	.599	.839
HA24	62.91	138.564	.265	.338	.849
D25	61.24	144.114	-.023	.443	.856
AEN26	62.35	131.528	.531	.836	.841
AAN27	61.97	134.452	.455	.691	.844
VMN28	62.22	134.327	.413	.744	.845
HA29	62.20	133.599	.426	.484	.844
D30	62.01	142.761	.032	.618	.856
AEN31	62.03	131.974	.539	.699	.841
AAN32	62.06	132.313	.551	.720	.841
VMN34	62.43	131.136	.521	.822	.841

Anexo G. Apresentação da Investigação e Solicitação de Utilização dos Instrumentos



Patrícia Majer Palmeiro <majeryca@gmail....> 04 #ISPA 18 de maio de 2021, 17:06

Apresentação da Investigação e Pedido de Autorização para Utilização e Aplic...



Para: Orlanda Cruz <orlanda@fpce.up.pt>

[Detalhes](#)

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Centro de Psicologia da Universidade do Porto

A/C Professora Dra. Orlanda Cruz (orlanda@fpce.up.pt)

Exma. Senhora

No âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia Educacional, inserido na unidade curricular do Seminário de Dissertação e ministrado no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, encontro-me neste momento a desenvolver a minha Tese sob a orientação da Professora Dra. Vera Monteiro.

O trabalho em referência visa perceber, de uma forma geral, a correlação existente entre a percepção das práticas educativas parentais e o bem estar psicológico e académico dos adolescentes.

Para este efeito e, atendendo a que a escala 'Questionário de Estilos Educativos Parentais Revisto' (QEEP-r^[1]) se enquadra nos objectivos da presente investigação, solicito a vossa autorização para utilização e aplicação deste Instrumento por vós revisto, adaptado e aferido. Em caso afirmativo, o mesmo será sempre devidamente referenciado de acordo com os normativos da APA.

Agradecendo desde já a vossa disponibilidade e aguardando o vosso feedback.

Com os melhores cumprimentos.

Atenciosamente,



Patrícia Majer Palmeiro <majeryca@gmail....

04 #ISPA

18 de maio de 2021, 16:19

Apresentação da Investigação e Pedido de Autorização para Utilização e Aplic...



Para: anaritarebored@gmail.com

[Detalhes](#)

A/C Dra. Ana Rita Rebored (anaritarebored@gmail.com)

Exma. Senhora

No âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia Educacional, inserido na unidade curricular do Seminário de Dissertação e ministrado no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, encontro-me neste momento a desenvolver a minha Tese sob a orientação da Professora Dra. Vera Monteiro.

O trabalho em referência visa perceber, de uma forma geral, a correlação existente entre a percepção das práticas educativas parentais e o bem estar psicológico (vs. ajustamento psicológico) e académico dos adolescentes.

Para este efeito e, atendendo a que a escala 'Questionário da Avaliação de Personalidade (QAP^[1]) se enquadra nos objectivos da presente investigação, solicito a vossa autorização para utilização e aplicação deste Instrumento por vós traduzido, adaptado e aferido à realidade portuguesa. Em caso afirmativo, o mesmo será sempre devidamente referenciado de acordo com os normativos da APA.

Agradecendo desde já a vossa disponibilidade e aguardando o vosso feedback.

Com os melhores cumprimentos.

Atenciosamente,

Anexo H. Autorização formal para Aplicação dos Instrumentos



Orlanda Cruz <orlanda@fpce.up.pt>

04 #ISPA 18 de maio de 2021, 22:52

RE: Apresentação da Investigação e Pedido de Autorização para Utilização e A...



Para: Patrícia Majer Palmeiro <majeryca@gmail.com>

[Detalhes](#)

Cara Patrícia

Tem a nossa autorização para utilizar o QEEP-r. Suponho que tem o artigo com as características psicométricas. Envio o instrumento.

Votos de bom trabalho

Orlanda Cruz

Orlanda Cruz

Professora Associada | Associate Professor

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Faculty of Psychology and Education Sciences - University of Porto

Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal

<http://www.fpce.up.pt> | (+351)226079753

<http://www.fpce.up.pt/pdp/index.html>

A autorização formal para utilização do QAP não foi respondida pela autora que consagrou a sua adaptação e validação para a população portuguesa (Dra. Ana Rita Reboredo), no entanto foi consentida informalmente pela sua Orientadora de Doutoramento, Dra. Vera Monteiro (em Maio de 2021).

Anexo I. Apresentação da Investigação e Solicitação de Deferimento à
Direção dos Agrupamentos

Direção do Agrupamento de Escolas Marcelino Mesquita

Coordenação da Escola Básica Marcelino Mesquita
Coordenação da Escola Secundária do Cartaxo
A/C Professor Jorge Tavares

Exmo(s). Senhor(es)

Eu, Patrícia Teresa Majer de Faria de Almeida Palmeiro, aluna de Seminário de Dissertação do curso de Mestrado Integrado em Psicologia Educacional ministrado pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada e, sob a orientação da Professora Dra. Vera Monteiro, dirijo-me por este meio a V. Exas. com o intuito de solicitar autorização para a realização de uma investigação nas escolas deste agrupamento no âmbito da elaboração da minha Tese.

O trabalho em referência visa perceber, de uma forma geral, a correlação existente entre a perceção dos estilos educativos parentais e o ajustamento psicológico e escolar dos adolescentes. Para este efeito, é requerida a colaboração de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º e 8.º anos) e do Ensino Secundário (11.º e 12.º anos), através da aplicação de dois questionários pelos quais se pretendem analisar as suas perceções relativamente aos conteúdos acima descritos. Por nos encontrarmos nesta situação de pandemia devida ao vírus COVID-19 e a todas as restrições que lhe têm estado inerentes, a concretização da recolha de dados prevê-se realizável em um único momento, se assim for viabilizado da vossa parte.

Neste sentido, o consentimento para a participação das escolas deste agrupamento e, portanto, das turmas com alunos que preencham os requisitos já mencionados revelar-se-á numa enorme mais valia à concretização deste trabalho. Saliento também que todos os dados recolhidos serão voluntários, rigorosamente anónimos, confidenciais e usados exclusivamente como materiais de trabalho (que serão também inteiramente facultados por mim). Ao deferimento desta solicitação seguir-se-á, preferencialmente, o contacto com os professores diretores de turma e por seu intermédio, sequencialmente, o contacto com os encarregados de educação de forma a assim se obter o consentimento informado de participação dos seus educandos.

Acrescento que todo o meu processo escolar foi realizado nas escolas do concelho do Cartaxo (do ensino pré-escolar ao ensino secundário), pelo que teria todo o gosto e interesse em aí também efetuar o processo de recolha de dados necessário à concretização da minha tese. Agradeço desde já a vossa disponibilidade e feedback a este projeto, pelo que me encontro inteiramente ao dispor para quaisquer esclarecimentos ou questões que possam eventualmente surgir.

Com os melhores cumprimentos.

Atenciosamente,



(Patrícia Majer Palmeiro - majeryca@gmail.com)

Direção do Agrupamento de Escolas Eça de Queirós

Coordenação da Escola Eça de Queirós
Coordenação da Escola Básica Vasco da Gama
A/C Professora Maria Eugénia Coelho

Exma(s). Senhora(s)

Eu, Patrícia Teresa Majer de Faria de Almeida Palmeiro, aluna de Seminário de Dissertação do curso de Mestrado Integrado em Psicologia Educacional ministrado pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada e, sob a orientação da Professora Dra. Vera Monteiro, dirijo-me por este meio a V. Exas. com o intuito de solicitar autorização para a realização de uma investigação nas escolas deste agrupamento no âmbito da elaboração da minha Tese.

O trabalho em referência visa perceber, de uma forma geral, a correlação existente entre a perceção dos estilos educativos parentais e o ajustamento psicológico e escolar dos adolescentes. Para este efeito, é requerida a colaboração de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º e 8.º anos) e do Ensino Secundário (11.º e 12.º anos), através da aplicação de dois questionários pelos quais se pretendem analisar as suas perceções relativamente aos conteúdos acima descritos. Por nos encontrarmos nesta situação de pandemia devida ao vírus COVID-19 e a todas as restrições que lhe têm estado inerentes, a concretização da recolha de dados prevê-se realizável em um único momento, se assim for viabilizado da vossa parte.

Neste sentido, o consentimento para a participação das escolas deste agrupamento e, portanto, das turmas com alunos que preencham os requisitos já mencionados revelar-se-á numa enorme mais valia à concretização deste trabalho. Saliento também que todos os dados recolhidos serão voluntários, rigorosamente anónimos, confidenciais e usados exclusivamente como materiais de trabalho (que serão também inteiramente facultados por mim). Ao deferimento desta solicitação seguir-se-á, preferencialmente, o contacto com os professores diretores de turma e por seu intermédio, sequencialmente, o contacto com os encarregados de educação de forma a assim se obter o consentimento informado de participação dos seus educandos.

Agradeço desde já a vossa disponibilidade e feedback a este projeto, pelo que me encontro inteiramente ao dispor para quaisquer esclarecimentos ou questões que possam eventualmente surgir.

Com os melhores cumprimentos.
Atenciosamente,



(Patrícia Majer Palmeiro - majeryca@gmail.com)

Questionário

Caro(a) aluno(a)

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação e destina-se a recolher informações sobre aquilo que pensas e sentes em relação aos teus pais e a ti próprio(a). Todas as informações recolhidas são anónimas e confidenciais, não havendo respostas certas ou erradas.

A tua participação é muito importante, pelo que te agradecemos desde já.

***Obrigatório**

Género: *

Feminino

Masculino

Idade: *

A sua resposta _____

Ano de Escolaridade que frequentas: *

7.º Ano

8.º Ano

11.º Ano

12.º Ano

Já reprovaste de ano? *

Sim

Não

Quantas negativas tiveste no 2.º Período? *

A sua resposta _____

Habilitações Literárias (Escolaridade) da Mãe: *

4.º Ano

9.º Ano

12.º Ano

Formação Universitária

Habilitações Literárias (Escolaridade) do Pai: *

4.º Ano

9.º Ano

12.º Ano

Formação Universitária

Seguinte

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários

Questionário

*Obrigatório

Seguem-se várias afirmações em relação ao teu PAI (ou outro responsável masculino).
Assinala a opção que melhor corresponde à frequência com que ocorre cada uma delas, utilizando a escala:

1. Nunca ou quase nunca; 2. Às vezes; 3. Frequentemente; 4. Sempre ou quase sempre;

O meu pai incita-me a pensar pela minha cabeça. *

1 2 3 4

Nunca ou quase nunca Sempre ou quase sempre

Quando o meu pai pretende que eu faça alguma coisa, explica-me porquê. *

1 2 3 4

Nunca ou quase nunca Sempre ou quase sempre

O meu pai encoraja-me a tomar as minhas próprias decisões. *

1 2 3 4

Nunca ou quase nunca Sempre ou quase sempre

O meu pai encoraja-me a expressar as minhas ideias, mesmo que estas não agradem às outras pessoas. *

1 2 3 4

Nunca ou quase nunca Sempre ou quase sempre

O meu pai diz-me que é sempre necessário ver os dois lados de um assunto ou problema. *

1 2 3 4

Nunca ou quase nunca Sempre ou quase sempre

O meu pai pensa que, embora eu ainda não seja uma pessoa adulta, posso ter ideias acertadas acerca de algumas coisas. *

1 2 3 4

Nunca ou quase nunca Sempre ou quase sempre

O meu pai é uma pessoa alegre e otimista. *

1 2 3 4

Nunca ou quase nunca Sempre ou quase sempre

O meu pai costuma estar de bom humor. *

1 2 3 4

Nunca ou quase nunca Sempre ou quase sempre

O meu pai costuma divertir-se comigo. *

1 2 3 4

Nunca ou quase nunca Sempre ou quase sempre

O meu pai costuma ser calmo e relaxado. *

1 2 3 4

Nunca ou quase nunca Sempre ou quase sempre

Para cada uma das afirmações que se seguem, responde assinalando a opção que melhor se aplica ao que o teu Pai REALMENTE sabe, utilizando a escala: 1. Nada; 2. Pouco; 3. Bastante; 4. Muito;

Até que ponto o teu pai REALMENTE sabe quem são os teus amigos. *

1 2 3 4

Nada Muito

Até que ponto o teu pai REALMENTE sabe o que fazes nos teus tempos livres. *

1 2 3 4

Nada Muito

Até que ponto o teu pai REALMENTE sabe como gastas o teu dinheiro. *

1 2 3 4

Nada Muito

Até que ponto o teu pai REALMENTE sabe como correu o teu dia. *

1 2 3 4

Nada Muito

Até que ponto o teu pai REALMENTE sabe qual é o teu desempenho na escola. *

1 2 3 4

Nada Muito

[Anterior](#) [Seguinte](#)

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. Denunciar abuso - Termos de Utilização - Política de privacidade

Google Formulários



Questionário

*Obrigatório

Seguem-se várias afirmações em relação à tua MÃE (ou outro responsável feminino).
Assinala a opção que melhor corresponde à frequência com que ocorre cada uma delas, utilizando a escala:

1. Nunca ou quase nunca; 2. Às vezes; 3. Frequentemente; 4. Sempre ou quase sempre;

A minha mãe incita-me a pensar pela minha cabeça. *

1 2 3 4

Nunca ou quase nunca Sempre ou quase sempre

Quando a minha mãe pretende que eu faça alguma coisa, explica-me porquê. *

1 2 3 4

Nunca ou quase nunca Sempre ou quase sempre

A minha mãe encoraja-me a tomar as minhas próprias decisões. *

1 2 3 4

Nunca ou quase nunca Sempre ou quase sempre

A minha mãe encoraja-me a expressar as minhas ideias, mesmo que estas não agradem às outras pessoas. *

1 2 3 4

Nunca ou quase nunca Sempre ou quase sempre

A minha mãe diz-me que é sempre necessário ver os dois lados de um assunto ou problema. *

1 2 3 4

Nunca ou quase nunca Sempre ou quase sempre

A minha mãe pensa que, embora eu ainda não seja uma pessoa adulta, posso ter ideias acertadas acerca de algumas coisas. *

1 2 3 4

Nunca ou quase nunca Sempre ou quase sempre

A minha mãe é uma pessoa alegre e otimista. *

1 2 3 4

Nunca ou quase nunca Sempre ou quase sempre

A minha mãe costuma estar de bom humor. *

1 2 3 4

Nunca ou quase nunca Sempre ou quase sempre

A minha mãe costuma divertir-se comigo. *

1 2 3 4

Nunca ou quase nunca Sempre ou quase sempre

A minha mãe costuma ser calma e relaxada. *

1 2 3 4

Nunca ou quase nunca Sempre ou quase sempre

Para cada uma das afirmações que se seguem, responde assinalando a opção que melhor se aplica ao que a tua Mãe REALMENTE sabe, utilizando a escala: 1. Nada; 2. Pouco; 3. Bastante; 4. Muito;

Até que ponto a tua mãe REALMENTE sabe quem são os teus amigos. *

1 2 3 4

Nada Muito

Até que ponto a tua mãe REALMENTE sabe o que fazes nos teus tempos livres. *

1 2 3 4

Nada Muito

Até que ponto a tua mãe REALMENTE sabe como gastas o teu dinheiro. *

1 2 3 4

Nada Muito

Até que ponto a tua mãe REALMENTE sabe como correu o teu dia. *

1 2 3 4

Nada Muito

Até que ponto a tua mãe REALMENTE sabe qual é o teu desempenho na escola. *

1 2 3 4

Nada Muito

[Anterior](#) [Seguinte](#)

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. Denunciar abuso - Termos de Utilização - Política de privacidade

Google Formulários



Questionário

“Obrigado”

As afirmações que se seguem descrevem o comportamento ou os estados de espírito que você sente. Marque a opção que melhor se encaixa em cada afirmação considerando a seguinte escala: “Se você sempre se sente assim, marque 1; se você às vezes se sente assim, marque 2; se você raramente se sente assim, marque 3; e se você nunca se sente assim, marque 4.”

Eu penso em lutar ou em ser desagrado(a). *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu gosto que os meus pais tenham pena de mim quando estou doente. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu gosto de mim próprio(a). *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu sinto que consigo fazer as coisas que desejo tão bem como a maior parte das pessoas. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu sinto-me mal ou fico zangado(a) quando tento fazer uma coisa e não consigo. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu sinto que a vida é boa. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu desejo bater em alguma coisa ou em alguém. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu gosto que os meus pais me deem muito amor. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu sinto que não presto e que nunca sei(bom) em nada. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu sinto que não consigo fazer as coisas bem. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu fico de mau humor e irritado sem qualquer razão. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu vejo a vida como sendo cheia de perigos. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu fico tão zangado(a) que sinto ou parto coisas. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Quando encontro alguém que não conheço, penso que ele(a) é melhor do que eu. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu consigo competir com sucesso por coisas que quero. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu fico aborrecido(a) quando as coisas correm mal. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu penso que o mundo é um lugar bom e feliz. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu fico triste das pessoas que fazem coisas estúpidas. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu gosto que os meus pais me deem muita atenção. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu penso que sou uma boa pessoa e as outras pessoas devem pensar o mesmo. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu penso que sou um(a) falhado(a). *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Tanto estou alegre e feliz num momento, como triste(não) e infeliz logo a seguir. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Para mim o mundo é um lugar infeliz. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Faço besteira e erro quando me zangro. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu gosto de ser encongado(a) quando tenho um problema com alguma coisa. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Sinto-me muito bem consigo próprio(a). *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu sinto que não consigo fazer muitas das coisas que tento fazer. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu vejo o mundo como um lugar perigoso. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu tenho dificuldade em controlar o meu temperamento. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu gosto que os meus pais me cubram de atenções quando eu estou magoad(a) ou doente. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu fico infeliz consigo próprio(a). *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu sinto que sou um sucesso nas coisas que faço. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Eu fico facilmente aborrecido(a) quando estou a passar por problemas graves. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

A vida para mim é uma coisa boa. *

- Quase sempre verdadeiro
- Às vezes verdadeiro
- Raramente verdadeiro
- Quase nunca verdadeiro

Muito obrigado pela tua colaboração.

[Anterior](#) [Seguinte](#)

Nossa análise personalizada depende do acesso ao Google Forms.

Este formulário não foi criado nem gerido pelo Google. Saiba mais aqui. Termos de Utilização Política de Privacidade

Google Formulários

Anexo K. Consentimento Informado dirigido aos Encarregados de Educação

Exmo(a). Senhor(a), Encarregado(a) de Educação

No âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia Educacional, inserido na unidade curricular do Seminário de Dissertação e ministrado no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, encontro-me a desenvolver uma investigação sobre a perceção dos estilos educativos parentais e o ajustamento psicológico e escolar dos adolescentes.

Para este efeito é requerida a colaboração dos alunos no que diz respeito ao preenchimento de dois breves questionários, pretendendo-se através dos mesmos recolher as suas perceções relativamente aos conteúdos em questão. Neste sentido, venho por este meio solicitar a V. Exa. a autorização para a participação do seu educando, salientando que os dados recolhidos serão voluntários, rigorosamente anónimos, confidenciais e usados exclusivamente como materiais de trabalho.

Agradecendo desde já pela sua colaboração,

Patrícia Majer Palmeiro

✂-----

(Por favor, preencher e devolver)

Eu, _____ encarregado(a) de educação do(a) educando(a) _____, declaro de forma livre, informada e esclarecida, que autorizo / não autorizo a sua participação na recolha de dados para a investigação conduzida pela mestranda Patrícia Majer Palmeiro.

Lisboa, ____/____/2021

O(A) Encarregado(a) de Educação

Outputs 17. Análises Descritivas QEEP-r (Versão Pai)

Estatísticas de item

	Média	Desvio Padrão	N
APP1	3.36	.984	118
APP2	3.09	.943	118
APP3	3.37	.923	118
APP4	3.09	1.046	118
APP5	3.10	1.024	118
APP6	3.19	.945	118
CPP7	3.33	.785	118
CPP8	3.24	.712	118
CPP9	3.21	.968	118
CPP10	3.07	.824	118
CP11	2.71	.878	118
CP12	2.95	.950	118
CP13	3.07	.940	118
CP14	2.63	1.003	118
CP15	3.36	.802	118

Estatísticas Descritivas

	N	Média		Desvio padrão
	Estatística	Estatística	Erro Padrão	Estatística
APP	118	3.2034	.07024	.76303
CPP	118	3.2119	.06266	.68064
CP	118	2.9441	.06679	.72555
N válido (de lista)	118			

Estatísticas Descritivas

	N	Média		Desvio padrão
	Estatística	Estatística	Erro Padrão	Estatística
QEEPrP	118	3.1198	.05846	.63505
N válido (de lista)	118			

Outputs 18. Análises Descritivas QEEP-r (Versão Mãe)

Estatísticas de item

	Média	Desvio Padrão	N
APM1	3.60	.694	118
APM2	3.30	.788	118
APM3	3.47	.748	118
APM4	3.30	.890	118
APM5	3.42	.809	118
APM6	3.21	.856	118
CPM7	3.30	.799	118
CPM8	3.23	.709	118
CPM9	3.25	.808	118
CPM10	2.97	.886	118
CM11	3.27	.770	118
CM12	3.36	.781	118
CM13	3.37	.793	118
CM14	3.18	.854	118
CM15	3.61	.680	118

Estatísticas Descritivas

	N	Média		Desvio padrão
	Estatística	Estatística	Erro Padrão	Estatística
APM	118	3.3828	.05546	.60243
CPM	118	3.1864	.06241	.67794
CM	118	3.3593	.05255	.57083
N válido (de lista)	118			

Estatísticas Descritivas

	N	Média		Desvio padrão
	Estatística	Estatística	Erro Padrão	Estatística
QEEPrM	118	3.3095	.04992	.54229
N válido (de lista)	118			

Outputs 19. Teste t-Student

(Descrição e comparação das dimensões do QEEP-r Versão Pai vs. Versão Mãe)

Estadísticas de amostras emparelhadas

		Média	N	Desvio Padrão	Erro de média padrão
Par 1	APP	3,2034	118	,76303	,07024
	APM	3,3828	118	,60243	,05546
Par 2	CPP	3,2119	118	,68064	,06266
	CPM	3,1864	118	,67794	,06241
Par 3	CP	2,9441	118	,72555	,06679
	CM	3,3593	118	,57083	,05255

Correlações de amostras emparelhadas

		N	Correlação	Significância	
				Unilateral p	Bilateral p
Par 1	APP & APM	118	,529	<,001	<,001
Par 2	CPP & CPM	118	,367	<,001	<,001
Par 3	CP & CM	118	,552	<,001	<,001

Teste de amostras emparelhadas

		Diferenças emparelhadas				t	df	Significância		
		Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença			Unilateral p	Bilateral p	
					Inferior					Superior
Par 1	APP - APM	-,17938	,67767	,06238	-,30293	-,05583	-2,875	117	,002	,005
Par 2	CPP - CPM	,02542	,76404	,07034	-,11387	,16472	,361	117	,359	,718
Par 3	CP - CM	-,41525	,62875	,05788	-,52988	-,30062	-7,174	117	<,001	<,001

Tamanhos de efeitos de amostras em pares

			Padronizado r^a	Estimativa de ponto	Intervalo de Confiança 95%	
					Inferior	Superior
Par 1	APP - APM	d de Cohen	,67767	-,265	-,448	-,081
		Correção de Hedges	,67985	-,264	-,446	-,080
Par 2	CPP - CPM	d de Cohen	,76404	,033	-,147	,214
		Correção de Hedges	,76650	,033	-,147	,213
Par 3	CP - CM	d de Cohen	,62875	-,660	-,859	-,460
		Correção de Hedges	,63077	-,658	-,856	-,459

a. O denominador usado na estimativa dos tamanhos dos efeitos.

O d de Cohen usa o desvio padrão de amostra da diferença média.

A correção de Hedges usa o desvio padrão de amostra da diferença média, além de um fator de correção.

Outputs 20. Análises Descritivas QAP

Estatísticas de item

	Média	Desvio Padrão	N
HA1	1.97	1.062	118
D2	2.31	1.009	118
AEN3	2.08	1.091	118
AAN4	2.11	.941	118
VMN6	2.08	.962	118
HA7	2.06	.963	118
D8	3.38	.836	118
AEN9	2.08	1.014	118
AAN10	2.52	.967	118
VMN12	2.21	.950	118
HA13	1.69	.949	118
AEN14	1.78	.907	118
AAN15	2.01	.822	118
VMN17	2.32	.895	118
HA18	2.10	.982	118
D19	2.84	.933	118
AEN20	2.08	.869	118
AAN21	1.91	.970	118
VMN23	2.09	1.029	118
HA24	1.52	.814	118
D25	3.19	.784	118
AEN26	2.08	.971	118
AAN27	2.45	.863	118
VMN28	2.20	.948	118
HA29	2.22	.988	118
D30	2.42	.918	118
AEN31	2.40	.926	118
AAN32	2.36	.884	118
VMN34	1.99	1.017	118

Estatísticas Descritivas

	N	Média		Desvio padrão
	Estatística	Estatística	Erro Padrão	Estatística
HA	118	1.9251	.05565	.60451
D	118	2.8254	.06011	.65296
AEN	118	2.0819	.06263	.68033
AAN	118	2.2260	.05601	.60840
VMN	118	2.1497	.06275	.68160
N válido (de lista)	118			

Estatísticas Descritivas

	N	Média		Desvio padrão
	Estatística	Estatística	Erro Padrão	Estatística
QAP	118	2.2416	.03711	.40317
N válido (de lista)	118			

Output 21. Teste de Pearson

(Correlação das dimensões do QEEP-r Versão Pai e Versão Mãe, com as dimensões do QAP)

		Correlações										
		APP	CPP	CP	APM	CPM	CM	Hostilidade	Dependência	Aestima	Aadequação	Vnegativamundo
APP	Correlação de Pearson	1	,643**	,692**	,529**	,365**	,387**	-,109	,308**	-,213*	-,300**	-,242**
	Sig. (2 extremidades)		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	,239	<,001	,021	<,001	,008
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
CPP	Correlação de Pearson	,643**	1	,631**	,375**	,367**	,269**	-,031	,345**	-,181	-,162	-,177
	Sig. (2 extremidades)	<,001		<,001	<,001	<,001	,003	,737	<,001	,050	,079	,055
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
CP	Correlação de Pearson	,692**	,631**	1	,416**	,380**	,552**	-,081	,462**	-,321**	-,265**	-,340**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001	,383	<,001	<,001	,004	<,001
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
APM	Correlação de Pearson	,529**	,375**	,416**	1	,761**	,622**	-,198*	,369**	-,252**	-,335**	-,187*
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001		<,001	<,001	,031	<,001	,006	<,001	,043
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
CPM	Correlação de Pearson	,365**	,367**	,380**	,761**	1	,580**	-,176	,406**	-,232*	-,308**	-,308**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001	,057	<,001	,012	<,001	<,001
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
CM	Correlação de Pearson	,387**	,269**	,552**	,622**	,580**	1	-,239**	,400**	-,372**	-,397**	-,374**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	,003	<,001	<,001	<,001		,009	<,001	<,001	<,001	<,001
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
Hostilidade	Correlação de Pearson	-,109	-,031	-,081	-,198*	-,176	-,239**	1	-,028	,281**	,296**	,319**
	Sig. (2 extremidades)	,239	,737	,383	,031	,057	,009		,761	,002	,001	<,001
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
Dependência	Correlação de Pearson	,308**	,345**	,462**	,369**	,406**	,400**	-,028	1	-,142	-,083	-,265**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	,761		,125	,373	,004
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
Aestima	Correlação de Pearson	-,213*	-,181	-,321**	-,252**	-,232*	-,372**	,281**	-,142	1	,778**	,636**
	Sig. (2 extremidades)	,021	,050	<,001	,006	,012	<,001	,002	,125		<,001	<,001
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
Aadequação	Correlação de Pearson	-,300**	-,162	-,265**	-,335**	-,308**	-,397**	,296**	-,083	,778**	1	,577**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	,079	,004	<,001	<,001	<,001	,001	,373	<,001		<,001
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
Vnegativamundo	Correlação de Pearson	-,242**	-,177	-,340**	-,187*	-,308**	-,374**	,319**	-,265**	,636**	,577**	1
	Sig. (2 extremidades)	,008	,055	<,001	,043	<,001	<,001	<,001	,004	<,001	<,001	
	N	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118

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

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Outputs 22. Teste *t*-Student para duas amostras independentes

(Descrição e comparação das dimensões do QEEP-r Versão Pai e Versão Mãe, de acordo com o Ciclo de Ensino)

Estadísticas de grupo

	Ciclo (com base na escolaridade)	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
APP	3.º Ciclo do Ensino Básico	77	3,2208	,69640	,07936
	Ensino Secundário	41	3,1707	,88309	,13792
CPP	3.º Ciclo do Ensino Básico	77	3,3344	,60237	,06865
	Ensino Secundário	41	2,9817	,76320	,11919
CP	3.º Ciclo do Ensino Básico	77	3,0675	,65744	,07492
	Ensino Secundário	41	2,7122	,79630	,12436
APM	3.º Ciclo do Ensino Básico	77	3,4372	,54413	,06201
	Ensino Secundário	41	3,2805	,69466	,10849
CPM	3.º Ciclo do Ensino Básico	77	3,3149	,63661	,07255
	Ensino Secundário	41	2,9451	,69487	,10852
CM	3.º Ciclo do Ensino Básico	77	3,4312	,49849	,05681
	Ensino Secundário	41	3,2244	,67260	,10504

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias							
		Z	Sig.	t	df	Significância		Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
						Unilateral p	Bilateral p			Inferior	Superior
APP	Variâncias iguais assumidas	1,901	,171	,338	116	,368	,736	,05005	,14808	-,24324	,34334
	Variâncias iguais não assumidas			,315	67,009	,377	,754	,05005	,15912	-,26755	,36765
CPP	Variâncias iguais assumidas	3,440	,066	2,755	116	,003	,007	,35271	,12803	,09912	,60630
	Variâncias iguais não assumidas			2,564	67,054	,006	,013	,35271	,13755	,07817	,62725
CP	Variâncias iguais assumidas	3,437	,066	2,595	116	,005	,011	,35534	,13696	,08408	,62660
	Variâncias iguais não assumidas			2,447	69,487	,008	,017	,35534	,14519	,06573	,64494
APM	Variâncias iguais assumidas	4,564	,035	1,351	116	,090	,179	,15674	,11606	-,07313	,38661
	Variâncias iguais não assumidas			1,254	66,661	,107	,214	,15674	,12496	-,09270	,40618
CPM	Variâncias iguais assumidas	,185	,668	2,910	116	,002	,004	,36981	,12707	,11813	,62150
	Variâncias iguais não assumidas			2,833	75,776	,003	,006	,36981	,13054	,10981	,62981
CM	Variâncias iguais assumidas	,501	,480	1,894	116	,030	,061	,20678	,10916	-,00943	,42298
	Variâncias iguais não assumidas			1,732	63,941	,044	,088	,20678	,11942	-,03179	,44535

Outputs 23. Teste *t*-Student para duas amostras independentes

(Descrição e Comparação das dimensões do QAP, de acordo com o Ciclo de Ensino)

Estadísticas de grupo

	Ciclo (com base na escolaridade)	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
HA	3.º Ciclo do Ensino Básico	77	1.9156	.56495	.06438
	Ensino Secundário	41	1.9431	.67967	.10615
D	3.º Ciclo do Ensino Básico	77	2.9273	.64474	.07348
	Ensino Secundário	41	2.6341	.63230	.09875
AEN	3.º Ciclo do Ensino Básico	77	2.0108	.69266	.07894
	Ensino Secundário	41	2.2154	.64361	.10051
AAN	3.º Ciclo do Ensino Básico	77	2.1970	.57017	.06498
	Ensino Secundário	41	2.2805	.67848	.10596
VMN	3.º Ciclo do Ensino Básico	77	2.0628	.67540	.07697
	Ensino Secundário	41	2.3130	.67102	.10480

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
HA	Variâncias iguais assumidas	4.123	.045	-2.34	116	.815	-.02751	.11735	-.25992	.20491
	Variâncias iguais não assumidas			-.222	69.868	.825	-.02751	.12415	-.27512	.22011
D	Variâncias iguais assumidas	.034	.854	2.367	116	.020	.29313	.12383	.04787	.53838
	Variâncias iguais não assumidas			2.381	83.139	.020	.29313	.12309	.04832	.53793
AEN	Variâncias iguais assumidas	.168	.683	-1.565	116	.120	-.20462	.13072	-.46353	.05428
	Variâncias iguais não assumidas			-1.601	87.114	.113	-.20462	.12780	-.45865	.04940
AAN	Variâncias iguais assumidas	1.298	.257	-.709	116	.480	-.08352	.11787	-.31698	.14995
	Variâncias iguais não assumidas			-.672	70.493	.504	-.08352	.12430	-.33139	.16435
VMN	Variâncias iguais assumidas	.034	.854	-1.921	116	.057	-.25024	.13029	-.50828	.00781
	Variâncias iguais não assumidas			-1.925	82.205	.058	-.25024	.13002	-.50889	.00841

Outputs 24. Confirmação com Teste *U* de Mann-Whitney para duas amostras independentes

(Descrição e comparação das dimensões do QEEP-r Versão Pai e Versão Mãe, e do QAP, de acordo com o Ciclo de Ensino)

Sumarização de Teste de Hipótese

	Hipótese nula	Teste	Sig. ^{a,b}	Decisão
1	A distribuição de APP é igual nas categorias de Ciclo (com base na escolaridade).	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.671	Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de CPP é igual nas categorias de Ciclo (com base na escolaridade).	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.014	Rejeitar a hipótese nula.
3	A distribuição de CP é igual nas categorias de Ciclo (com base na escolaridade).	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.019	Rejeitar a hipótese nula.
4	A distribuição de APM é igual nas categorias de Ciclo (com base na escolaridade).	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.314	Reter a hipótese nula.
5	A distribuição de CPM é igual nas categorias de Ciclo (com base na escolaridade).	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.004	Rejeitar a hipótese nula.
6	A distribuição de CM é igual nas categorias de Ciclo (com base na escolaridade).	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.102	Reter a hipótese nula.
7	A distribuição de HA é igual nas categorias de Ciclo (com base na escolaridade).	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.777	Reter a hipótese nula.
8	A distribuição de D é igual nas categorias de Ciclo (com base na escolaridade).	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.017	Rejeitar a hipótese nula.
9	A distribuição de AEN é igual nas categorias de Ciclo (com base na escolaridade).	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.069	Reter a hipótese nula.
10	A distribuição de AAN é igual nas categorias de Ciclo (com base na escolaridade).	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.287	Reter a hipótese nula.
11	A distribuição de VMN é igual nas categorias de Ciclo (com base na escolaridade).	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.041	Rejeitar a hipótese nula.

^a. O nível de significância é .050.

^b. A significância assintótica é exibida.

Dimensão Clima Positivo Paterno (CPP), entre Ciclos

Amostras Independentes de Resumo de Teste U de Mann-Whitney

N total	118
U de Mann-Whitney	1,146.000
Wilcoxon W	2,007.000
Estatística de teste	1,146.000
Erro padrão	175.225
Estatística de Teste Padronizado	-2.468
Sinal assintótico (teste de dois lados)	.014

Dimensão Conhecimento Paterno (CP), entre Ciclos

Amostras Independentes de Resumo de Teste U de Mann-Whitney

N total	118
U de Mann-Whitney	1,164.500
Wilcoxon W	2,025.500
Estatística de teste	1,164.500
Erro padrão	175.860
Estatística de Teste Padronizado	-2.354
Sinal assintótico (teste de dois lados)	.019

Dimensão Clima Positivo Materno (CPM), entre Ciclos

Amostras Independentes de Resumo de Teste U de Mann-Whitney

N total	118
U de Mann-Whitney	1,068.500
Wilcoxon W	1,929.500
Estatística de teste	1,068.500
Erro padrão	175.237
Estatística de Teste Padronizado	-2.910
Sinal assintótico (teste de dois lados)	.004

Dimensão Dependência (D), entre Ciclos

*Amostras Independentes de Resumo de Teste U de
Mann-Whitney*

N total	118
U de Mann-Whitney	1,157.500
Wilcoxon W	2,018.500
Estatística de teste	1,157.500
Erro padrão	176.149
Estatística de Teste Padronizado	-2.390
Sinal assintótico (teste de dois lados)	.017

Dimensão Visão do Mundo Negativa (VMN), entre Ciclos

*Amostras Independentes de Resumo de Teste U de
Mann-Whitney*

N total	118
U de Mann-Whitney	1,939.500
Wilcoxon W	2,800.500
Estatística de teste	1,939.500
Erro padrão	176.286
Estatística de Teste Padronizado	2.048
Sinal assintótico (teste de dois lados)	.041

Output 25. Teste *U* de Mann-Whitney para duas amostras independentes

(Descrição e comparação das dimensões do QEEP-r Versão Pai e Versão Mãe e do QAP, de acordo com o Desempenho Escolar) **Tentámos o *t*-Student mas não deu**

Estatísticas de grupo

	IN_sucesso	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
APP	,00	90	3,2370	,74241	,07826
	1,00	28	3,0952	,83077	,15700
CPP	,00	90	3,1917	,68085	,07177
	1,00	28	3,2768	,68833	,13008
CP	,00	90	2,9267	,72046	,07594
	1,00	28	3,0000	,75228	,14217
APM	,00	90	3,4093	,58602	,06177
	1,00	28	3,2976	,65634	,12404
CPM	,00	90	3,1889	,66758	,07037
	1,00	28	3,1786	,72283	,13660
CM	,00	90	3,3622	,57428	,06053
	1,00	28	3,3500	,56993	,10771
HA	,00	90	1,8870	,57346	,06045
	1,00	28	2,0476	,69219	,13081
D	,00	90	2,8244	,63233	,06665
	1,00	28	2,8286	,72768	,13752
AEN	,00	90	2,1111	,72584	,07651
	1,00	28	1,9881	,50701	,09582
AAN	,00	90	2,2074	,64637	,06813
	1,00	28	2,2857	,47109	,08903
VMN	,00	90	2,1685	,73119	,07707
	1,00	28	2,0893	,49583	,09370

Sumarização de Teste de Hipótese

	Hipótese nula	Teste	Sig. ^{a,b}	Decisão
1	A distribuição de APP é igual nas categorias de IN_sucesso.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	,417	Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de CPP é igual nas categorias de IN_sucesso.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	,470	Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de CP é igual nas categorias de IN_sucesso.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	,376	Reter a hipótese nula.
4	A distribuição de APM é igual nas categorias de IN_sucesso.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	,358	Reter a hipótese nula.
5	A distribuição de CPM é igual nas categorias de IN_sucesso.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	,992	Reter a hipótese nula.
6	A distribuição de CM é igual nas categorias de IN_sucesso.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	,944	Reter a hipótese nula.
7	A distribuição de HA é igual nas categorias de IN_sucesso.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	,334	Reter a hipótese nula.
8	A distribuição de D é igual nas categorias de IN_sucesso.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	,638	Reter a hipótese nula.
9	A distribuição de AEN é igual nas categorias de IN_sucesso.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	,691	Reter a hipótese nula.
10	A distribuição de AAN é igual nas categorias de IN_sucesso.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	,465	Reter a hipótese nula.
11	A distribuição de VMN é igual nas categorias de IN_sucesso.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	,841	Reter a hipótese nula.

a. O nível de significância é ,050.

b. A significância assintótica é exibida.

Amostras Independentes de Resumo de Teste U de Mann-Whitney

N total	118
U de Mann-Whitney	1132,500
Wilcoxon W	1538,500
Estatística de teste	1132,500
Erro padrão	156,942
Estatística de Teste Padronizado	-,812
Sinal assintótico (teste de dois lados)	,417

Outputs 26. Teste *t*-Student para duas amostras independentes

(Descrição e Comparação das dimensões do QEEP-r Versão Pai e Versão Mãe, de acordo com o Género)

Estatísticas de grupo

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
APP	Feminino	52	3,1442	,82909	,11497
	Masculino	66	3,2500	,70967	,08735
CPP	Feminino	52	3,1923	,66718	,09252
	Masculino	66	3,2273	,69577	,08564
CP	Feminino	52	2,9231	,77425	,10737
	Masculino	66	2,9606	,69035	,08498
APM	Feminino	52	3,4199	,59545	,08257
	Masculino	66	3,3535	,61081	,07519
CPM	Feminino	52	3,3365	,62600	,08681
	Masculino	66	3,0682	,69827	,08595
CM	Feminino	52	3,3692	,60116	,08337
	Masculino	66	3,3515	,55031	,06774

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias							
		Z	Sig.	t	df	Significância		Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
						Unilateral p	Bilateral p			Inferior	Superior
APP	Variâncias iguais assumidas	,472	,494	-,746	116	,229	,457	-,10577	,14175	-,38653	,17499
	Variâncias iguais não assumidas			-,732	100,578	,233	,466	-,10577	,14440	-,39222	,18069
CPP	Variâncias iguais assumidas	,114	,736	-,276	116	,392	,783	-,03497	,12671	-,28593	,21600
	Variâncias iguais não assumidas			-,277	111,571	,391	,782	-,03497	,12608	-,28478	,21485
CP	Variâncias iguais assumidas	,725	,396	-,278	116	,391	,782	-,03753	,13507	-,30505	,22999
	Variâncias iguais não assumidas			-,274	103,147	,392	,785	-,03753	,13693	-,30909	,23403
APM	Variâncias iguais assumidas	,367	,546	,592	116	,277	,555	,06634	,11202	-,15553	,28820
	Variâncias iguais não assumidas			,594	110,841	,277	,554	,06634	,11168	-,15496	,28763
CPM	Variâncias iguais assumidas	2,378	,126	2,168	116	,016	,032	,26836	,12376	,02323	,51349
	Variâncias iguais não assumidas			2,197	114,025	,015	,030	,26836	,12216	,02635	,51036
CM	Variâncias iguais assumidas	,153	,696	,167	116	,434	,868	,01772	,10629	-,19280	,22824
	Variâncias iguais não assumidas			,165	104,749	,435	,869	,01772	,10742	-,19528	,23071

Outputs 27. Teste *t*-Student para duas amostras independentes

(Descrição e comparação das dimensões do QAP, de acordo com o Género)

Estadísticas de grupo

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
HA	Feminino	52	1.9712	.59200	.08210
	Masculino	66	1.8889	.61626	.07586
D	Feminino	52	2.9731	.57671	.07998
	Masculino	66	2.7091	.68942	.08486
AEN	Feminino	52	2.2788	.77172	.10702
	Masculino	66	1.9268	.55711	.06857
AAN	Feminino	52	2.3269	.70244	.09741
	Masculino	66	2.1465	.51434	.06331
VMN	Feminino	52	2.1538	.78093	.10830
	Masculino	66	2.1465	.59808	.07362

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
HA	Variâncias iguais assumidas	.184	.668	.732	116	.465	.08226	.11231	-.14019	.30472
	Variâncias iguais não assumidas			.736	111.494	.463	.08226	.11178	-.13921	.30374
D	Variâncias iguais assumidas	2.561	.112	2.217	116	.029	.26399	.11910	.02809	.49988
	Variâncias iguais não assumidas			2.264	115.557	.025	.26399	.11661	.03302	.49495
AEN	Variâncias iguais assumidas	6.733	.011	2.876	116	.005	.35208	.12240	.10965	.59451
	Variâncias iguais não assumidas			2.770	89.623	.007	.35208	.12710	.09955	.60461
AAN	Variâncias iguais assumidas	5.758	.018	1.611	116	.110	.18046	.11205	-.04147	.40239
	Variâncias iguais não assumidas			1.553	90.514	.124	.18046	.11618	-.05033	.41125
VMN	Variâncias iguais assumidas	3.466	.065	.058	116	.954	.00738	.12693	-.24401	.25878
	Variâncias iguais não assumidas			.056	93.381	.955	.00738	.13095	-.25264	.26741