



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

UC/EPCE_2016

Perceção dos Estilos Educativos Parentais e sua relação com o Bem-Estar Subjetivo e com a Confiança Interpessoal na Adolescência: um estudo com adolescentes e seus pais

Anabela Simões Costa Santos (e-mail: bezita_santos@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação da Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias

Percepção dos Estilos Educativos Parentais e sua relação com o Bem-Estar Subjetivo e com a Confiança Interpessoal na Adolescência: um estudo com adolescentes e seus pais

A família representa o primeiro contexto social e aquele que fornece as condições necessárias ao desenvolvimento equilibrado das crianças e adolescentes. Desde há muito, os estilos educativos parentais têm sido alvo de diversas investigações que enfatizam a relevância das práticas educativas parentais positivas para o desenvolvimento de competências e habilidades nas crianças. Para além de analisar as percepções de adolescentes e seus pais acerca dos estilos parentais e o papel de algumas variáveis sociobiográficas, a presente investigação preocupa-se especificamente com o estudo da percepção dessas práticas e sua relação com dois aspetos particulares: a confiança interpessoal e o bem-estar subjetivo.

A confiança interpessoal tem sido extensamente estudada e sabe-se que se desenvolve nos relacionamentos precoces com os cuidadores e é estendida a outros mais tarde. A confiança interpessoal tende a constituir o alicerce para os níveis de felicidade em adulto.

O bem-estar subjetivo tem, igualmente, recebido bastante atenção, em termos de investigação, aparecendo associado a diversas variáveis, nomeadamente os estilos educativos parentais.

A presente investigação inclui 270 adolescentes, rapazes e raparigas, entre os 12 e os 17 anos e também 152 Pais destes adolescentes.

Os resultados revelaram a existência de incongruência entre a percepção dos pais e dos respetivos filhos acerca dos estilos educativos parentais. As análises efetuadas mostraram que os estilos educativos parentais predizem, de forma significativa embora fraca, os níveis de bem-estar subjetivo e de confiança interpessoal. Perante os dados obtidos, concluiu-se, ainda, que os constructos bem-estar subjetivo e confiança interpessoal se correlacionam e que o número de retenções aparece associado negativamente aos níveis de satisfação com a vida. Finalmente, não se observaram diferenças significativas entre a percepção dos estilos educativos pelos pais em função do seu sexo. Os adolescentes apenas diferem, em função do sexo, na variável afeto negativo.

Palavras chave: Estilos Educativos Parentais, Bem-Estar Subjetivo, Confiança Interpessoal, Adolescência.

Perception of Parental Educational Styles and its relationship with Subjective Well-Being and Interpersonal Trust in Adolescence: a study with adolescents and their parents

The family is the first social context and the one that provides the conditions for balanced development of children and adolescents. Since early, parental educational styles have been the target of several investigations that emphasize the importance of positive parenting practices for the development of skills and abilities in children. Analyzing adolescents' and parents' perceptions of parental styles, and also the role of some sociobiographic variables, the present research is specifically focused on the study of the perception of those practices and their relationship with two particular aspects: interpersonal trust and subjective well-being.

Interpersonal trust has been extensively studied and it is known that develops in early relationships with caregivers and is extended to others later. Interpersonal trust tends to be the foundation for happiness levels in adulthood.

The subjective well-being has also received much attention in terms of research, and it appears associated to several variables, including parental educational styles.

This research includes 270 adolescents, boys and girls, between 12 and 17 years old and also 152 parents of these adolescents.

The results revealed the existence of inconsistency between the perception of parents and children about the respective parental educational styles. The analyzes showed that parental educational styles predict significantly although weakly, the levels of subjective well-being and interpersonal trust. Given the data, it was also concluded that subjective well-being constructs and interpersonal trust are correlated and that the number of retentions appears negatively associated with the levels of life satisfaction. Finally, there were no significant differences between the perception of educational styles by parents according to their sex. According to sex, adolescents only differ in the variable negative affect.

Key Words: Parental Educational Styles, Subjective Well-Being, Interpersonal Trust, Adolescence.

Agradecimentos

O primeiro agradecimento é para ti *Mãe*, porque é uma vitória nossa, para nós. Obrigada, por não me deixares desistir, por seres o melhor colo e por me ensinares a ser mulher.

À minha Orientadora, *Professora Doutora Maria da Luz Vale Dias*, por tornar possível esta realização. Pelo tempo que dispôs para a orientação do meu trabalho, pelo auxílio e partilha de conhecimentos e transmissão de competências, um sincero obrigada.

A ti, *Miguel*, pela força e paciência que nunca perdeste e pelo amor e com que garantes, diariamente, a minha felicidade. Esta também é uma vitória nossa.

Para ti *Mano*, porque nunca conheci outra força da natureza que não tu. Obrigada por seres a minha referência.

Ana, a amiga de sempre e para sempre, desculpa as ausências. É a ti que devo agradecer o incentivo para ingressar nesta aventura de 5 anos. Obrigada por tudo.

Juliana, Joana, Carolina, Patrícia, Sofia e Diana, o destino traçou os nossos caminhos para que se cruzassem e, foi com enorme gosto, que vos conheci e vos levo para toda a vida. Obrigada, giras.

À *Vanessa e António*, obrigada por me acompanharem neste percurso e contribuírem para muitos momentos felizes.

Aos meus afilhados, *Érika e Alexandre*, com a promessa de que irei compensar-vos por algumas ausências.

Aos *restantes familiares e amigos*, obrigada pelo carinho.

À *Mariana Pinho*, foi um gosto trabalhar contigo.

Não menos importante, ao *AERSI* e ao *INEDS*, nomeadamente às Psicólogas, *Dr^a Joana Minderico, Dr^a Margarida Leitão e Dr^a Sílvia Ferreira*, por mostrarem recetividade e disponibilidade. Um enorme obrigada para vós, não seria possível sem o vosso auxílio fundamental.

A todos os *Pais e Alunos* que se disponibilizaram a colaborar no estudo, o meu agradecimento.

Índice

Introdução.....	1
I – Enquadramento conceptual	2
1. Educação Parental.....	2
1.1. A Família.....	2
1.2. Estilos Educativos Parentais.....	3
2. O Bem-Estar Subjetivo	7
2.1 Compreender o Bem-Estar Subjetivo	7
2.2. O modelo do Bem-Estar Subjetivo.....	8
3. A Confiança Interpessoal.....	10
3.1. O Modelo de Rotenberg.....	12
4. Estilos Educativos Parentais e sua relação com o Bem-Estar Subjetivo e com a Confiança Interpessoal em Adolescentes.....	12
II - Objetivos	14
III - Metodologia	15
3.1. Descrição da amostra.....	15
3.2. Materiais/instrumentos	17
3.2.1. <i>Questionário Sociobiográfico</i>	17
3.2.2. <i>Escala de Estilos Educativos Parentais</i>	18
3.2.3. <i>Escala de Afetividade Positiva e Negativa - PANAS</i>	18
3.2.4. <i>Escala de Satisfação com a Vida – SWLS</i>	19
3.2.5. <i>Escala Crenças Generalizadas de Confiança-Adolescência tardia - CGC-A</i>	19
3.3. Procedimentos de investigação.....	20
3.3.1. Procedimentos de recolha de dados	20
3.3.2. Procedimentos de análise de dados.....	21
IV - Resultados.....	22
4.1. Análise Descritiva.....	22
4.2. Consistência Interna.....	24
4.3. Análise das Hipóteses	25
V - Discussão	31
VI - Conclusões.....	36
Bibliografia.....	39
Anexos.....	45

Introdução

A família é preconizada como o alicerce primordial da criança no seu contacto com o mundo, na socialização, na aprendizagem de diversas habilidades e competências, assim como na determinação das características da personalidade, a partir do desenvolvimento cognitivo e afetivo providenciado pelos principais educadores: os pais.

A forma a que mais comumente investigadores recorrem para avaliar, descrever ou explorar as práticas pelas quais os pais regem, fundamentalmente, a educação dos seus filhos, é representada pelas escalas de estilos educativos parentais. Diversos autores, ao longo de vários anos, têm vindo a desenvolver modelos que permitem conceptualizar os estilos educativos parentais de forma simples. Talvez o modelo de Baumrind (1971) represente aquele pelo qual a maioria das investigações orienta os seus fundamentos, atendendo a que possibilita descrever a tipologia dos estilos educativos parentais: *Permissivo*, *Autoritário*, *Autoritativo* e *Negligente*. De igual forma, várias escalas que permitem analisar os estilos educativos parentais segundo esta e outras tipologias, têm vindo a ser elaboradas.

A investigação acerca da relevância do contexto familiar vai além do estudo das práticas educativas e realça as relações entre o desenvolvimento de vinculações seguras precocemente e a confiança da criança, que inicialmente se desenvolve na relação com o seu cuidador, sendo posteriormente alargada a outras figuras significativas. Neste sentido e apesar da sua complexidade, há um crescente interesse pelo estudo da confiança interpessoal, nas várias fases do desenvolvimento, e subsistem diversas investigações robustas, nomeadamente as que conceptualizam o modelo de Rotenberg (1994), que apontam para relações significativas deste constructo com outras variáveis expressivas no desenvolvimento equilibrado da criança, nomeadamente a felicidade.

A felicidade surge como uma vantagem para o ser humano em diversos contextos. De facto, tem vindo a notar-se um interesse progressivo na mudança de paradigma, anteriormente focado no negativo e patológico, para o reconhecimento dos aspetos positivos como contributo fundamental para a manutenção de níveis adequados de felicidade, importantes para os indivíduos. Uma das vias para o estudo deste constructo tem sido a avaliação do bem-estar subjetivo. Diener (1984) representa o teórico mais influente na categorização do bem-estar subjetivo como um fenómeno que inclui uma componente cognitiva (satisfação com a vida) e uma componente emocional (afetividade negativa e positiva).

Em suma, partindo do conhecimento acerca de diversas investigações que incidem sobre estes constructos, é compreensível considerar que as crianças, através dos comportamentos apropriados dos cuidadores, desenvolvam níveis adequados de confiança interpessoal para o desenvolvimento de relações saudáveis e para a manutenção do bem-estar subjetivo. Com base nesta ideia, a presente investigação pretende estudar a

perceção de adolescentes e seus pais acerca das práticas educativas parentais e sua relação com dois aspetos importantes para o desenvolvimento dos filhos: a confiança interpessoal e o bem-estar subjetivo.

I – Enquadramento conceptual

1. Educação Parental

1.1. A Família

A procriação é o processo nuclear da sobrevivência da espécie esperando-se que os progenitores auxiliem no desenvolvimento dos seus descendentes (Hoghughi, 2004; Barroso & Machado 2010; Borges, 2010). A parentalidade define-se assim como, as atividades intencionais que pretendem assegurar a sobrevivência e o desenvolvimento das crianças, sendo o “processo crucial e mecanismo de transmissão na formação do futuro das crianças” (Hoghughi, 2004, p.5). No entanto, os critérios que definem uma parentalidade adequada são construções sociais nas quais as práticas ideais ou o significado das competências específicas variam de cultura para cultura (Barroso & Machado, 2010; Bornstein, 2006). A parentalidade é tida como exercendo um papel funcional no ciclo vital humano, na qual os adultos são motivados, pelo seu forte interesse, a assumir responsabilidades consigo próprio e com os outros, capazes de elevar o seu bem-estar e auto-confiança (Bornstein, 2006). A família é, de facto importante, para a auto-realização do adulto (Franco-Borges, Vaz-Rebello & Kourkoutas, 2010).

As crianças não são capazes de crescer e desenvolver-se autonomamente e, desta forma, constituem o objeto de atenção e ação primário da parentalidade. As práticas parentais devem assegurar a qualidade do bem-estar da criança (Borges, 2010) e, para tal, os cuidadores investem na sobrevivência, socialização e educação das crianças e espera-se que o façam consistente, apropriada e efetivamente (Bornstein, 2006).

Durante a infância, o primeiro contexto onde a criança se desenvolve é a família (Hidalgo & Palacios, 2004). Bayle (2008) circunscreve a família às relações interdependentes entre os seus membros que tendem ou para a homeostasia e coesão ou, por contraste, para a crise. A crença geral de vários teóricos assenta no pressuposto de que a família constitui a base para o desenvolvimento cognitivo e afetivo/emocional e é um fator determinante da personalidade (Hidalgo & Palacios, 2004; Barros de Oliveira, 1994; Lindgren, 1977; Fleming, 1993). Para além de proporcionar as primeiras experiências educacionais à criança (Lindgren, 1977), o contexto familiar representa o primeiro grupo e contexto social, propiciador da adaptação à vida social (Barros de Oliveira, 1994) e promotor das aprendizagens acerca das pessoas e das situações (Sprinthall & Collins, 2008).

Nas suas interações com as crianças, os pais promovem o seu desenvolvimento mental, estimulam a sua regulação emocional, o desenvolvimento do *self*, a sensibilidade social, a participação em relações

significativas e as experiências exteriores ao contexto familiar (Bornstein, 2006). Assim, a natureza destas interações representa um fator essencial ao desenvolvimento equilibrado das crianças (Bayle, 2008). As atitudes da família relativamente ao êxito, competição, resolução de conflitos, assim como o reforço, pelos pais, de virtudes de obediência, honestidade, atividade, cooperação, entre outras, contribuem para o desenvolvimento do conceito que a criança tem acerca de si, dos outros e do mundo (Lindgren, 1977). Fornecer as condições necessárias a um desenvolvimento afetivo adequado representa o contributo fundamental da família (Barros de Oliveira, 1994).

1.2. Estilos Educativos Parentais

A investigação acerca da educação parental, assim como, a conceptualização de uma teoria geral da parentalidade que define o quê e como o desenvolvimento psicológico das crianças é moldado, têm recebido bastante atenção (O'Connor, 2002). Apesar da inexistência de uma teoria consensual, as teorias mais robustas acerca da influência parental enfatizam “as expressões particulares da parentalidade, as respostas específicas da criança e os mecanismos hipotéticos” (p.555).

A descrição dos estilos parentais e as investigações realizadas acerca das suas consequências tem sido a abordagem predominantemente adotada para responder à questão da educação parental ideal (Conboy, 2008).

Steinberg & Silk (2002) distinguem entre estilos parentais e práticas parentais. As práticas parentais são ações específicas, realizadas pelos pais, que adquirem diferentes significados consoante o clima emocional onde ocorrem que, por sua vez, é determinado pelos estilos parentais (Steinberg, 2000). Neste sentido, os estilos parentais referem-se ao clima emocional global da relação entre pais e criança, que se constitui o contexto afetivo das interações dos pais com os adolescentes (Steinberg & Silk, 2002). Esta distinção é fundamental, tendo em conta as evidências de que a mesma prática parental pode possuir diferentes resultados, consoante o estilo parental implementado, assim “não é só o que os pais fazem que importa, mas o contexto emocional em que o fazem”, (Steinberg & Silk, 2002, p.121; Steinberg, 2000, p.174).

Na grande maioria dos modelos das práticas educativas, existem duas dimensões fundamentais em comum (Barros de Oliveira, 1994; Barros, 1996), uma predominantemente afetiva e uma, relacionada com as práticas educativas, essencialmente disciplinar (Barros de Oliveira, 1994; Barros, 1996; Fleming, 1993; Paulson & Sputa, 1996).

O modelo de Schaefer (1959, 1961, cit in Fleming, 1993; Barros de Oliveira, 1994; Barros, 1996), que combina uma série de conceitos utilizados para a descrição dos estilos parentais, constitui uma referência básica para este campo de investigação, propondo dois binómios: *Amor vs. Hostilidade* e *Autonomia vs. Controlo*. Da conjugação destes 4 termos fundamentais, emergem outros comportamentos parentais:

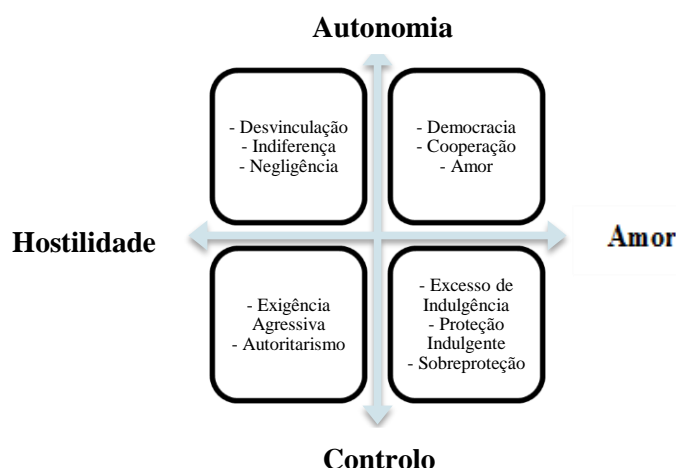


Figura 1 – Modelo de práticas educativas de Schaefer. Fonte: Fleming, 1993, p. 149.

Na combinação destes dois binómios do modelo de Schaefer, surgem quatro estilos educativos parentais, de acordo com o modelo proposto por Baumrind (1971, cit in Barros de Oliveira, 1994). Fundamentalmente, Baumrind propôs um modelo que engloba quatro categorias distribuídas pelos níveis de intensidade alto, médio e baixo de duas dimensões principais: a *capacidade de resposta* e a *exigência* (Barros, 1996; Steinberg & Silk, 2002; Paulson & Sputa, 1996; Huver, Otten, Vries & Engels, 2010).

Baumrind (2005) assume que a sua tipologia é definida pelos perfis de resultados nas duas variáveis específicas: a *capacidade de resposta* e a *exigência* e caracteriza-se pela multiplicidade de relações entre as práticas que constituem cada padrão. A *capacidade de resposta* constitui a medida na qual os “pais promovem a individualidade e a auto-afirmação por estarem em sintonia, solidários e complacentes aos pedidos da criança; inclui calor, suporte autónomo e comunicação fundamentada” (p. 61). A *exigência* refere-se aos pedidos que os pais realizam às crianças para a sua “integração na sociedade pela regulação comportamental, confrontação direta e exigências de maturidade (controlo) e supervisão de atividades (monitorização)” (p. 62).

Inicialmente os seus trabalhos descreveram três tipologias de estilos educativos parentais: *autoritativo*¹, *autoritário* e *permissivo* (Baumrind, 1967). Posteriormente, Baumrind (1971, 1991) identificou, ainda, uma categoria de pais que não é nem responsivo nem exigente, caracterizando-a como *negligente*, ou seja, com baixo nível de *capacidade de resposta* e baixo nível de *exigência* (cit in Baumrind, 2005).

Na tipologia de Baumrind (1971), o estilo *autoritativo* caracteriza-se por altos níveis de *capacidade de resposta* e altos níveis de *exigência*, isto é, os pais mantêm um relação afetuosa e comunicativa da mesma forma que são firmes e exigentes com os filhos. Estes pais estabelecem normas de forma

¹ O termo *authoritative* é, na presente revisão da literatura, traduzido para *autoritativo*, atendendo à conceptualização do autor Barros de Oliveira (1994).

coerente e exigem o respeito delas, embora de forma não-rígida. Existe também uma estimulação dos sentimentos dos filhos e do nível de esforço com que enfrentam as situações.

Relativamente ao estilo *autoritário*, Baumrind (1971) caracteriza-o pelo elevado nível de exigência e controlo e baixo nível de *capacidade de resposta*. Desta forma, os pais modelam o comportamento dos filhos atendendo a valores absolutos e, por vezes, as normas poderão ser impostas sem nenhuma explicação exigindo obediência e respeito pela autoridade. Estes pais são controladores, punitivos e pouco calorosos.

Os pais que regem a educação dos filhos predominantemente pelo estilo *permissivo*, segundo Baumrind (1971) e em contraste com os pais autoritários, apresentam altos níveis de *capacidade de resposta* e baixos níveis de *exigência*. Estes pais transmitem afeto e amor, comunicam com os seus filhos, no entanto, não existe controlo, exigências ou normas, apenas tolerância e aceitação.

Por último, a tipologia de Baumrind (1971) identifica o estilo educativo *negligente*, que caracteriza os pais com baixos níveis de *exigência* e de *capacidade de resposta*. Estes pais apresentam pouco envolvimento e sensibilidade, frieza, distanciamento e indiferença. Não estabelecem normas ou exigências, não exigem responsabilidade e não encorajam a independência, no entanto, por vezes exercem um controlo excessivo sem justificação e de forma pouco coerente.

Esta tipologia não é, no entanto, inflexível, na medida em que não existem estilos educativos rígidos mas sim o predomínio de características de um determinado estilo combinadas com particularidades de outros estilos (Baumrind, 1971).

Por outro lado, ao longo de diversos trabalhos, tem sido discutida a estabilidade do estilo educativo parental durante o desenvolvimento da criança e do adolescente. Inicialmente, os estudos de Elder e Baumrind (1965) (cit in Sprinthall & Collins, 2008) não encontraram alterações nos estilos educativos parentais decorrentes do processo de transformação da infância para a adolescência. No entanto, vários autores enfatizam as alterações familiares que decorrem da entrada dos filhos na adolescência. Sprinthall & Collins (2008) relacionam estas alterações com as modificações dos padrões de interação entre pais-filhos. Hidalgo & Palacios (2004) afirmam que existe uma certa estabilidade do estilo educativo predominantemente utilizado pelos pais, embora as suas práticas possam sofrer alterações de acordo com os processos de desenvolvimento experienciados pelos adultos. Também Oliva (2004) defende que tanto pais como filhos experienciam mudanças ao longo do ciclo vital e, portanto, influenciam as modificações das interações familiares. O'Connor (2002) defende que as tarefas parentais diferem do pré-escolar para a adolescência, uma vez que há dados que suportam a crença de que o comportamento parental é também ele influenciado pelo comportamento da criança. Já, Smetana, Crean & Campione-Barr (2005) consideram que a maioria das investigações neste campo não têm atendido à necessidade dos pais em adaptar as suas práticas à crescente maturidade e

mudanças desenvolvimentais das crianças.

Finalmente, Barros de Oliveira (1994) e Fleming (1993) alertam para a relevância de variáveis como a idade, o sexo, a classe social e cultural. Ainda neste sentido, Huver, Otten, Vries & Engels (2010) enfatizam as características da personalidade de pais e filhos na eficácia e variância do estilo educativo predominantemente utilizado e Oliva (2004) considera relevante a estruturação familiar.

Vários estudos têm vindo a examinar as influências dos estilos parentais ao nível do desenvolvimento e ajustamento das crianças e adolescentes. Ao longo da literatura encontra-se um consenso que relata, de acordo com a tipologia de Baumrind, o estilo *autoritativo*, como o que mais se associa nas crianças com o sentido de responsabilidade social, a cooperação e a amizade (Conboy, 2008). As crianças no seio de famílias que se regem predominantemente pelas práticas autoritativas tendem a apresentar confiança, auto-estima, competência social e auto-controlo (Hidalgo & Palacios, 2004). Nos adolescentes, o estilo autoritativo associa-se a níveis mais elevados de responsabilidade, auto-confiança, auto-estima, adaptação, criatividade, curiosidade, sucesso escolar e aptidões sociais (Steinberg & Silk, 2002). Por outro lado, facilita a autonomia (Fleming, 1993) e auxilia o desenvolvimento de competências instrumentais como a responsabilidade, a cooperação ou a maturidade psicossocial (Darling & Steinberg, 1993).

Neste sentido, adolescentes que percebem os seus pais como autoritativos, relatam menos depressão e ansiedade e são menos propensos a envolver-se em comportamentos de risco como o abuso de drogas ou a delinquência (Steinberg & Silk, 2002). Estes adolescentes são os que apresentam mais aspetos positivos de desenvolvimento (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch., 1991, cit in Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004) e maiores níveis de ajustamento (Steinberg, Mounts, Lamborn & Dornbusch, 1991, cit in Paulson & Sputa, 1996).

Estudos realizados em Portugal relatam a associação entre estilos educativos menos eficazes e níveis de hiperatividade (Alves, 2003), uso de álcool e tabaco na adolescência (Nascimento, Conboy & Silva, 2004) e desequilíbrios relativamente à imagem corporal (Cavaco, 2006) (cit in Conboy, 2008).

Estudos mais recentes revelam que adolescentes com comportamentos agressivos relativamente aos pares tendem a ser os que sentem maior rejeição e menor suporte emocional materno (Simões, Ferreira, Braga & Vicente, 2015) e que o estilo *autoritário* aparece como o mais associado com as pontuações mais elevadas de psicopatologia e menor auto-estima (Conceição, 2012).

2. O Bem-Estar Subjetivo

2.1 Compreender o Bem-Estar Subjetivo

A felicidade pode representar uma vantagem para o ser humano, contribuindo para o seu bem-estar em diversas dimensões da sua vida. Wilson (1967) argumenta que uma pessoa feliz é aquela que é “jovem, saudável, bem-educada, bem-paga, extrovertida, otimista, despreocupada, religiosa (...)” (p.294, cit in Diener, 1984). Segundo Tatarkiewicz (1976) a “felicidade requer total satisfação, isto é, satisfação com a vida no seu todo” (p.8, cit in Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985).

Os investigadores na área da Psicologia, durante muito tempo, centralizaram os seus objetivos na compreensão da infelicidade ou do mal-estar, isto é, do patológico, enfatizando aspetos da depressão, ansiedade ou distúrbios emocionais (Diener, 1984; Pavot & Diener, 1993). Por contraste, surgiu o modelo *salutogénico* que visa a promoção, proteção e desenvolvimento da saúde que, explorando além da mera ausência de patologia, valoriza e implica a presença de estados positivos (Carvalho & Vale-Dias, 2012). Nesta orientação, nas últimas décadas tem prosperado uma abordagem positiva, orientada para a compreensão da forma como as pessoas experienciam as suas vidas numa perspetiva positiva, isto é, a experiência subjetiva do bem-estar individual, nas formas de felicidade ou de satisfação (Diener, 1984; Simões, 1992; Pavot & Diener, 1993).

O bem-estar subjetivo adota um carácter fundamental nesta orientação positiva, por se tratar de um juízo subjetivo, no qual é o próprio sujeito a estabelecer um padrão acerca da qualidade de vida; por incluir medidas de aspetos positivos e não apenas a ausência de fatores negativos; e por implicar a avaliação global de todos os aspetos da vida do indivíduo (Diener, 1984, Carvalho & Vale-Dias, 2012).

O interesse neste constructo para a Psicologia tem aumentado e inclusivamente são várias as teorias que têm vindo a ser formuladas e testadas. Diener, Suh, Lucas & Smith (1999) enfatizam a importância dos avanços teóricos de Wilson (1967), que postulou que a “satisfação das necessidades causa felicidade enquanto a persistência de necessidades não satisfeitas causa infelicidade” e que “o grau de cumprimento necessário para produzir satisfação depende do nível de adaptação ou aspiração, que é influenciada pela experiência passada, comparações com outros, valores pessoais e outros fatores” (p.302). Segundo Diener (1984), existe um vasto consenso a respeito da relação entre a felicidade e a satisfação das necessidades, sendo que uma grande parte da pesquisa acerca do bem-estar subjetivo se baseia no modelo das necessidades e objetivos.

Outros modelos teóricos têm emergido na investigação relativa ao bem-estar subjetivo. As Teorias da Atividade sugerem que a felicidade é o produto de atividades humanas bem conseguidas (Diener, 1984). Na Abordagem *Top-Down*, os aspetos globais da personalidade influenciam a forma como a pessoa reage às situações e, por contraste, na Abordagem

Bottom-Up, a pessoa desenvolve uma disposição para experienciar a vida de forma positiva ou negativa, consoante as experiências anteriores (Diener, 1984, Simões, Ferreira, Lima, Pinheiro, Vieira, Matos & Oliveira, 2000). Assim, segundo Simões et al. (2000), a Abordagem *Bottom-Up* considera o bem-estar subjetivo como um efeito e a Abordagem *Top-Down* considera-o como uma causa.

Nas Teorias Associacionistas, diversos modelos explanam a predisposição individual para a felicidade através do temperamento, pressupondo a existência de uma predisposição (aspectos da personalidade) para ser feliz ou infeliz (Diener, 1984; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). De acordo com a Teoria de Michalos (1985, cit in Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999), as pessoas comparam-se com padrões múltiplos que incluem as outras pessoas, as condições do passado, as aspirações, as necessidades ou os objetivos e a avaliação da satisfação é o resultado da discrepância entre essas condições padrão e as condições atuais.

Perante a diversidade e complementaridade de abordagens referidas na literatura, “é inútil” procurar uma única causa da felicidade. O fundamental está em compreender as relações complexas entre “a cultura, a personalidade, as cognições, os objetivos e recursos e o ambiente” (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999, p. 295). Para ser possível a compreensão do funcionamento deste constructo, Simões et al. (2000), realçam a necessidade de um modelo completo que abarque as “variáveis objetivas e subjetivas, fatores cognitivos, afetivos e conativos e variáveis sociodemográficas e de personalidade” (p.272).

2.2. O modelo do Bem-Estar Subjetivo

O bem-estar subjetivo tem sido categorizado como um fenómeno que inclui uma componente cognitiva e uma componente emocional (Diener, 1984; Diener, et al., 1985; Pavot & Diener, 1993; Simões et al., 2000). A componente cognitiva é referida como satisfação com a vida que é definida como um processo de julgamento global, no qual cada pessoa avalia a sua qualidade de vida baseando-se nos seus próprios critérios, estabelecendo padrões para si próprio que não são impostos externamente (Shin & Johnson, 1978, cit in Diener, et al., 1985; Neto, 1992; Pavot & Diener, 1993). Desta forma, os aspetos considerados como estando associados à qualidade de vida, como a saúde ou relações bem-sucedidas, são suscetíveis de adquirir, para cada sujeito, diferentes valores (Diener, et al., 1985). A componente emocional inclui o afeto negativo e o afeto positivo, que representam as emoções das pessoas na avaliação dos eventos que ocorrem nas suas vidas (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Watson, Clark & Tellegen (1988) descrevem o afeto positivo como “a medida em que uma pessoa se sente entusiasmada, ativa e alerta” e o afeto negativo como uma “dimensão subjetiva geral de angústia e envolvimento desagradável que subordina uma variedade de estados emocionais aversivos, incluindo raiva, desprezo, nojo, culpa, medo e nervosismo” (p.1063).

São vários os estudos que têm revelado o carácter independente dos dois tipos de afetos que constituem o bem-estar subjetivo (Diener, 1984). Bradburn (1969, cit in Diener, 1984; Diener et al, 1999; Simões et al., 2000) propõe que a felicidade é composta por dois componentes relativamente independentes, o afeto positivo e o afeto negativo, suportando a ideia de que a ausência de afeto negativo não significa a presença de afeto positivo. Estas conclusões permaneceram controversas, no entanto, outros estudos apoiam a crença na independência dos dois componentes afetivos do bem-estar subjetivo (Diener, 1984). Diener, Larsen, Levine & Emmons (cit in, Diener, 1984), na tentativa de explorar esta relação controversa entre os dois tipos de afetos, propõem que o afeto negativo e o afeto positivo, em níveis médios, não são independentes em determinados períodos temporais devido à supressão existente, isto é, quando um tipo de afeto se manifesta tende a suprimir o outro, variando inversamente na sua frequência de ocorrência.

Pavot & Diener (1993) clarificam os motivos pelos quais as componentes cognitiva e afetiva são medidas separadamente. Primeiro, as pessoas podem ignorar as reações emocionais negativas e, no entanto, reconhecerem os aspetos indesejáveis nas suas vidas. Por outro lado, as reações são geralmente imediatas e de curta duração, enquanto a avaliação da satisfação com a vida pode refletir uma orientação a longo prazo. Por último, uma avaliação consciente da pessoa acerca das circunstâncias da sua vida pode refletir valores e objetivos conscientes, enquanto as emoções podem refletir motivos inconscientes. No entanto, “as componentes afetiva e cognitiva do bem-estar subjetivo estão obviamente relacionadas” (p.170).

Finalmente, a pesquisa centrada no constructo satisfação com a vida realça a sua forte correlação com a auto-estima, no entanto, esta relação pensa-se ser moderada por influências culturais (Diener, 2012; Gilman & Huebner, 2003). Outros constructos, nomeadamente a auto-eficácia e a auto-confiança, têm sido consistentemente associados à satisfação com a vida (Gilman et al., 2000; Greenspoon & Saklofske, 2001; McCullough et al., 2000; Neto 1993, cit in Gilman & Huebner, 2003).

Certos estudos encontram uma correlação negativa entre a satisfação com a vida e desordens emocionais, nomeadamente a depressão, ansiedade e *stress* social (Gilman & Huebner, 2003). Entre estudantes, aqueles que reportam maior satisfação com a vida, reportam também maior disposição prossocial (Gilman, 2001, cit in Gilman & Huebner, 2003).

Altos níveis de bem-estar subjetivo parecem promover também o sucesso no local de trabalho, o comportamento social desejável e o comportamento de cidadania, segundo vários estudos mencionados por Diener (2012). Este autor (2012) defende ainda que altos níveis de bem-estar subjetivo tendem a prever acontecimentos futuros na vida.

3. A Confiança Interpessoal

Dada a complexidade humana, as interações sociais dependem, em certa medida, da existência de níveis adequados de confiança e desenrolam-se eficazmente e ajustadamente quando os indivíduos possuem capacidades para confiar uns nos outros (Rotter, 1967).

A confiança nos outros é necessária para a equilibrada formação e manutenção das relações interpessoais (Randall, Rotenberg, Totenhagen, Rock & Harmon, 2010). A confiança engloba as altas expectativas e aspirações em conjugação com os maiores receios, constituindo um aspeto chave para o desenvolvimento e subsistência da felicidade e bom funcionamento das relações interpessoais (Simpson, 2007). Nas teorias psicológicas, a confiança tem-se revelado como um constructo central para o desenvolvimento psicossocial equilibrado (Smetana, 2010).

Desde os anos 50, a confiança tem vindo a ser considerada uma variável fundamental no desenvolvimento, personalidade e no comportamento social (Bernath & Feshbach, 1995). Inicialmente, Erikson (1950, cit in Bernath & Feshbach, 1995) conceptualiza a confiança, construída pela criança, através de processos de desenvolvimento de auto-regulação, como uma crença básica em si e no mundo, sendo o seu desenvolvimento dependente da prestação de cuidados que recebe. De acordo com a teoria psicossocial de Erikson (1963, cit in Rotenberg, Fox, Green, Ruderman, Slater, Stevens & Carlo, 2005; Rotenberg, 2010), a confiança básica e a desconfiança são desenvolvidas durante a infância, afetando o funcionamento social durante todo o curso de vida. Desta forma, nos relacionamentos precoces, os altos níveis de confiança estabelecem os alicerces para a felicidade nas relações da vida adulta (Erikson, 1963, cit in Simpson, 2007).

Também Rotter (1954, cit in Bernath & Feshbach, 1995; Rotter, 1967), suportando-se na teoria da aprendizagem social, teve influência na conceptualização da confiança como um fenómeno aprendido cognitivamente. Nesta orientação, a escolha de um comportamento em determinadas situações, depende da expectativa relativamente ao reforço particular que resulta desse comportamento na situação e o valor preferencial desse reforço para o indivíduo. Posto isto, as pessoas diferem na expectativa generalizada relativamente à confiabilidade das palavras ou declarações dos outros. O desenvolvimento desta expectativa pode ser diretamente aprendido, através dos comportamentos parentais, dos pares ou de pessoas significantes e estendidas a outras pessoas como uma generalização da confiança interpessoal (Rotter, 1967). Rotter define a confiança interpessoal “como uma esperança mantida pelo individuo ou grupo em que a palavra, promessa verbal ou declaração escrita de outro individuo ou grupo se podem confiar” (1967, p.651). Esta conceptualização de Rotter tem vindo a influenciar algumas pesquisas e, nomeadamente, o desenvolvimento de escalas de confiança para crianças, como as de Hochreich ou de Imber (Bernath & Feshbach, 1995).

A confiança é também um aspeto fundamental na Teoria da Vinculação. Segundo Bowlby (1989, cit in Randall et al., 2010), a confiança da criança no

seu cuidador é considerada como uma das bases primárias no desenvolvimento da vinculação segura nas relações da infância. A investigação revela que “indivíduos com estilos de vinculação segura é mais provável que tenham altas crenças de confiança nos outros” (Collins & Read, 1990; Feeney, 2005; Mikulincer, 1998, cit in Randall et al., 2010).

Neste sentido, também os estudos de Maher (1956, cit in Rotter, 1967) e de Mischel (1961, cit in Rotter, 1967) sugerem que as crianças que, no passado, experienciaram uma maior proporção de promessas cumpridas pelos seus pais e por figuras de autoridade, posteriormente desenvolvem uma maior expectativa generalizada de confiança interpessoal a outras figuras de autoridade.

Na sua revisão teórica, Bernath & Feshbach (1995) conceptualizam a confiança como uma “característica multifacetada e fundamental com dimensões cognitivas e afetivas, sentida e racional e consciente e pré-consciente” (p. 17), sendo que os pais e os pares desempenham papéis essenciais no desenvolvimento de relações de confiança nas crianças. No entanto, para estes autores, o significado do conceito confiança pode sofrer alterações ao longo do processo de desenvolvimento individual. Assim, uma definição ou abordagem como a de Erikson ou de Rotter pode não ser significativa, por si só, para a descrição deste constructo ao longo do desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Para Rotenberg (2010), a grande dificuldade de um investigador está na conceptualização e avaliação da confiança interpessoal. Simpson (2007) argumenta que o foco na confiança tem sido limitado, devido à sua complexidade e dificuldade em operacionalizar e medir, à dificuldade de observar e estudar as situações em que a confiança emerge e às diferentes formas e importância que toma nos vários estádios de desenvolvimento das relações.

Apesar da sua complexidade, há diversos estudos que enfatizam o papel importante da confiança, ao longo do desenvolvimento. Vários autores consideram que as altas expectativas de confiança em relação aos outros constituem um aspeto importante no desenvolvimento equilibrado das relações familiares e da personalidade da criança (Rotter, 1967). Outros estudos citados por Smetana (2010) mostraram que a confiança interpessoal nas crianças se associa a maior estatuto social (Buzzeli, 1988), maior comportamento social responsável (Wentzel, 1991), menor solidão (Rotenberg, MacDonald & King, 2004), melhores relações com os pares, incluindo mais relações de amizade e comportamento pró-social, e melhor ajustamento psicossocial (Rotenberg, McDougall, Boulton, Vaillancourt, Fox & Hymel, 2004). A confiança interpessoal está também associada com o comportamento moral (Wright & Kirmani, 1977), com a amizade (Rotenberg, 1986) e com os resultados académicos (Imber, 1973; Wentzel, 1991) (cit in Rotenberg et al., 2005).

3.1. O Modelo de Rotenberg

Rotenberg (1994) propõe um modelo que conceptualiza a confiança interpessoal, composto por 3 bases, 3 domínios e 2 dimensões (Rotenberg, 2010; Rotenberg, Betts, Eisner & Ribeaud, 2011).

As três bases que compõem o modelo são: a *fidelidade*, que significa o cumprimento da palavra ou promessa; a *confiança emocional* implica que os outros se privem de causar danos emocionais, estejam recetivos a revelações, mantenham a confidencialidade e se abstenham de criticar ou de praticar atos que causem embaraço; e a *honestidade* inclui dizer a verdade, envolver-se em comportamentos com intenções benignas e estratégias genuínas ao invés de manipulativas (Rotenberg, 2001; Rotenberg, 2010; Rotenberg et al., 2011).

Nesta orientação, os adolescentes mantêm crenças de confiança nas suas relações com os pares compostas por representações cognitivas acerca do grau em que cada parceiro assegura a confidencialidade (*confiança emocional*), cumpre as promessas (*fidelidade*) e diz a verdade (*honestidade*) (Randall, et al., 2010).

Os três domínios que constituem o modelo são: o *cognitivo/afetivo* - constitui-se pelas crenças e sentimentos dos indivíduos perante a manifestação das três bases mencionadas; a *confiança dependente do comportamento* - diz respeito à confiança comportamental de que os outros agirão honestamente, com fidelidade e confidencialidade; e a *iniciativa de comportamento (confiabilidade)* - inclui o envolvimento comportamental nas três bases da confiança (Rotenberg, MacDonald & King, 2002; Rotenberg, 2010; Rotenberg et al., 2011).

Estas três bases e domínios diferenciam-se pelas duas dimensões alvo da confiança: a *especificidade*, que varia desde uma pessoa específica até à generalização a outros; e a *familiaridade*, que varia desde não familiar a muito familiar (Rotenberg, 2001; Rotenberg, MacDonald & King, 2002; Rotenberg, 2010; Rotenberg et al., 2011).

Finalmente, este modelo enfatiza a reciprocidade como aspeto fundamental da confiança (Rotenberg, 2001; Rotenber, MacDonald & King, 2002). Este carácter da confiança relaciona-se com a tendência de pares diádicos coincidirem nos comportamentos físicos ou verbais de confiança (Rotenber, MacDonald & King, 2002).

4. Estilos Educativos Parentais e sua relação com o Bem-Estar Subjetivo e com a Confiança Interpessoal em Adolescentes

A adolescência é caracterizada pelo desenvolvimento de autonomia (Smetana, 2010) e também pelo desenvolvimento sexual e moral que potenciam o envolvimento dos indivíduos nas redes ou eventos sociais, resultando em posteriores alterações na confiança (Rotenberg, 2001).

É já sabido que sentimentos de proximidade e suporte dos pais, percebidos pelos adolescentes, se associam com níveis mais elevados de confiança dos adolescentes nos pais (Randall et al., 2010). Além disso, a

literatura que incide sobre esta questão defende inequivocamente o estilo *autoritativo* como o promotor de relações de vinculação seguras entre as crianças e os seus cuidadores, o que contribui para o grande sentido de autonomia (Karavasilis, Doyle, & Markiewicz, 2003, cit in Milevsky, Schlechter, Klem & Kehl, 2008).

Apesar de pesquisas revelarem que a autonomia se desenvolve no contexto familiar e os pais julgarem importante facilitar a independência dos seus filhos, também se preocupam em mantê-los seguros e protegê-los (Smetana, 2010). Kerr, Stattin & Trost (1999, cit in Smetana, 2010) descobriram que os adolescentes que partilham mais os seus sentimentos e preocupações com os seus pais, são mais propensos a acreditar que os pais confiam neles. Também nos pais existe maior confiança nos filhos quando estes revelam aspetos da sua atividade diária, voluntariamente.

Considerando que o comportamento e o papel dos pais representam o contexto fundamental para o desenvolvimento da confiança dos adolescentes (Kurt, Sayil & Tepe, 2013), Smetana (2010) considera que, para uma monitorização eficaz dos adolescentes, é necessária a existência de confiança parental e de crenças dos pais relativamente à confiabilidade dos seus filhos, de forma a que os adolescentes se tornem responsáveis e partilhem com os pais informações acerca das atividades em que se envolvem e dos companheiros. Neste sentido, o controlo psicológico percebido pode influenciar, de forma negativa, o funcionamento psicossocial dos adolescentes (Kurt, Sayil & Tepe, 2013).

Numa outra direção, também o constructo do bem-estar subjetivo tem sido relacionado com a perceção das práticas parentais na adolescência e esta relação examinada, através de várias investigações. As experiências positivas na família são fortemente correlacionadas com a satisfação global com a vida em crianças e adolescentes (Gilman & Huebner, 2003).

Existe um consenso na literatura acerca das práticas parentais que promovem o bem-estar subjetivo. Milevsky et al. (2008) reportam uma correlação forte entre o estilo *autoritativo* e o bem-estar subjetivo em adolescentes, em contraste com a baixa auto-estima nos participantes com um ou os dois pais negligentes. Os resultados de Abdi, Yasavoli & Yasavoli (2015) indicam que estudantes com pais autoritativos apresentam maior satisfação com a vida e também melhores resultados académicos. Na mesma orientação, Raboteg-Saric & Sakic (2014) reportam maior satisfação com a vida, felicidade e auto-estima aos adolescentes com mães autoritativas do que com mães ou pais autoritários. Milevsky, Schlechter, Netter & Keehn (2007) relatam também maior satisfação com a vida e auto-estima em adolescentes com mães autoritativas e, por outro lado, menor depressão.

Também as mães com níveis altos de bem-estar subjetivo são significativamente mais propensas a regerem a educação dos filhos pelo estilo *autoritativo*, segundo Desjardins, Zelenski & Coplan (2008).

Atendendo aos aspetos até aqui referidos, é de realçar a relevância das práticas parentais, como contexto primordial para o desenvolvimento equilibrado da criança até à adolescência. Em conformidade com a revisão

efetuada, consta uma evidência de que, através dos comportamentos adequados dos cuidadores, as crianças desenvolvam níveis adequados de confiança interpessoal para o estabelecimento de relações saudáveis, para a manutenção do bem-estar, para o ajustamento psicossocial e para o equilíbrio de diversas características individuais. A confiança interpessoal e o bem-estar subjetivo são constructos envolvidos nos vários contextos de vida e ao longo de todo o desenvolvimento humano, correlacionando-se com diversas outras variáveis, como os estudos supramencionados indicam.

II - Objetivos e hipóteses

Partindo da revisão e fundamentação teórica até aqui efetuada e, que sustenta esta investigação, torna-se fundamental objetivar o presente estudo. Esta investigação visa ir para além da simples verificação da prevalência de um estilo educativo parental pelo qual os pais, predominantemente, regem as práticas educativas, junto da população adolescente estudada. Como tal, recorrendo a uma amostra que inclui adolescentes e os seus pais, pretende-se averiguar a possível existência de congruência entre a perceção dos filhos e dos pais acerca das práticas educativas parentais, como sugere Barros de Oliveira (1994).

Por outro lado, atendendo aos estudos previamente explanados, supõe-se que exista uma influência das práticas parentais nas crenças generalizadas de confiança interpessoal e no bem-estar subjetivo dos adolescentes. Assim, o objetivo essencial desta investigação é explorar a possível relação entre os estilos educativos parentais e as crenças generalizadas de confiança interpessoal dos adolescentes e, por outro lado, os estilos educativos parentais e os níveis de bem-estar subjetivo relatados pelos adolescentes. Especificamente, visa-se investigar o valor preditivo dos dois fatores dos estilos educativos parentais (autonomia e amor) nas crenças generalizadas de confiança interpessoal e no bem-estar subjetivo dos adolescentes. Pretende-se verificar, ainda, a existência de uma relação significativa entre as crenças generalizadas de confiança interpessoal e o bem-estar subjetivo nos adolescentes.

Atendendo à relevância de outras variáveis para os principais constructos estudados, como anteriormente exposto, outro objetivo específico é a apreciação da influência de determinadas variáveis sociobiográficas, nos estilos educativos parentais, nas crenças generalizadas de confiança interpessoal e no bem-estar subjetivo dos adolescentes.

Em conformidade com os objetivos do presente estudo, são estabelecidas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – Não existem diferenças significativas entre as perceções dos pais e dos filhos relativamente aos estilos educativos parentais.

Hipótese 2 – A *autonomia* e *amor* percebidos pelos adolescentes predizem a confiança interpessoal e o bem-estar subjetivo.

Hipótese 3 – O afeto positivo e a satisfação com a vida associam-se significativa e positivamente com as crenças generalizadas de confiança

interpessoal; enquanto o afeto negativo se associa negativamente com essas crenças.

Hipótese 4 - Existe uma relação significativa e negativa entre o número de retenções: a) e a satisfação com a vida; b) e as crenças generalizadas de confiança interpessoal dos adolescentes.

Hipótese 5 – Existem diferenças significativas ao nível dos estilos educativos parentais percebidos pelos pais em função do sexo.

Hipótese 6 – Existem diferenças significativas ao nível da *autonomia* percebida pelos adolescentes em função do sexo e da idade, mas não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre o bem-estar subjetivo e crenças generalizadas de confiança interpessoal em função do sexo.

III - Metodologia

3.1. Descrição da amostra

A amostra da presente investigação abarca 270 adolescentes, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, em que a média de idade se situa nos 14 anos (DP=1,07) (cf. Tabela 1). Estes sujeitos encontravam-se a frequentar o 8º ano (45,9%) e 9º ano (54,1%) de escolaridade no ano letivo 2015/2016, em dois estabelecimentos de ensino do Concelho de Coimbra (cf. Tabela 2). Neste estudo, participaram também os encarregados de educação dos adolescentes inquiridos, sendo esta subamostra caracterizada mais adiante.

A amostra de adolescentes inclui 129 raparigas (47,8%) e 140 rapazes (51,9%). Não se observa uma predominância de um dos géneros nesta amostra (cf. Tabela 2).

Tabela 1. Descrição da amostra de adolescentes em função da idade

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Idade	270	12	17	14,32	1,07

Tabela 2. Distribuição da amostra de adolescentes em função do ano de escolaridade e do género

		N	Percentagem %
Ano de Escolaridade	8º ano	124	45,9
	9º ano	146	54,1
	Total	270	100
Género	Feminino	129	47,8
	Masculino	140	51,9
	Ausente	1	0,4
	Total	270	100

A língua materna predominante é o Português para 95,2% da amostra de adolescentes (n=257), sendo que 1,5% dos sujeitos reporta outra língua materna (n=4) e 2,6% (n=7) considera o Português e outra como línguas maternas (cf. Tabela 3).

Tabela 3. Descrição da amostra em função da língua materna

	N	Percentagem %	
Língua Materna	Português	257	95,2
	Outra	4	1,5
	Português+Outra	7	2,6
	Ausente	2	0,7
	Total	270	100

No que respeita ao número de retenções, 163 sujeitos (64,1%) apresentam zero retenções, 63 (23,3%) têm uma retenção, 32 sujeitos (11,9%) têm 2 retenções e 2 sujeitos (,7%) têm 3 retenções. O número de retenções varia entre 0 e 3 na presente amostra e a média situa-se em 0,49 (DP=,73) (cf. Tabela 4).

Tabela 4. Distribuição da amostra de adolescentes em função do número de retenções

	N	Percentagem %	
Número de Retenções	0	163	64,1
	1	63	23,3
	2	32	11,9
	3	2	0,7
	Total	270	100

Média=,49; DP=,73

Nesta investigação, após pedir a colaboração dos Encarregados de Educação dos alunos inquiridos, através do preenchimento da *Escala de Estilos Educativos Parentais – Versão para Pais* (Barros de Oliveira, 1994), participaram 163 Encarregados de Educação.

A amostra relativa aos Encarregados de Educação inclui 134 mães (82,2%), 18 pais (11,0%) e 11 outros cuidadores² (6,7%), sendo que 107 sujeitos não responderam (39,6%) (cf. Tabela 5).

Tabela 5. Distribuição da amostra de Encarregados de Educação em função do grau de parentesco com o adolescente

	N	Percentagem %	
Grau de Parentesco	Mãe	134	82,2
	Pai	18	11,0
	Outro	11	6,7
	Ausente	107	39,6
	Total	163	100

² Para o presente estudo, tendo em consideração que a escala utilizada se aplica exclusivamente a pais, serão apenas considerados os dados referentes às mães e aos pais, excluindo-se os outros cuidadores.

Relativamente à idade dos Pais respondentes (N=152), excluindo os outros cuidadores, a idade das mães (N=126) oscila entre 29 anos e 53 anos, situando-se na média de 42,63 anos (DP=5,14). No que diz respeito aos pais (N=14), as idades variam entre os 43 anos e os 54 anos, com média de idade de 47,71 anos (DP=3,45) (cf. Tabela 6).

Tabela 6. Descrição da amostra de pais em função da idade

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Mães	126	29	53	42,63	5,14
Idade Pais	14	43	54	47,71	3,45
Ausente	12				
Total	152				

3.2. Materiais/instrumentos

Atendendo aos objetivos do presente estudo, inicialmente foi aplicado, aos Encarregados de Educação dos adolescentes, um questionário Sociobiográfico que permitiu caracterizar os sujeitos relativamente às variáveis sexo, idade e grau de parentesco e ainda a *Escala de Estilos Educativos Parentais – Versão para Pais* (Barros de Oliveira, 1994) (cf. Anexo 1). Aos adolescentes foram administrados, para além de um questionário Sociobiográfico, os seguintes instrumentos (cf. Anexo 2): *Escala de Estilos Educativos Parentais – Versão para Filhos* (Barros de Oliveira, 1994), a *Escala de Afetividade Positiva e Negativa - PANAS* (adaptação portuguesa de Galinha & Pais-Ribeiro, 2005), a *Escala de Satisfação com a Vida* (adaptação portuguesa de Simões, 1992) e a escala de *Crenças Generalizadas de Confiança-Adolescência - CGC-A* (adaptação portuguesa de Vale-Dias & Franco-Borges, 2014).

3.2.1. Questionários Sociobiográficos

O questionário sociobiográfico, para os Encarregados de Educação dos adolescentes, foi elaborado atendendo à necessidade de recolher informações acerca do grau de parentesco com o adolescente, do sexo e da idade, fundamentais para os objetivos do estudo.

O questionário sociobiográfico elaborado para os adolescentes foi construído de forma a caracterizar a amostra, permitindo a recolha de dados pessoais do sujeito, nomeadamente, o sexo, a idade, a nacionalidade, a língua materna e o local de residência. O ano de escolaridade e o número de retenções foram também alvo de recolha. Por último, o questionário pretendeu obter informações acerca dos pais, especificamente, a área de residência, a naturalidade, a nacionalidade, as habilitações literárias e a profissão.

3.2.2. Escala de Estilos Educativos Parentais

Da autoria de Barros de Oliveira (1994), a *Escala de Estilos Educativos Parentais* existe em duas versões (para Pais e para Filhos) e permite avaliar um conjunto de comportamentos e atitudes, cognitivos ou afetivos, percebidos quer pelos pais, quer pelos filhos na educação parental.

A escala para pais deriva de uma reformulação da escala inicial que continha 100 itens, tendo sido reduzida para 22 itens, com resposta numa escala de *Likert*, com cinco possibilidades de resposta (1-totalmente em desacordo; 2-bastante em desacordo; 3-nem de acordo nem em desacordo; 4-bastante de acordo; 5-totalmente de acordo). Posteriormente, Barros de Oliveira (1994) pretendeu analisar a perceção que os filhos têm dos pais e para tal elaborou, para os filhos, um questionário semelhante ao dos pais.

A *Escala de Estilos Educativos Parentais*, para pais e para filhos, é assim composta por 22 itens (muito semelhantes nas duas versões) que se dividem por dois fatores, tendo em conta o modelo de Schaefer: *autonomia* (Pontuação máxima: para pais=65; para filhos=70) e *amor* (Pontuação máxima: para pais=45; para filhos=40).

Segundo Barros de Oliveira (1996), uma pontuação alta nos dois fatores indica a presença do estilo *autoritativo*; uma pontuação alta em *amor* e baixa em *autonomia* representa o estilo *permissivo*; uma pontuação baixa em ambos os fatores é indicadora do estilo *autoritário*; e, finalmente, uma pontuação baixa em *amor* e alta em *autonomia* traduz um estilo *negligente*.

Ambas as versões da escala apresentam uma boa consistência interna, sendo que os valores do coeficiente de alpha de Cronbach obtidos, quer nos estudos originais que no presente, serão apresentados no Capítulo 4, na análise da consistência interna.

3.2.3. Escala de Afetividade Positiva e Negativa - PANAS

A *Escala de Afetividade Positiva e Negativa – PANAS* consiste numa adaptação portuguesa, por Galinha & Pais-Ribeiro (2005), da *Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)* da autoria de Watson, Clark & Tellegen (1988). A *PANAS* surge da necessidade de desenvolver uma medida breve, válida e de fácil administração, que permita avaliar o afeto positivo e negativo, dimensões da componente emocional do constructo bem-estar subjetivo (Watson, Clark & Tellegen, 1988).

A versão portuguesa da *PANAS* representa uma replicação do estudo de desenvolvimento da escala original e é constituída por 20 itens apresentados sob a forma de palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. É pedido aos sujeitos que indiquem a medida em que sentiram cada uma das emoções, numa escala de *Likert*, com cinco possibilidades de resposta: 1-Nada ou muito Ligeiramente; 2-Um pouco; 3-Moderadamente; 4-Bastante; 5-Extremamente (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005).

Os 20 itens constituintes da escala dividem-se em duas subescalas: o afeto positivo (AP) e o afeto negativo (NA) e, assim, são obtidas duas notas

relativas ao somatório da pontuação obtida em cada subescala (mínimo=10 e máximo=50 para cada subescala).

Relativamente às qualidades psicométricas da *PANAS*, obtidas nos estudos originais, na replicação e na presente investigação, serão descritas no Capítulo 4, na análise da consistência interna.

3.2.4. Escala de Satisfação com a Vida – SWLS

A *Escala de Satisfação com a Vida – SWLS* representa uma adaptação portuguesa de Simões (1992) da *Satisfaction with Life Scale - SWLS*, originalmente criada por Diener, Emmons, Larsen & Griffin (1985), para atender à necessidade de uma medida multi-item que permitisse avaliar o julgamento que cada pessoa faz da sua vida e do conceito satisfação com a vida. Desta forma, este instrumento permite avaliar a dimensão cognitiva do constructo bem-estar subjetivo.

Originalmente elaborada a partir de 48 itens (Diener et al., 1985), a *SWLS* foi posteriormente reduzida para 5 itens, para os quais existem sete alternativas de resposta. Na adaptação portuguesa de Simões (1992), existem 5 itens que se apresentam por afirmações nas quais é pedido aos sujeitos que indiquem a sua resposta numa escala *Likert*, mais reduzida que a original, com 5 possibilidades de resposta: 1 – “Discordo muito”; 2 – “Discordo um pouco”; 3 – “ Não concordo, nem discordo”; 4 – “Concordo um pouco”; 5 – “Concordo muito”. Desta forma, os resultados obtidos neste instrumento representam a soma das pontuações de cada item, oscilando entre um mínimo de 5 pontos e um máximo de 25 pontos.

A adaptação portuguesa exhibe uma boa consistência interna e, portanto, boas propriedades psicométricas que serão descritas no Capítulo 4, na análise da consistência interna.

3.2.5. Escala Crenças Generalizadas de Confiança-Adolescência - CGC-A

A escala *Crenças Generalizadas de Confiança-Adolescência - CGC-A* representa a adaptação para a população portuguesa de Vale-Dias & Franco-Borges (2014) da escala original criada por Randall, Rotenberg, Totenhagen, Rock & Harmon (2010), a *Generalized Trust Beliefs-Late Adolescents – GTB-LA*.

Esta escala foi, originalmente, desenvolvida a partir da *Children’s Generalized Trust Beliefs – GGTB*, da autoria de Rotenberg et al. (2005) e permite avaliar as crenças generalizadas de confiança dos adolescentes e dos adultos emergentes através de 30 itens (Randall et al., 2010).

A adaptação da *CGC-A* para a população adolescente portuguesa (Vale-Dias & Franco-Borges, 2014) conta com as duas versões existentes originalmente, a masculina e a feminina, sendo cada uma constituída por 30 itens que avaliam as crenças generalizadas de confiança relativas a cinco

alvos: mãe, pai, professores, pares e par amoroso; e relativas às três bases da confiança, integrantes do modelo da confiança interpessoal de Rotenberg: *Fidelidade*, *Confiança Emocional* e *Honestidade* (Randall et al., 2010; Marques, 2014).

A *CGC-A* organiza os itens do seguinte modo: 2 itens de cada base por cada alvo: M – mãe; F – pai; T – professores; P – pares; e RP - par amoroso; e 2 itens por cada base – P – *fidelidade*; S - *confiança emocional*; e H - *honestidade*. Desta forma, para cada alvo, existem 6 itens (Randall et al., 2010; Marques, 2014).

Nos itens da *CGC-A* é pedido aos adolescentes que imaginem o que fariam em cada uma das situações apresentadas nas quais consta sempre um adolescente, cujo nome aparece sublinhado. É pedido aos sujeitos que assinalem uma resposta, numa escala de *Likert* com cinco alternativas: 1 – “Nada provável”; 2 – “Pouco provável”; 3 – “Não sei”; 4 – “É provável”; 5 – “Muito provável”. No final de cada item, existem parêntesis, em que a primeira letra indica qual o alvo e a segunda letra indica qual a base presente, como orientação para o investigador.

Relativamente à fidelidade da escala, a análise à consistência interna através do alpha de Cronbach no presente estudo e nos estudos prévios, incluindo o original, serão descritas no Capítulo 4.

3.3. Procedimentos de investigação

3.3.1. Procedimentos de recolha de dados

A recolha da amostra para a presente investigação decorreu durante os meses de março, abril, maio e junho de 2016, pela própria investigadora, junto de alunos do 8º e 9º anos de dois estabelecimentos no concelho de Coimbra, um da rede de ensino público e um do ensino privado. A tais estabelecimentos foi previamente dirigido o pedido de colaboração na investigação.

Numa primeira fase, tratando-se de alunos e menores de 18 anos, foi enviado um pedido de Consentimento Informado para os Encarregados de Educação, assim como o devido Questionário Sociobiográfico e a *Escala de Estilos Educativos Parentais – versão para Pais* (Barros de Oliveira, 1994).

Após receção dos respetivos Consentimentos Informados autorizando os menores a participar no estudo, procedeu-se à administração coletiva dos questionários aos adolescentes, junto das turmas do 8º e 9º anos.

No momento de recolha, foi explanado o teor do estudo e os objetivos. Na administração dos instrumentos garantiu-se o anonimato e confidencialidade das respostas, conforme os princípios éticos implícitos neste tipo de investigação. Os sujeitos inquiridos contaram constantemente com a presença da investigadora para qualquer esclarecimento de dúvidas.

Num momento inicial da aplicação dos instrumentos, a investigadora procedeu à numeração do questionário do adolescente de acordo com o número de ID do questionário do respetivo Encarregado de Educação. Posteriormente, a aplicação dos instrumentos obedeceu à seguinte ordem:

Perceção dos Estilos Educativos Parentais e sua relação com o Bem-Estar Subjetivo e com a Confiança Interpessoal na Adolescência: um estudo com adolescentes e seus pais
Anabela Simões Costa Santos (e-mail:bezita_santos@hotmail.com) 2016

Questionário Sociobiográfico; *Escala de Estilos Educativos Parentais – Versão para Filhos* (Barros de Oliveira, 1994); *Escala de Afetividade Positiva e Negativa - PANAS* (adapt. Port.: Galinha & Pais-Ribeiro, 2005); *Escala de Satisfação com a Vida* (adapt. Port.: Simões, 1992); e escala *Crenças Generalizadas de Confiança-Adolescência - CGC-A* (adapt. Port.: Vale-Dias & Franco-Borges, 2014).

3.3.2. Procedimentos de análise de dados

A análise estatística dos dados da amostra obtida foi efetuada recorrendo ao programa *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, versão 22.0 para *Windows*.

As análises efetuadas pretenderam atender aos objetivos previamente delineados para a presente investigação. Inicialmente, foram obtidas estatísticas descritivas da amostra, com o objetivo de a caracterizar, utilizando as medidas de localização e medidas de dispersão.

Dada a sua relevância para a investigação, foram analisadas as características psicométricas de cada uma das escalas utilizadas, nomeadamente ao nível da sua consistência interna, através do cálculo dos coeficientes de alpha de Cronbach.

Para a análise das hipóteses formuladas, recorreu-se a testes não-paramétricos. Pallant (2005), Field (2000) e Maroco (2007) alertam para uma maior potência dos testes paramétricos em comparação com os não-paramétricos. No entanto, um dos pressupostos para a utilização de um teste paramétrico é a normalidade da distribuição amostral. A normalidade foi avaliada através do teste *Kolmogorov-Smirnov*, em que valores $\text{Sig} > \alpha = .05$ indicam normalidade da distribuição e valores $\text{Sig} \leq \alpha = .05$ sugerem a violação do pressuposto da normalidade. Verifica-se que nenhuma das escalas cumpre os pressupostos da normalidade, com valores $\text{Sig} \leq \alpha = .05$.

Por forma a explorar as diferenças entre as perceções dos pais e dos respetivos filhos, mais precisamente a nível dos fatores autonomia e amor, utilizou-se o teste de *Wilcoxon* para duas amostras emparelhadas. Na análise das diferenças entre as perceções das mães e as perceções dos pais relativamente às práticas parentais, assim como das diferenças em função do sexo e da idade ao nível da autonomia percebida pelos adolescentes e também em função do sexo ao nível do bem-estar subjetivo e confiança interpessoal, utilizou-se o teste de *U de Mann-Whitney* para duas amostras independentes.

Recorreu-se ao *Coefficiente de Correlação de Spearman* para verificar a existência de relação entre variáveis e descrever e avaliar a força e direção da mesma. Por último, realizaram-se regressões lineares múltiplas para investigar o valor preditivo dos dois fatores dos estilos educativos parentais nas crenças generalizadas de confiança interpessoal e no bem-estar subjetivo dos adolescentes.

IV - Resultados

4.1. Análise Descritiva

A Tabela 7 representa a análise dos dados obtidos nas estatísticas descritivas para a *Escala de Estilos Educativos Parentais* (Barros de Oliveira, 1994), através dos dois fatores que a constituem e conforme a amostra de adolescentes e de pais respondentes.

Analisando a percepção dos filhos acerca da *autonomia*, constatamos uma média próxima de 57 (DP=8,91), variando entre as pontuações 23 e 70. No que concerne ao fator *amor*, a média da percepção dos filhos situa-se acima de 36 (DP=4,28), com as pontuações a variar entre 15 e 40. Refletindo acerca destes valores é possível concluir que os filhos percecionam níveis bastante favoráveis de *amor*, muito próximos do máximo, e percecionam níveis razoáveis de *autonomia*.

As estatísticas descritivas relativas à percepção dos pais respondentes foram analisadas separadamente para os dois géneros (pais e mães). Apesar de a amostra de mães ser bastante maior do que a amostra de pais, as médias percecionadas de *autonomia* são próximas (Mães – M=54,60, DP=5,46; Pais – M=54,33, DP=4,41). Verificam-se médias igualmente próximas para a percepção dos pais acerca do *amor* (Mães – M=38,46, DP=2,17; Pais – M=38,76, DP=1,03). Atendendo a estes valores, é possível concluir que, e assim como na percepção dos filhos, os pais percecionam níveis muito altos de *amor* e razoáveis de *autonomia*.

Tabela 7. Estatísticas descritivas para os fatores da escala *EEEP* na percepção dos filhos e dos Pais respondentes.

	Fatores (Cotação Mínima-Cotação Máxima)	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
EEEP (Filhos)	Fator Autonomia (14-70)	56,89	8,91	23	70
	Fator Amor (8-40)	36,42	4,28	15	40
EEEP (Pai)	Fator Autonomia (13-65)	54,33	4,41	47	60
	Fator Amor (9-45)	38,76	1,03	37	40
EEEP (Mãe)	Fator Autonomia (13-65)	54,60	5,46	29	65
	Fator Amor (9-45)	38,46	2,17	22	40

A Tabela 8 representa os dados obtidos das estatísticas descritivas para as duas escalas que constituem a medida do constructo bem-estar subjetivo, a *Escala de Afetividade Positiva e Negativa - PANAS* (Galina & Pais-Ribeiro, 2005) e a *Escala de Satisfação com a Vida* (Simões, 1992).

Analisando os dados obtidos para a *PANAS*, observa-se para a subescala afeto positivo uma média de 32,44 (DP=7,23), com pontuações que variam entre 13 e 50 e, para a subescala afeto negativo, uma média de 17,27 (DP=7,09) e pontuações que oscilam entre 10 e 50.

A análise dos dados obtidos para a escala *SWLS* reporta uma média de satisfação com a vida, para a amostra, de 18,40 (DP=4,43) e com pontuações

que variam entre 7 e 25.

Observando estes valores, conclui-se que a presente amostra de adolescentes relata níveis favoráveis de satisfação com a vida e níveis razoáveis de afeto positivo. De realçar que, para esta amostra, os níveis relatados de afeto negativo pelos adolescentes são próximos do mínimo, isto é, bastante favoráveis.

Tabela 8. Estatísticas descritivas para as Escalas PANAS e SWLS

	Subescalas (Pontuação Máxima-Pontuação Mínima)	Média	Desvio- Padrão	Mínimo	Máximo
PANAS	Afeto Positivo (10-50)	32,44	7,23	13	50
	Afeto Negativo (10-50)	17,27	7,09	10	50
SWLS	Total (5-25)	18,40	4,43	7	25

No que respeita à análise descritiva da escala *CGC-A* procedeu-se à soma da pontuação global da *Confiança Interpessoal* e das pontuações para cada um dos cinco alvos da *Confiança Interpessoal*. Na Tabela 9 estão sumarizadas as respetivas estatísticas descritivas. Assim, a presente amostra de adolescentes revela uma média de aproximadamente 100 relativa às crenças generalizadas de confiança interpessoal (DP=14,61), variando as pontuações entre 47 e 150. Atendendo à análise efetuada para cada um dos alvos da confiança interpessoal em adolescentes, os resultados indicam que a confiança nos Professores detém uma média ligeiramente superior (M=21,32; DP=4,15), seguida da confiança na Mãe (M=20,94; DP=3,63), a confiança nos Pares (M=19,54; DP=3,39), a confiança no Pai (M=19,14; DP=3,78) e, finalmente, a confiança no Par Amoroso (M=19,00; DP=3,65).

Refletindo acerca dos valores obtidos e atendendo aos valores mínimo e máximo possíveis de obter, conclui-se que os adolescentes inquiridos detêm crenças generalizadas de confiança interpessoal razoáveis. Relativamente a cada um dos alvos da confiança interpessoal, os dados apontam para médias favoráveis de confiança interpessoal em cada um dos alvos.

Tabela 9. Estatísticas descritivas para a Escala CGC-A, para os alvos e o total da Confiança Interpessoal nos adolescentes

	Alvos (Pontuação Máxima-Pontuação Mínima)	Média	Desvio- Padrão	Mínimo	Máximo
CGC-A	Pai (0-30)	19,14	3,78	9	30
	Mãe (0-30)	20,94	3,63	10	30
	Professores (0-30)	21,32	4,15	9	30
	Pares (0-30)	19,54	3,39	9	30
	Par amoroso (0-30)	19,00	3,65	9	30
	Confiança Interpessoal Global (0-150)	100,28	14,61	47	150

4.2. Consistência Interna

Para a análise da consistência interna de cada escala utilizada nesta investigação, testou-se a fidelidade através do cálculo do alpha de Cronbach. Segundo Pallant (2005), obter um coeficiente de alpha de Cronbach acima de .7 representa o ideal, no entanto, este coeficiente é bastante sensível ao número baixo de itens (menor que 10) das escalas.

Analisando os resultados obtidos para a *Escala de Estilos Educativos Parentais*, a versão para filhos revela uma boa consistência interna, para os dois fatores que a compõem: *autonomia* ($\alpha=.90$) e *amor* ($\alpha=.88$) e a versão para os pais, apresenta uma boa consistência interna para o fator *autonomia* ($\alpha=.83$) e uma consistência interna aceitável para o fator *amor* ($\alpha=.69$) (cf. Tabela 10).

Tabela 10. Consistência Interna (alpha de Cronbach): EEEP por fatores e para pais e filhos

	Fatores	Itens	Alpha de Cronbach	(Barros de Oliveira, 1994)	(Silva, 2004)	(Martinho, 2010)
EEEEP (Filhos)	Autonomia	14	.90	.90; .93	.88	.93
	Amor	8	.88	.87; .86	.84	.91
EEEEP (Pais)	Autonomia	13	.83	.90	-	-
	Amor	9	.69	.79	-	-

Relativamente à *PANAS*, as subescalas apresentam uma boa consistência interna: afeto positivo ($\alpha=.81$) e afeto negativo ($\alpha=.88$), valores próximos dos estudos prévios (cf. Tabela 11). A *SWLS* revela igualmente, no presente estudo, uma boa consistência interna ($\alpha=.84$) (cf. Tabela 12).

Tabela 11. Consistência Interna (alpha de Cronbach): PANAS pelas duas subescalas

	Subescalas	Itens	Alpha de Cronbach	(Watson, Clark & Tellegen, 1988)	(Galinha & Pais-Ribeiro, 2005)
PANAS	Afeto Positivo	10	.81	.88	.86
	Afeto Negativo	10	.88	.87	.89

Tabela 12. Consistência Interna (alpha de Cronbach): SWLS

	Itens	Alpha de Cronbach	(Diener et al., 1985)	(Simões, 1992)
SWLS	5	.84	.87	.77

Por último, a *CGC-A* apresenta bons e aceitáveis níveis de consistência interna para as dimensões da confiança interpessoal: Confiança Emocional ($\alpha=.66$), Fidelidade ($\alpha=.68$) e Honestidade ($\alpha=.72$) e para o total da escala ($\alpha=.86$), representando coeficientes de alpha de Cronbach superiores aos obtidos em estudos anteriores (cf. Tabela 13). Concluímos que as escalas utilizadas, podem ser consideradas confiáveis para a presente amostra.

Tabela 13. Consistência Interna (alpha de Cronbach): CGC-A, por dimensões e total

	Dimensões	Itens	Alpha de Cronbach	(Rotenberg, 2005)	(Marques, 2014)
CGC-A	Confiança Emocional	10	.66	.62	.59
	Fidelidade	10	.68	.67	.57
	Honestidade	10	.72	.65	.57
	Total	30	.86	.76	.76

4.3. Análise das Hipóteses

Hipótese 1: *Não existem diferenças significativas entre as percepções dos pais e dos filhos relativamente aos estilos educativos parentais.*

Com o objetivo de explorar as diferenças entre as percepções dos pais e dos respetivos filhos acerca dos estilos educativos parentais, nomeadamente considerando os fatores autonomia e amor, recorreu-se ao Teste de *Wilcoxon* para duas amostras emparelhadas. Este teste aplica-se em situações em que os sujeitos combinam num determinado critério (Pallant, 2005), por outras palavras, permite comparar as médias de duas amostras emparelhadas (Laureano, 2011).

Assim, através da análise dos resultados obtidos a partir do teste de *Wilcoxon*, conclui-se que existem diferenças significativas ($p < .05$) entre as percepções dos pais e dos filhos relativamente às práticas educativas parentais. Isto é, obteve-se tanto para o fator *autonomia* como para o fator *amor*, níveis de significância elevados ($p < .01$) (cf. Tabela 14), o que traduz uma diferença estatisticamente significativa entre as duas percepções acerca dos fatores envolvidos nos estilos educativos parentais.

Da análise das classificações obtidas através do teste de *Wilcoxon* (Tabela 14), podemos também observar que a média de *autonomia* percebida pelos filhos é superior à percebida pelos pais e que se verifica uma relação inversa para o *amor*, sendo a média percebida pelos pais superior à percebida pelos filhos.

Tabela 14. Classificações Teste de Wilcoxon

		N	Mean Rank	Z	p
Autonomia	<i>Negative Ranks</i>	44 ^a	62,39		
percebida pelos	<i>Positive Ranks</i>	93 ^b	72,13		
Filhos –Autonomia	<i>Ties</i>	2 ^c		-4,26 ^g	p<.01
percebida pelos	<i>Total</i>	139			
pais					
Amor percebido	<i>Negative Ranks</i>	79 ^d	62,38		
pelos Filhos – Amor	<i>Positive Ranks</i>	33 ^e	42,42		
percebido pelos	<i>Ties</i>	34 ^f		-5,16 ^h	p<.01
pais	<i>Total</i>	146			

a. Autonomia percebida pelos filhos < Autonomia percebida pelos pais

b. Autonomia percebida pelos filhos > Autonomia percebida pelos pais

c. Autonomia percebida pelos filhos = Autonomia percebida pelos pais

d. Amor percebido pelos filhos < Amor percebido pelos pais

e. Amor percebido pelos filhos > Amor percebido pelos pais

f. Amor percebido pelos filhos = Amor percebido pelos pais

g. Com base em classificações negativas.

h. Com base em classificações positivas.

Hipótese 2: A autonomia e amor percebidos pelos adolescentes predizem a confiança interpessoal e o bem-estar subjetivo.

Atendendo ao interesse em explorar o valor preditivo dos fatores dos estilos educativos parentais, nomeadamente, a *autonomia* e o *amor* que os adolescentes percebem, na confiança interpessoal e no bem-estar subjetivo, recorreu-se à regressão linear múltipla. Realizaram-se quatro regressões, nas quais a *autonomia* e o *amor* representaram as variáveis independentes (preditores), procedendo à alteração da variável dependente, de forma a atender aos objetivos da análise.

Do resumo das regressões obtidas (cf. Tabela 15) é possível averiguar que todos os modelos revelam um nível de significância $p<.05$, concluindo-se que a *autonomia* e o *amor* predizem as dimensões do bem-estar subjetivo e a confiança interpessoal. É também possível analisar que a *autonomia* e *amor* explicam: 5,7% do afeto positivo ($R^2=,057$; $p<.01$); 13,4% do afeto negativo ($R^2=,134$; $p<.01$); 30% da satisfação com a vida ($R^2=,300$; $p<.01$); e, 10% da confiança interpessoal ($R^2=,100$; $p<.01$).

Tabela 15. Resumo das regressões obtidas para cada variável dependente^e

Modelo	R ²	R ² ajustado	p
1 ^a	,057	,049	p<.01 ^e
2 ^b	,134	,127	p<.01 ^e
3 ^c	,300	,295	p<.01 ^e
4 ^d	,100	,092	p<.01 ^e

a. Variável Dependente: Afeto Positivo

b. Variável Dependente: Afeto Negativo

c. Variável Dependente: Satisfação com a Vida

d. Variável Dependente: Confiança Interpessoal

e. Preditores: (Constante), Autonomia percebida pelos filhos, Amor percebido pelos filhos

Por outro lado, a análise dos coeficientes de regressão, obtidos para cada uma das variáveis dependentes (cf. Tabela 16), permite examinar os valores de *Beta* (β) para a comparação da contribuição de cada variável independente (*autonomia* ou *amor*) na explicação da variável dependente (Pallant, 2005).

Desta forma, é possível verificar que a variável *autonomia* não exerce poder preditivo no afeto positivo ($\beta=,007$; $p>,05$), no entanto, esse poder preditivo significativo é exercido pelo *amor* ($\beta=,234$; $p<,05$). Por outro lado, verifica-se o oposto, com a *autonomia* a predizer negativa e significativamente o afeto negativo ($\beta=-,415$; $p<,05$) e positiva e significativamente a satisfação com a vida ($\beta=,431$; $p<,05$) e o *amor* a não exercer poder preditivo sobre o afeto negativo ($\beta=,063$; $p>,05$) nem sobre a satisfação com a vida ($\beta=,138$; $p>,05$). Finalmente, embora o modelo 4 revele um valor preditivo na confiança interpessoal ($p<,05$), nem a *autonomia* ($\beta=,147$; $p>,05$) nem o *amor* ($\beta=,185$; $p>,05$) demonstram um contributo único e significativo para a predição da variável dependente (Pallant, 2005).

Tabela 16. Coeficientes de regressão obtidos para cada variável dependente^a

Modelo	B	Beta	t	p
1 ^a (Constante)	17,739		4,567	$p<,01$
Autonomia	,005	,007	,062	,950
Amor	,395	,234	2,216	,028
2 ^b (Constante)	32,250		8,716	$p<,01$
Autonomia	-,330	-,415	-4,038	$p<,01$
Amor	,104	,063	,610	,542
3 ^c (Constante)	1,017		,506	,613
Autonomia	,214	,431	4,834	$p<,01$
Amor	,142	,138	1,544	,124
4 ^d (Constante)	63,570		7,941	$p<,01$
Autonomia	,241	,147	1,364	,174
Amor	,632	,185	1,718	,087

a. Variável Dependente: Afeto Positivo

b. Variável Dependente: Afeto Negativo

c. Variável Dependente: Satisfação com a vida

d. Variável Dependente: Confiança Interpessoal

e. Preditores: (Constante), Autonomia percebida pelos filhos, Amor percebido pelos filhos

Hipótese 3: *O afeto positivo e a satisfação com a vida associam-se significativa e positivamente com as crenças generalizadas de confiança interpessoal; enquanto o afeto negativo se associa negativamente com essas crenças.*

Com o objetivo de explorar as relações entre as dimensões do bem-estar subjetivo e as crenças generalizadas de confiança interpessoal, utilizou-se o *Coefficiente de Correlação de Spearman*.

A análise da correlação é usada para descrever e avaliar a força e

direção da relação entre variáveis (Laureano, 2011). Como se optou pela utilização de testes não-paramétricos, o teste que permite obter o coeficiente de correlação entre variáveis contínuas é o de *Spearman* (Pallant, 2005).

Analisando os dados obtidos, a partir da matriz de *Coefficientes de Correlação de Spearman*³ (cf. Tabela 17), é possível verificar que se estabelece uma correlação significativa e positiva, embora fraca, entre a *satisfação com a vida* e as crenças generalizadas de confiança interpessoal nos adolescentes ($r_s = .213$; $p < .01$) e uma correlação significativa e negativa, embora também fraca ($r_s = -.264$; $p < .01$), entre as crenças generalizadas de confiança interpessoal e o afeto negativo. No entanto, observa-se a existência de uma correlação negativa fraca e não significativa ($r_s = -.052$; $p = .439$) entre as crenças generalizadas de confiança interpessoal e o afeto positivo.

Tabela 17. Matriz de Coeficientes de Correlação de Spearman entre as dimensões do bem-estar subjetivo e as Crenças Generalizadas de Confiança Interpessoal

	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) Crenças Generalizadas de CI	-			
(2) Afeto Positivo	-,052	-		
(3) Afeto Negativo	-,261**	,107	-	
(4) Satisfação com a Vida	,213**	,264**	-,352**	-

** A correlação é significativa ao nível 0,01 (2 extremidades).

Hipótese 4: *Existe uma relação significativa e negativa entre o número de retenções: a) e a satisfação com a vida; b) e as crenças generalizadas de confiança interpessoal dos adolescentes.*

Para investigar as relações entre o número de retenções e os dois constructos de interesse, especificamente, a satisfação com a vida e a confiança interpessoal, obteve-se novamente o *Coefficiente de Correlação de Spearman*. Analisando os resultados obtidos a partir da matriz de *Coefficientes de Correlação de Spearman* (cf. Tabela 18), é possível verificar que se estabelece uma correlação significativa e negativa, embora fraca, entre as retenções e a satisfação com a vida ($r_s = -.174$; $p < .01$) e também uma correlação negativa mas não significativa entre as retenções e as crenças generalizadas de confiança interpessoal ($r_s = -.059$; $p = .372$).

³ O valor do Coeficiente de Correlação de Spearman varia entre -1 e 1, em que valores negativos indicam uma correlação negativa entre variáveis e valores positivos indicam uma correlação positiva entre variáveis (Pallant, 2005). A força da correlação será interpretada nas presentes análises conforme as orientações de Cohen (1988, cit in Pallant, 2005): uma relação pequena: $r \leq .29$ ou $r \leq -.29$; uma relação média: $.30 \geq r \leq .49$ ou $-.30 \geq r \leq -.49$; e uma relação forte: $r \geq .50$ ou $r \geq -.50$.

Percepção dos Estilos Educativos Parentais e sua relação com o Bem-Estar Subjetivo e com a Confiança Interpessoal na Adolescência: um estudo com adolescentes e seus pais
Anabela Simões Costa Santos (e-mail:bezita_santos@hotmail.com) 2016

Tabela 18. Matriz de Coeficientes de Correlação de Spearman entre as retenções, a satisfação com a vida e as Crenças Generalizadas de Confiança Interpessoal

	(1)	(2)	(3)
(1) Crenças Generalizadas de CI	-		
(2) Satisfação com a vida	,213**	-	
(3) Retenções	-,059	-,174**	-

** A correlação é significativa ao nível 0,01 (2 extremidades).

Hipótese 5: *Existem diferenças significativas ao nível dos estilos educativos parentais percebidos pelos pais em função do sexo.*

De forma a explorar as diferenças entre as perceções das mães e as perceções dos pais relativamente às práticas parentais, nomeadamente aos fatores *autonomia* e *amor*, utilizou-se o teste de *U de Mann-Whitney* para duas amostras independentes. Este teste avalia as diferenças entre dois grupos independentes numa medida contínua (Pallant, 2005). Explorar a relação entre a perceção dos pais acerca da *autonomia* e do *amor* (medida contínua) em função do sexo (dois grupos independentes – feminino e masculino), implica a utilização do teste *U de Mann-Whitney*.

Atendendo à análise efetuada através do teste *U de Mann-Whitney*, os valores obtidos não são significativos para o fator *autonomia* (*U de Mann-Whitney* = 1020,5; $z = -,42$; $p = ,678$) e para o fator *amor* (*U de Mann-Whitney* = 992; $z = -,41$; $p = ,682$) (cf. Tabela 19). Assim, percebe-se que, tanto para a *autonomia* como para o *amor* percebidos pelos pais, não há diferenças significativas em função do sexo (isto é, $p > .05$), sendo que as médias também se encontram muito próximas para os dois grupos.

Tabela 19. Estatísticas do teste *U de Mann-Whitney* para a variável agrupamento Sexo dos Pais

	Sexo	N	Média	Desvio-Padrão	<i>U de Mann-Whitney</i>	Z	p
Autonomia percebida pelos pais	Feminino	134	54,60	5,46	1020,50	-,42	,678
	Masculino	18	54,33	4,41			
Amor percebido pelos pais	Feminino	134	38,46	2,17	992,00	-,41	,682
	Masculino	18	38,76	1,03			

Hipótese 6: *Existem diferenças significativas em função do sexo e da idade dos adolescentes ao nível da autonomia mas não se verificam diferenças significativas em função do sexo ao nível do bem-estar subjetivo e das crenças generalizadas de Confiança Interpessoal.*

Recorrendo novamente ao teste *U de Mann-Whitney* para duas amostras

independentes foram realizadas seis análises isoladamente. A primeira análise verificou as diferenças na medida contínua (*autonomia* percebida pelos adolescentes) considerando os dois grupos independentes (sexo: feminino e masculino). A segunda análise verificou as diferenças na mesma medida contínua (*autonomia* percebida pelos adolescentes) segundo os dois grupos independentes (grupo etário: 1 e 2)⁴. As análises posteriores pretenderam verificar as diferenças entre os dois grupos independentes (feminino e masculino) tendo em conta cada uma das medidas contínuas (afeto positivo; afeto negativo; satisfação com a vida; e confiança interpessoal).

Na análise do teste *U de Mann-Whitney* para a variável sexo dos adolescentes, ao nível da *autonomia*, verifica-se um nível de significância $p > .05$ (*U de Mann-Whitney* = 7033,5; $z = -1,95$; $p = ,052$). Embora se encontre próximo de valores significantes, o resultado obtido aponta para a não existência de diferenças significativas para o fator *autonomia* percebida pelos adolescentes em função do seu género (cf. Tabela 20). De facto, na análise da média de *autonomia* percebida pelos adolescentes, confirma-se que os rapazes percebem apenas um pouco mais de *autonomia* ($M=57,97$; $DP=8,22$) do que as raparigas ($M=55,65$; $DP=9,46$).

Tabela 20. Estatísticas do teste *U de Mann-Whitney* para a variável agrupamento Sexo

	Sexo	N	Média	Desvio- Padrão	<i>U de Mann- Whitney</i>	Z	p
<i>Autonomia</i> percebida pelos filhos	Feminino	124	55,65	9,46	7033,50	-1,95	,052
	Masculino	132	57,97	8,22			

Na segunda análise, percebe-se que os valores de diferenças não se revelam significativos para os dois grupos etários em questão (*U de Mann-Whitney* = 7609,5; $z = 13006,5$; $p = ,553$), pois o valor $p > .05$ (cf. Tabela 21). Conclui-se que, para a percepção dos adolescentes acerca da *autonomia*, não existem diferenças significativas em função da idade.

Tabela 21. Estatísticas do teste *U de Mann-Whitney* para a variável agrupamento Grupo Etário dos Adolescentes

	Idade	N	Média	Desvio- Padrão	<i>U de Mann- Whitney</i>	Z	p
<i>Autonomia</i> percebida pelos filhos	12-14 anos	153	57,18	8,62	7609,50	-,59	,553
	15-17 anos	104	56,47	9,35			

⁴ Para a análise da diferença na *autonomia* percebida pelos adolescentes em função da sua idade, houve a necessidade de categorizar as idades dos adolescentes (variável contínua) em dois grupos etários (variável categorial), tendo resultado o grupo 1: adolescentes com 12, 13 e 14 anos e o grupo 2: adolescentes com 15, 16 e 17 anos. Para esta categorização foi somente tida em conta a distribuição amostral das idades dos adolescentes.

Finalmente, é possível verificar que não existem diferenças significativas em função do sexo no afeto positivo (U de Mann-Whitney = 8146,50; $z = -,159$; $p = ,874$), na satisfação com a vida (U de Mann-Whitney = 7956,00; $z = -1,597$; $p = ,110$) e na confiança interpessoal (U de Mann-Whitney = 6217,50; $z = -,953$; $p = ,341$), pois $p > .05$ (cf. Tabela 22). No entanto, existem diferenças em função do sexo no afeto negativo (U de Mann-Whitney = 5878,00; $z = -3,185$; $p < .01$), com os rapazes a relatarem valores mais baixos de afetividade negativa ($M=16,19$; $DP=6,84$) do que as raparigas ($M=18,53$; $DP=7,18$).

Tabela 22. Estatísticas do teste U de Mann-Whitney para a variável agrupamento Sexo

	Sexo	N	Média	Desvio- Padrão	U de Mann- Whitney	Z	p
Afeto	Feminino	123	32,54	7,40	8146,50	-,159	,874
Positivo	Masculino	134	32,30	7,11			
Afeto	Feminino	118	18,53	7,18	5878,00	-3,185	,001
Negativo	Masculino	130	16,19	6,84			
Satisfação	Feminino	129	17,90	4,62	7956,00	-1,597	,110
com a vida	Masculino	139	18,83	4,22			
Confiança	Feminino	109	101,36	15,33	6217,50	-,953	,341
Interpessoal	Masculino	123	99,84	13,94			
Total	Masculino	123	99,84	13,94			

V - Discussão

A presente investigação pretendeu atingir um conjunto de objetivos antecipadamente traçados. Assim, um dos objetivos primordiais foi atestar a existência de congruência entre as percepções de pais e filhos acerca das práticas educativas parentais. Após a revisão da literatura, tornou-se também fundamental explorar as relações entre as variáveis incluídas neste estudo, nomeadamente a confiança interpessoal e bem-estar subjetivo e analisar o poder preditivo dos estilos educativos parentais relativamente a essas variáveis. Considerou-se igualmente essencial examinar a existência de diferenças ao nível dos constructos estudados em função do sexo e da idade dos sujeitos. Atendendo aos objetivos previamente delineados, é possível retirar algumas conclusões interessantes das análises efetuadas para cada uma das hipóteses elaboradas.

Barros de Oliveira (1994) apresentou, na sua obra, a *Escala de Estilos Educativos Parentais*, em versões para pais e para filhos e explorou, em cada versão da escala isoladamente, as características psicométricas e as relações existentes com outras variáveis. O próprio autor sugeriu a utilização da escala para explorar a correspondência entre as percepções que pais e respetivos filhos têm das práticas educativas parentais. Embora se mantenha uma escassez na investigação sobre esta questão, Satúrio-Pires, em 2009, num estudo com 45

alunos com idade compreendida entre 8 e 11 anos e os respectivos pais, apontou para a existência de uma correspondência entre as percepções dos pais e dos respectivos filhos acerca dos estilos educativos parentais.

A Hipótese 1 - *Não existem diferenças significativas entre as percepções dos pais e dos filhos relativamente aos estilos educativos parentais* – foi elaborada atendendo às conclusões do estudo prévio de Satúrio-Pires (2009), tendo-se efetuado uma análise através do teste de *Wilcoxon* para duas amostras emparelhadas. Os resultados obtidos indicam, tanto para o fator *autonomia* como para o fator *amor*, uma diferença significativa entre as percepções dos pais e dos adolescentes, pelo que foi possível verificar que os filhos percebem mais *autonomia* do que os pais e, em oposição, os pais percebem mais *amor* do que os filhos.

Desta forma, a presente investigação rejeita a Hipótese 1 contrariando o estudo realizado em 2009, de autoria de Satúrio-Pires. Este contraste entre os dados obtidos para a mesma questão, e utilizando os mesmos instrumentos, pode dever-se à diferença relativa ao tamanho da amostra e à idade dos sujeitos incluídos em cada estudo. A amostra da presente investigação aparenta ser mais robusta incluindo 152 pais e os respetivos filhos.

Tendo em conta o interesse prévio em investigar o valor preditivo dos estilos educativos parentais na confiança interpessoal e no bem-estar subjetivo nos adolescentes, elaborou-se a Hipótese 2: *A autonomia e amor percebidos pelos adolescentes predizem a confiança interpessoal e o bem-estar subjetivo*. Para concretizar esta análise, foi efetuada uma regressão múltipla, em que os fatores *autonomia* e *amor* representaram os preditores (variáveis independentes) de cada uma das dimensões do bem-estar subjetivo e da escala total das crenças generalizadas de confiança interpessoal.

Desta análise conclui-se que os estilos educativos parentais, através dos fatores *autonomia* e *amor*, predizem significativamente o bem-estar subjetivo e a confiança interpessoal, embora neste último caso tenhamos de considerar os dois fatores conjuntamente. Para além da confirmação deste modelo de predição, é relevante acrescentar que, ele permite explicar 5,7% do afeto positivo, 10% da confiança interpessoal, 13,4% do afeto negativo e 30% da satisfação com a vida. Verifica-se também que o *amor* prediz significativamente o afeto positivo e a *autonomia* possui um valor preditivo significativo positivo na satisfação com a vida e negativo no afeto negativo. Assim, estes dois fatores parecem assumir um papel positivo e protetor do bem-estar subjetivo.

É possível, através desta análise aceitar a Hipótese 2, corroborando os estudos, anteriormente mencionados, que enfatizam a correlação positiva entre as práticas positivas parentais e as crenças generalizadas de confiança interpessoal (Randall et al., 2010; Karavasilis, Doyle, & Markiewicz, 2003, cit in Milevsky, Schlechter, Klem & Kehl, 2008) e o bem-estar subjetivo (Gilman & Huebner, 2003). Particularmente, confirmam-se nesta análise as conclusões do estudo original de Barros de Oliveira, em 1994, no qual resultaram correlações significativas e positivas entre a *autonomia* e o *amor* e a satisfação com a vida e, do estudo realizado recentemente, por Abdi,

Yasavoli & Yasavoli (2015), que indica, igualmente, fortes correlações entre os estilos educativos parentais e a satisfação com a vida. Ao testar o valor preditivo dos fatores *autonomia* e *amor*, a presente investigação não só corrobora associações anteriormente relatadas noutros estudos, mas também sugere a influência destes mesmos fatores na confiança interpessoal e no bem-estar subjetivo.

Embora não tenha sido possível verificar na literatura, evidências que comprovem a existência de uma relação entre os constructos bem-estar subjetivo e confiança interpessoal, é compreensível que maiores níveis de bem-estar subjetivo apareçam associados a maiores níveis de confiança interpessoal e o oposto, atendendo à revisão efetuada anteriormente. Posto isto, foi considerado relevante, partindo da inferência de que esta relação existe, explorar esta questão.

Para o efeito, a Hipótese 3: *O afeto positivo e a satisfação com a vida associam-se significativa e positivamente com as crenças generalizadas de confiança interpessoal; enquanto o afeto negativo se associa negativamente com essas crenças*, foi explorada por forma a analisar a relação e a respetiva direção e força entre as dimensões do bem-estar subjetivo e as crenças generalizadas de confiança interpessoal. Atendendo a que se verificou a violação do pressuposto de normalidade da amostra, utilizou-se o *Coefficiente de Correlação de Spearman*.

Os presentes resultados indicam que existe efetivamente uma correlação significativa e negativa entre a confiança interpessoal e o afeto negativo o que, em termos práticos, significa que o aumento do valor de uma das variáveis pressupõe a diminuição do valor da outra e *vice-versa*. De igual forma, é verificada uma correlação significativa e positiva entre a confiança interpessoal e a satisfação com a vida, levando a concluir que um aumento de um destes constructos acarreta também um incremento do outro. Por outro lado, os resultados revelam a não existência de uma correlação significativa entre a confiança interpessoal e o afeto positivo.

Desta forma, a Hipótese 3 é parcialmente confirmada dada a existência de correlações estatisticamente significativas, negativa entre a confiança interpessoal e o afeto negativo e positiva entre a confiança interpessoal e a satisfação com a vida.

Considerando a revisão da literatura efetuada e alguns dos estudos que associam os resultados académicos com a satisfação com a vida (Abdi, Yasavoli & Yasavoli, 2015) e com as crenças generalizadas de confiança interpessoal (Imber, 1973; Wentzel, 1991, cit in Rotenberg et al., 2005), propôs-se a Hipótese 4: *Existe uma relação significativa e negativa entre o número de retenções: a) e a satisfação com a vida; b) e as crenças generalizadas de confiança interpessoal dos adolescentes*.

Através do *Coefficiente de Correlação de Spearman* foi possível analisar a relação destas variáveis verificando-se que, embora fraca, existe uma relação significativa e negativa entre o número de retenções e a satisfação com a vida, isto é, quanto maior o número de retenções mais propensão haverá a relatar níveis mais baixos de satisfação com a vida e *vice-versa*. Estes

resultados apontam no mesmo sentido dos estudos previamente mencionados, nomeadamente as conclusões de Abdi, Yasavoli & Yasavoli em 2015, que apontam para uma correlação forte entre a satisfação com a vida e o desempenho académico.

Por outro lado, a relação entre o número de retenções e os níveis totais de confiança interpessoal, embora negativa, não se assume significativa, confirmando as conclusões de Marques (2014), que apenas encontrou uma correlação significativa positiva entre o desempenho académico e as crenças de confiança interpessoal nos Professores, alvo que não foi explorado isoladamente na presente investigação. Desta forma, esta hipótese é parcialmente aceite e observamos que a satisfação com a vida nos adolescentes tem tendência a decrescer conforme o aumento do número de retenções.

A Hipótese 5 pretendeu explorar as diferenças na perceção dos pais acerca dos estilos educativos parentais em função do seu sexo. Utilizando o teste *U de Mann-Whitney* para duas amostras independentes, foi possível refutar a hipótese: *Existem diferenças significativas ao nível dos estilos educativos parentais percebidos pelos pais em função do sexo*. De facto, tanto para a *autonomia* como para o *amor*, as diferenças entre os sexos não são significativas, o que indica que tanto as mães como os pais percebem níveis idênticos de *autonomia* e *amor*.

Assim, os resultados da presente investigação refutam o estudo original de Barros de Oliveira (1994), que aplicou a *Escala de Estilos Educativos Parentais* a 212 pais (106 casais), e no qual concluiu que existe uma diferença significativa em função do sexo ao nível da autoridade que se traduz na maior *autonomia* e, tendencialmente mais *amor*, dados aos filhos pela mãe em comparação com o pai. A incongruência entre os estudos pode ser devida, em primeiro lugar, à diferença relativa ao tamanho da amostra, sendo que a presente investigação inclui uma amostra de pais mais reduzida do que o estudo original. Em segundo lugar, a presente investigação apenas inclui um dos educadores do adolescente (a mãe ou o pai), podendo limitar a comparação entre sexos para um mesmo adolescente, uma vez que não inclui os dois membros do casal que participam na sua educação. Por outro lado e em terceiro lugar, as conclusões do estudo original podem já não ser significativas atendendo à evolução dos anos e à modificação dos papéis parentais da mãe e do pai (Taborda, Vale-Dias, Aguiar & Morais, 2011). Parece haver atualmente uma tendência para um equilíbrio no envolvimento e estilo parental de pais e mães, no entanto, esta questão possui ainda escassa atenção na investigação mais recente.

Relativamente à averiguação da Hipótese 6: *Existem diferenças significativas em função do sexo e da idade dos adolescentes ao nível da autonomia mas não se verificam diferenças significativas em função do sexo ao nível do bem-estar subjetivo e das crenças generalizadas de confiança interpessoal*, recorreu-se novamente ao teste *U de Mann-Whitney* para duas amostras independentes.

Na análise efetuada, os resultados indicam que não existem diferenças

relativamente à *autonomia* percebida pelos adolescentes em função do sexo. Os presentes dados refutam a hipótese elaborada e os resultados encontrados por Barros de Oliveira (1994) nos estudos originais de validação da *Escala de Estilos Educativos Parentais*, sobre os quais concluiu que, em alunos do secundário, existem diferenças significativas na *autonomia* percebida em função do sexo, com os rapazes a perceberem mais *autonomia* do que as raparigas. A disparidade entre estudos pode dever-se, novamente à diferença no tamanho da amostra de adolescentes (364 no estudo original, 270 no presente estudo) ou às idades dos sujeitos (M=17 anos no estudo original e M=14 anos no presente estudo). Por outro lado, teremos igualmente que atender à antiguidade do estudo original na interpretação e comparação com os dos resultados obtidos no presente.

Relativamente às diferenças no nível percebido de *autonomia* em função da idade dos adolescentes, há escassez de investigação sobre esta questão, sendo que os estudos previamente mencionados divergem nas suas conclusões. Nomeadamente, Hidalgo & Palacios (2004) defendem uma certa estabilidade nos estilos educativos parentais ao longo do desenvolvimento, contrastando com Oliva (2004), Smetana, Crean & Campione-Barr (2005) e O'Connor (2002), que afirmam que as práticas parentais diferem em função do desenvolvimento do sujeito, atendendo às suas necessidades desenvolvimentais. De qualquer forma, pretendendo explorar esta questão, na presente investigação não resultaram diferenças significativas ao nível da *autonomia* percebida pelos adolescentes em função da sua idade, o que refuta a hipótese delineada e a investigação prévia que aponta para este sentido.

Finalmente, das restantes análises que pretenderam explorar as diferenças relativamente a cada uma das dimensões do bem-estar subjetivo e da confiança interpessoal em função do sexo, resultaram apenas diferenças significativas em função do sexo para o afeto negativo, com os rapazes a relatarem valores mais baixos do que as raparigas.

Estes resultados corroboram a investigação levada a cabo por Assunção, em 2014, com 230 adolescentes do 9º ano de escolaridade, na qual obteve resultados semelhantes aos do presente estudo para as dimensões do bem-estar subjetivo em função do sexo. Assunção (2014) concluiu igualmente que existem diferenças unicamente significativas para o afeto negativo, com as raparigas a relatarem valores mais elevados em comparação com os rapazes.

Na análise das diferenças ao nível da confiança interpessoal em função do sexo, os presentes resultados assemelham-se aos que foram obtidos por Marques, em 2014, no seu estudo com 190 adolescentes entre os 13 e 17 anos, onde concluiu que, relativamente às crenças generalizadas de confiança interpessoal, não existem diferenças em função do género do adolescente.

A Hipótese 6 é parcialmente aceite, na medida em que, efetivamente, não existem diferenças em função do sexo e da idade relativamente à *autonomia* percebida pelos adolescentes, o que leva a rejeitar uma parte da Hipótese. Por outro lado, não existem diferenças em função do sexo relativamente à satisfação com a vida, confiança interpessoal e afeto positivo.

No entanto, é encontrada uma diferença significativa entre rapazes e raparigas no afeto negativo, levando a confirmar apenas uma parte da Hipótese.

VI - Conclusões

Esta investigação não pretendeu explorar e descrever o estilo educativo predominantemente utilizado pelos pais. Por outro lado, a investigação focou os seus objetivos na determinação das práticas que influenciam ou se associam com outras variáveis fundamentais no desenvolvimento equilibrado dos adolescentes.

Após uma revisão da literatura acerca dos constructos aqui apresentados, delinear-se os objetivos que pretenderam estudar as diversas relações e influências entre variáveis. Um dos interesses fundamentais foi testar a existência de congruência entre as perceções dos pais e dos filhos acerca dos estilos educativos parentais. Surgiram ainda várias questões que se tentou explorar, nomeadamente, o possível valor preditor dos fatores dos estilos educativos parentais, aqui estudados, no bem-estar subjetivo e nas crenças generalizadas de confiança interpessoal nos adolescentes, assim como a possível existência de relação de associação entre os últimos dois constructos mencionados. De igual forma, considerou-se essencial explorar as diferenças em função de outras variáveis sociobiográficas.

Antes de mais, importa salientar que, para todas as escalas utilizadas nesta investigação, se obtiveram bons níveis de confiabilidade, revelados na análise efetuada através do Alpha de Cronbach.

É de realçar, também, os níveis bastante favoráveis que a presente amostra de adolescentes apresenta no que concerne ao bem-estar subjetivo e ao *amor* percecionado de seus educadores. Nesta orientação, também foi possível verificar que a presente amostra de adolescentes apresenta boas crenças generalizadas de confiança interpessoal, assim como aceitáveis níveis percecionados de *autonomia*. Relativamente aos pais, é de realçar os elevados níveis de *amor* que percecionam e os razoáveis níveis de *autonomia* que relatam.

Os principais resultados obtidos a partir desta investigação foram os seguintes:

1. A perceção dos adolescentes e dos respetivos pais acerca dos estilos educativos parentais difere: os adolescentes tendem a perceber mais *autonomia* do que os pais e, em oposição, os pais tendem a percecionar mais *amor* do que os filhos;
2. Os fatores *autonomia* e *amor* predizem significativamente o bem-estar subjetivo e a confiança interpessoal, permitindo explicar 5,7% do afeto positivo, 10% da confiança interpessoal, 13,4% do afeto negativo e 30% da satisfação com a vida, sendo de destacar especialmente este último valor;
3. A perceção de *amor* nos adolescentes prediz significativamente o afeto positivo, enquanto a perceção de *autonomia* possui um valor preditivo significativo positivo na sua satisfação com a vida e negativo no afeto negativo;

4. A confiança interpessoal nos adolescentes associa-se negativa e significativamente com o seu afeto negativo e positiva e significativamente com a sua satisfação com a vida;
5. O número de retenções dos adolescentes associa-se significativa e negativamente com a satisfação com a vida;
6. Mães e pais percecionam níveis idênticos de *autonomia* e *amor*;
7. Os rapazes e as raparigas percecionam níveis idênticos de *autonomia* e as raparigas relatam níveis mais elevados de afeto negativo.

Considerando os principais resultados, torna-se importante refletir sobre as diferentes perceções que educadores e adolescentes detêm acerca dos estilos educativos parentais aqui estudados, nas dimensões *amor* e *autonomia*. Esta diferença poderá ser devida a variáveis culturais, isto porque, a sociedade espera que os pais satisfaçam as necessidades básicas de afeto e transmitam níveis elevados de amor aos seus filhos, o que pode conduzir a uma perceção elevada, e superior à dos seus filhos, acerca do amor que investem nas suas práticas parentais. Já os adolescentes relatam mais autonomia do que os seus pais, possivelmente porque percecionam que possuem uma certa autonomia e independência dos seus cuidadores que os próprios tentam manter mais baixa.

Espera-se que esta investigação, contribua para dar o mote a estudos futuros que abarquem mais variáveis sociobiográficas e que redirecionem a pesquisa de forma a alargá-la a todas as diversas fases do desenvolvimento da criança/adolescente. De igual forma, seria interessante que as variáveis exploradas nos adolescentes fossem futuramente alvo de análise também nos pais, nomeadamente a idade, o bem-estar subjetivo e a confiança interpessoal.

Mostra-se fundamental refletir também no facto das raparigas apresentarem níveis mais elevados de afeto negativo do que os rapazes. Esta questão deverá ser tomada em consideração nas intervenções junto da população adolescente, através de programas de promoção de competências emocionais.

Por último, considerando que a *autonomia* e *amor* permitem explicar 5,7% do afeto positivo, 10% da confiança interpessoal, 13,4% do afeto negativo e 30% da satisfação com a vida, sendo de destacar especialmente este último valor, é essencial uma reflexão acerca do que pode ser investido na intervenção junto dos pais, que servirá de suporte ao desenvolvimento adequado dos filhos. Desta forma, torna-se fulcral a capacitação parental, com vista ao aperfeiçoamento das interações de qualidade entre pais e filhos e atendendo ao reforço das práticas parentais que conjugam amor com autonomia.

Através de programas de desenvolvimento de competências parentais, palestras ou mesmo formações desenvolvidas no âmbito escolar é possível intervir junto dos pais para que, através do desenvolvimento equilibrado das crianças em aspetos como os estudados aqui, seja possível intervir indiretamente em problemáticas tão importantes e atuais como o bullying, insucesso escolar ou problemas emocionais.

Apesar de os dados obtidos representarem um modesto contributo para a compreensão das práticas parentais e suas implicações no

desenvolvimento equilibrado dos jovens, esta investigação possui algumas limitações.

Primeiramente, é fundamental atender a que os protocolos de investigação podem deter um carácter extenso e tal pode resultar em alguma influência nas respostas dos adolescentes. Outra limitação para esta investigação prende-se com a logística inerente ao preenchimento dos questionários em contexto de sala de aula, pelos adolescentes e à forma de distribuição dos questionários dos pais. Dado que foram os adolescentes a responsabilizarem-se pela entrega do protocolo para pais, aos seus pais, não há garantia de que os próprios pais foram os respondentes e de que todos os pais foram devidamente contactados pelos filhos e motivados para o preenchimento. Outra possível restrição está na influência da desejabilidade social para as respostas. Atendendo a que esta investigação tratou uma questão sensível, isto é, as práticas pelas quais os pais regem a educação que dão aos filhos, teria sido importante acrescentar ao protocolo uma escala que permitisse avaliar a desejabilidade social. A última limitação prende-se com a grande ausência, de cerca de 40%, de resposta por parte dos educadores, no protocolo dos pais. De qualquer forma, aquando do pedido de autorização para a participação em investigação e obtenção do consentimento informado, tentou-se fazer chegar a melhor informação sobre o estudo, para prevenir esta limitação.

Apesar destas limitações, a amostra da presente investigação é bastante razoável, incluindo 270 adolescentes de dois estabelecimentos escolares e respetivos 152 progenitores. A amostra de adolescentes é homogénea relativamente ao género, com percentagens muito próximas de rapazes e raparigas inquiridos, o que representa uma vantagem para as análises das diferenças em função do sexo. Acrescente-se, ainda, o facto de esta investigação contribuir para a investigação pioneira da confiança interpessoal em amostras de adolescentes portuguesas.

Bibliografia

- Abdi, M., Yasavoli, H. M. & Yasavoli, M. M. (2015). Assessment of Structural Model to explain Life Satisfaction and Academic Achievement Based on Parenting Styles. *Social and Behavioral Sciences*, 182, 668-672. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.806.
- Assunção, C. M. (2014). *O bem-estar subjetivo na adolescência: contributo das variáveis sociodemográficas e psicológicas*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Barros de Oliveira, J. H. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Almedina.
- Barros, J. (1996). Educação dos adultos-pais: estilos educativos parentais Educação de adultos em Portugal - Situação e Perspectivas (Actas) (pp. 307-320). Universidade de Coimbra.
- Barros, J. H. (1996). Desenvolvimento de um questionário de percepção de pais e filhos sobre a educação familiar. *Psychologica*, 15, 119-133.
- Barroso, R. G. & Machado, C. (2010). Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. *Psychologica*, 52(1), 211-229.
- Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of Parental Authority and Adolescent Autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 61-69.
- Bayle, F. (2008). A Parentalidade. In: Bayle, F. & Martinet, S. (2008). *Perturbações da Parentalidade* (pp.25-42). Lisboa: Climepsi Editores.
- Bernath, M. S. & Feshbach, N. D. (1995). Children's trust: Theory, assessment, development, and research directions. *Applied & Preventive Psychology*, 4, 1-19.
- Borges, I. C. (2010). *Qualidade da Parentalidade e Bem-Estar da Criança*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
- Bornstein, M. H. (2006). Parenting Science and Practice. In: Renninger, K. A. & Siegel, I. E. (2006). *Child Psychology in Practice* (6th ed) (pp.893-949). Hoboken, N. J.: Wiley.

- Carvalho, M. P. & Vale-Dias, M. L. (2012). Saúde Mental e Desenvolvimento Pessoal Positivo. INFAD, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, XXIV, 1, Vol.4, 135-144.
- Conboy, J. (2008). Parentalidade e educação. In: Bayle, F. & Martinet, S. (2008). *Perturbações da Parentalidade* (pp.301-312). Lisboa: Climepsi Editores.
- Conceição, L. S. (2012). *Estilos educativos parentais (EMBU-A), sintomatologia depressiva/ansiosa, stress e autoestima, numa amostra de adolescentes*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior Miguel Torga.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Desjardins, J., Zelenski, J. M. & Coplan, R. J. (2008). An investigation of maternal personality, parenting styles, and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44, 587-597. DOI: 10.1016/j.paid.2007.09.020.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, E. (2012). New Findings and Future Directions for Subjective Well-Being Research. *American Psychologist*, 67(8), 590-597. DOI: 10.1037/a0029541.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for windows: advanced techniques for the Beginner*. London: Sage.
- Fleming, M. (1993). *Adolescência e Autonomia. O Desenvolvimento Psicológico e a Relação com os Pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Franco-Borges, G., Vaz-Rebelo, P. & Kourkoutas, E. (2010). The identity function of parenthood: A systemic and developmental approach. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1721–1725. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.07.354.

- Galinha, I. C. & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): II – Estudo psicométrico. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII), 219-227.
- Gilman, R. & Huebner, S. (2003). A Review of Life Satisfaction Research with Children and Adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192-205.
- Hidalgo, V. & Palacios, J. (2004). Desenvolvimento da personalidade entre os dois e os seis anos. In: Coll, C., Marchesi, Á., Palacios, J. & col. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva* (2nd ed) (pp.181-198). Porto Alegre: Artmed.
- Hoghugh, M. (2004). Parenting – An Introduction. In: Hphugh, M. & Long, N. (2004). *Handbook of Parenting. Theory and Research for Practice* (pp.1-18). London: SAGE.
- Huver, R., Otten, R., Vries, H., & Engels, R. (2010). Personality and parenting style in parents of adolescents. *Journal of Adolescence*, 33, 395-402.
- Kurt, D., Sayil, M. & Tepe, Y. (2013). The Relation between Parental Psychological Control and Late Adolescents' Loneliness: The Mediator Roles of Interpersonal Trust and Attachment. *Turkish Journal of Psychology*, 28(71), 117-119.
- Lindgreen, H. C. (1977). *A Psicologia na sala de aula: o aluno e o processo de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística – Com Utilização do SPSS* (3^a ed.) Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, C. (2014). *Confiança interpessoal, aceitação-rejeição parental e solidão na adolescência*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S. & Keehn, D. (2007). Maternal and Paternal Parenting Styles in Adolescents: Associations with Self-Esteem, Depression and Life-Satisfaction. *Journal of Child & Family Studies*, 16, 39-47. DOI: 10.1007/s10826-006-9066-5.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Klem, L. & Kehl, R. (2008). Constellations of Maternal and Paternal Parenting Styles in Adolescence: Congruity and Well-Being. *Marriage & Family Review*, 44(1), 81- 98. DOI:

- 10.1080/01494920802185447.
- Neto, F. (1992). The Satisfaction with Life Scale: Psychometrics Properties in an Adolescent Sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(2), 125-134.
- O'Connor, T. G. (2002). Annotation: The 'effects' of parenting reconsidered: findings, challenges, and applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 555-572.
- Oliva, A. (2004). Desenvolvimento social durante a adolescência. In: Coll, C., Marchesi, Á., Palacios, J. & col. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva* (2nd ed) (pp.350-367). Porto Alegre: Artmed.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12)* (2nd ed.). Austrália: Allen & Unwin.
- Paulson, S. E. & Sputa, C. L. (1996). Patterns of Parenting During Adolescence: Perceptions of Adolescents and Parents. *Adolescence*, 31, 369-381.
- Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172.
- Raboteg-Saric, Z. & Sakic, M. (2014). Relations of Parenting Styles and Friendship Quality to Self-Esteem, Life Satisfaction and Happiness in Adolescents. *Applied Research Quality Life*, 9, 749-765. DOI: 10.1007/s11482-013-9268-0.
- Rotenberg, K. J. (2001). Trust across the life-span. In N. J. Smelser and P. B. Baltes (eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 7866-7868). New York: Pergamon.
- Randall, B. A., Rotenberg, K. J., Totenhagen, C. J., Rock, M. & Harmon, C. (2010). A new scale for the assessment of adolescents's trust beliefs. In: K. J. Rotenberg (2010). *Interpersonal Trust During Childhood and Adolescence* (pp. 247-269). New York: Cambridge University Press.
- Rotenberg, K. J. & MacDonald, K. J. & King, E. V. (2002). The Relationship Between Loneliness and Interpersonal Trust During Middle Childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(3), 233-249.
- Rotenberg, K. J., Fox, C., Green, S., Ruderman, L., Slater, K., Stevens, K. & Carlo, G. (2005). Construction and validation of a children's

- interpersonal trust belief scale. *British Journal of Development Psychology*, 23, 271-292.
- Rotenberg, K. J. (2010). The conceptualization of interpersonal trust: A basis, domain, and target framework. In: K. J. Rotenberg (2010). *Interpersonal Trust During Childhood and Adolescence* (pp. 8-27). New York: Cambridge University Press.
- Rotenberg, K. J., Betts, L. R., Eisner, M. & Ribeaud, D. (2011). Social Antecedents of Children's Trustworthiness. *Infant and Child Development*, 21, 310-322. DOI: 10.1002/icd.751.
- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35, 651-665.
- Satúrio-Pires, C. A. (2009). *Estilos Educativos Parentais, Autoconceito e Desempenho Académico*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26(3), 503-515.
- Simões, A., Ferreira, J. A., Lima, M. P., Pinheiro, M. R., Vieira, C. M., Matos, A. P., Oliveira, A. L. (2000). O bem-estar subjetivo: estado actual dos conhecimentos. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV(2), 243-279.
- Simões, S., Ferreira, J. J., Braga, S. & Vicente, H. T. (2015). Bullying, vinculação e estilos educativos parentais em adolescentes do 3º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 1(1), 30-41.
- Simpson, J. A. (2007). Psychological Foundations of Trust. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 264-268.
- Smetana, J., Crean, H. F. & Campione-Barr, N. (2005). Adolescents' and Parents' Changing Conceptions of Parental Authority. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 31-46.
- Smetana, J. G. (2010). The role of trust in adolescent-parent relationships: To trust you is to tell you. In: K. J. Rotenberg (2010). *Interpersonal Trust During Childhood and Adolescence* (pp. 223-246). New York: Cambridge University Press.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (2008). As interações familiares e suas influências. In: Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (2008). *Psicologia do Adolescente: uma abordagem desenvolvimentista* (4th ed) (pp.295-

- 353). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steinberg, L. (2000). The Family at Adolescence: Transition and Transformation. *Journal of Adolescent Health, 27*, 170-178.
- Steinberg, L. & Silk, J. (2002). Parenting Adolescents. In: Bornstein, M. H. (2002). *Handbook of Parenting*, vol.1 (2nd ed.) (103-126). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Taborda, J., Vale Dias, M. L., Aguiar, M. S. & Morais, D. (2011). Presentation of the portuguese version of two different scales: Pleasure in Parenting Scale - PPS (Escala de Gratificação Parental, EGP) and Parent-Child Joint Activity Scale - PJAS (Escala de Atividades de Interação Pais-Filhos, EAIP/F). In E. Catarsi et J.-P. Pourtois (Eds.), *Education familiale et services pour l'enfance*, II vol. (pp. 264-268). Firenze: Firenze University Press.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063-1070.
- Weber, L., Prado, P., Viezzer, A., Brandenburg, O. (2004). Identificação de Estilos Parentais: O Ponto de Vista dos Pais e dos Filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 17*(3), 323-331.

Anexos

ANEXO 1 – Consentimento Informado e Protocolo dos Pais



FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Pedido de autorização aos Pais/Encarregados de Educação

Na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, está a ser desenvolvida uma investigação, no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia em Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, sob orientação da Prof. Doutora Maria da Luz Vale Dias, que pretende estudar o Cyberbullying (definido pelo recurso às tecnologias da comunicação e informação para denegrir, humilhar e/ou difamar uma ou mais pessoas) e os Estilos Educativos Parentais na população adolescente, nomeadamente ao nível do seu impacto na saúde mental e bem-estar.

A importância deste estudo está relacionada com o conhecimento de que o Cyberbullying pode causar graves problemas psicológicos, emocionais e sociais que passam por depressão, ansiedade, stress, introversão, isolamento social e baixa autoestima, bem como, estudar o efeito mediador dos Estilos Educativos Parentais sobre o bem-estar e Confiança Interpessoal nos adolescentes.

Assim sendo, os resultados desta investigação poderão permitir uma prevenção e uma intervenção mais eficaz junto de jovens destas idades, para que estes problemas sejam ultrapassados, ou pelo menos, eliminados.

Desse modo, gostaríamos de pedir a sua colaboração e do seu educando, através do preenchimento de um conjunto de questionários. Desde já, garantimos que os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados para efeitos de investigação, garantindo anonimato e confidencialidade dos dados. Poderá, ainda, contactar os investigadores para esclarecer eventuais dúvidas sobre este processo e ainda sobre os resultados finais da investigação.

A sua participação e do seu educando é deveras importante. Contamos que este seja também do seu entendimento e pedimos-lhe que permita a sua colaboração neste estudo, assinando a autorização que se encontra abaixo.

Gratos pela atenção dispensada e pela colaboração que nos venha a ser prestada.

Coimbra, 1 de Fevereiro de 2016

A Professora Orientadora



(Maria da Luz Vale Dias)
Professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

As Investigadoras



(Anabela Santos) (Mariana Pinho)

Autorizo o(a) meu(minha) educando(s) _____ (nome) a participar no estudo.

O Encarregado de Educação

Contactos:
 Prof. Doutora Maria da Luz Vale Dias: valdias@fpce.ucp.pt
 Anabela Santos: bezita_santos@hotmail.com
 Mariana Pinho: marjorn_pinho@uicp.ucp.pt
 Rua do Colégio Novo • Apartado 6253 • 3001-402 Coimbra • Tel. +351 239 851 450 • Fax +351 239 851 402 • @psicologia.ucp
 www.ucp.pt/psic

ID _____ (a preencher pelos investigadores)

PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO DO ESTUDO**Questionário Sociobiográfico**

1. Idade _____
2. Sexo 1. _____ Masculino
2. _____ Feminino
3. Grau de Parentesco:
Mãe _____ Pai _____ Outro _____

ESCALA DE ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS

(versão para pais)

(Barros, J. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Almedina)

Responda sinceramente a cada questão, colocando um círculo em volta do número que melhor corresponda ao seu caso:

- 1 – totalmente em desacordo
2 – bastante em desacordo
3 – nem em acordo nem em desacordo
4 – bastante de acordo
5 – totalmente de acordo

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Dialogo frequentemente com os meus filhos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Na educação dos filhos sou mais compreensivo do que rigoroso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Aceito a maneira de ser dos filhos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Quando proíbo alguma coisa aos filhos, explico as razões. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Procuro proteger os filhos dos perigos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Aceito que os filhos me chamem à atenção. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Sou afetuoso com os filhos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Amo verdadeiramente os meus filhos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Sou capaz de todos os sacrifícios pelos filhos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Dou liberdade aos filhos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Respeito as ideias dos filhos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Sou tolerante com as fraquezas dos filhos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Se fosse preciso, estava disposto a dar a vida pelos filhos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Sou sincero nas minhas relações com os filhos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Não tenho o hábito de mentir aos filhos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Uso mais da razão do que da força na educação. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Encorajo frequentemente os meus filhos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Geralmente manifesto-me alegre com os filhos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Estimulo os meus filhos a vencer as dificuldades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Vou ao encontro das necessidades dos filhos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Brinco frequentemente com os meus filhos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Considero-me amigo dos meus filhos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Anexo 2 – Protocolo dos Adolescentes

ID _____ (a preencher pelos investigadores)

PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO DO ESTUDO

Questionário Sociobiográfico

Data de preenchimento _____

1- Idade: _____ anos.

2- Sexo: Feminino Masculino

3- Língua materna. Em que língua ou dialeto fala em casa?

____ 1. Português ____ 2. Outra _____ (especificar)

4- Já representaste algum ano? Sim Não

4.1- Se Sim, quantas vezes e em que anos? _____

5- Dentro da tua turma como classificas o teu rendimento escolar:

Superior ao dos meus colegas Igual ao dos meus colegas Inferior ao dos meus colegas

6- Achas que fazes amigos:

Menos facilmente que os outros Tão facilmente como os outros Mais facilmente que os outros

7- Os teus melhores amigos são: Reais Virtuais

8- Localidade (e Concelho) onde resides: _____

9- Localidade (e Concelho) onde nasceste: _____

10- Acerca do teu Pai, por favor indique:

10.1. Área de Residência: _____

10.2. Nacionalidade: _____

10.3. Nacionalidade: _____

10.4. Habilitações Literárias:

____ 1. Inferior ao 12º ano. Qual? _____

____ 2. 12º ano

____ 3. 12º ano, mas diploma profissional específico

____ 4. Frequência da Faculdade, mas sem conclusão da licenciatura

____ 5. Licenciatura ou grau equivalente

____ 6. Pós-graduação ou equivalente (e.g., Mestrado, Doutoramento)

10.5. Profissão: _____

11. Acerca da sua Mãe, por favor indique:

11.1. Área de Residência: _____

11.2. Nacionalidade: _____

11.3. Nacionalidade: _____

11.4. Habilitações Literárias:

____ 1. Inferior ao 12º ano. Qual? _____

____ 2. 12º ano

____ 3. 12º ano, mas diploma profissional específico

____ 4. Frequência da Faculdade, mas sem conclusão da licenciatura

____ 5. Licenciatura ou grau equivalente

____ 6. Pós-graduação ou equivalente (e.g., Mestrado, Doutoramento)

11.5. Profissão: _____

ESCALA DE ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS

(versão para filhos)

(Barros, J. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Almedina)

Responda sinceramente a cada questão, colocando um círculo em volta do número que melhor corresponda ao seu caso:

1 – totalmente em desacordo

4 - bastante de acordo

2 – bastante em desacordo

5 – totalmente de acordo

3 - nem de acordo nem em desacordo

1. Os meus pais dialogam frequentemente comigo.	1	2	3	4	5
2. Na minha educação, os meus pais são mais compreensivos que rigorosos.	1	2	3	4	5
3. Os meus pais aceitam a minha maneira de ser.	1	2	3	4	5
4. Quando os meus pais me proibem alguma coisa, explicam-me a razão.	1	2	3	4	5
5. Os meus pais protegem-me dos perigos.	1	2	3	4	5
6. Os meus pais aceitam que eu lhes chame a atenção.	1	2	3	4	5
7. Os meus pais são afetuosos comigo.	1	2	3	4	5
8. Os meus pais amam-me verdadeiramente.	1	2	3	4	5
9. Os meus pais são capazes de todos os sacrifícios por mim.	1	2	3	4	5
10. Os meus pais dão-me liberdade.	1	2	3	4	5
11. Os meus pais respeitam as minhas ideias.	1	2	3	4	5
12. Os meus pais toleram as minhas fraquezas.	1	2	3	4	5
13. Se fosse preciso, os meus pais estariam dispostos a dar a vida por mim.	1	2	3	4	5
14. Os meus pais são sinceros comigo.	1	2	3	4	5
15. Os meus pais não têm o hábito de me mentir.	1	2	3	4	5
16. Os meus pais na minha educação usam mais a razão do que a força.	1	2	3	4	5
17. Os meus pais encorajam-me frequentemente.	1	2	3	4	5
18. Geralmente os meus pais mostram-se alegres comigo.	1	2	3	4	5
19. Os meus pais estimulam-me a vencer as dificuldades.	1	2	3	4	5
20. Os meus pais vêm ao encontro das minhas necessidades.	1	2	3	4	5
21. Os meus pais brincam frequentemente comigo.	1	2	3	4	5
22. Os meus pais são meus amigos.	1	2	3	4	5

Escala de Afetividade Positiva e Negativa

PANAS - Positive and Negative Affect Schedule (Watson, Clark e Tellegen, 1988; Versão portuguesa de Galinha e Pais-Ribeiro, 2005).

Esta escala consiste num conjunto de palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Indique em que medida sentiu cada uma das emoções durante as últimas semanas utilizando a escala de 1 a 5 e marcando com uma cruz (X) no quadrado que melhor indica a sua resposta.

	1 Nada ou muito ligeiramente	2 Um Pouco	3 Moderadamente	4 Bastante	5 Extremamente
1. Interessado (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Perturbado (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Excitado (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Atormentado (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Agradavelmente Surpreendido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Culgado (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Assustado (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Colérico (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Repulsa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Entusiasmado (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Orgulhoso (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Irritado (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Encantado (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Remorso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Inspirado (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Nervoso (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Determinado (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Trémulo (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ativo (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Amedrontado (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Escala de Satisfação com a Vida

SWLS – Satisfaction With Life Scale (Diener et al., 1985); (Escala de Satisfação com a Vida, versão portuguesa de Simões, 1992)

Esta escala compreende cinco frases com as quais poderá concordar ou discordar. Utilize a escala de 1 a 5 e marque uma cruz (X) no quadrado que melhor indica a sua resposta.

	Discordo muito (1)	Discordo um pouco (2)	Não concordo, nem discordo (3)	Concordo um pouco (4)	Concordo muito (5)
1. A minha vida parece-se, em quase tudo, com o que eu desejaria que fosse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As minhas condições de vida são muito boas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estou satisfeito(a) com a minha vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Até agora, tenho conseguido as coisas importantes da vida, que eu desejaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>