



INSTITUTO SUPERIOR DE
SERVIÇO SOCIAL DO PORTO

Estilos Parentais:

Adaptação do IEP ao Contexto Nacional – Versão
Crianças e Jovens face à Figura Paterna

Discente: Inês Ferreira Gomes

Dissertação apresentada/o ao Instituto Superior de Serviço Social
do Porto para obtenção do Grau de Mestre em Intervenção Social
na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social

Orientador: Prof. (a) Doutor(a) Madalena Sofia Oliveira

março de 2026

A criança precisa de ser ouvida e compreendida
no contexto social e cultural em que está inserida,
pois é pelo meio dessas interações
que ela desenvolve a sua capacidade
de pensar e de agir no mundo.

Vygotsky, L. S, 1978

Agradecimentos

A realização da presente dissertação representa o culminar de um percurso académico exigente, marcado por vários desafios pessoais e académicos, que só foi possível graças ao apoio e contributo de várias pessoas e estabelecimentos de ensino, às quais expresso o meu sincero e profundo agradecimento.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Madalena Oliveira, pela disponibilidade, rigor e orientação constante ao longo de todo o processo de investigação. As suas sugestões, críticas construtivas e exigência foram determinantes para a realização do presente trabalho, contribuindo de forma decisiva para o meu crescimento académico e profissional. Agradeço imenso, pelas suas palavras e disponibilidade ao longo destes últimos anos. O meu sincero e profundo agradecimento do coração.

Agradeço, de igual forma, ao Professor Doutor Carlos Peixoto, pelo apoio prestado e pela disponibilidade demonstrada, que foram fundamentais para a concretização do presente estudo, o meu sincero e profundo obrigada.

Preciso, também, de dar um agradecimento especial a todas as crianças e jovens, bem como aos pais e figuras parentais, que aceitaram participar neste estudo, disponibilizando o seu tempo e colaboração. Sem as vossas participações, este trabalho não teria sido possível de se concretizar.

Não posso deixar de agradecer à minha família, em especial à minha mãe, pelo apoio incondicional, compreensão e incentivo demonstrados ao longo de todo o meu percurso académico.

Por fim, mas de todo o menos importante, deixo um agradecimento muito especial ao meu namorado João, pelo apoio constante, pelas palavras de incentivo e pela paciência demonstrada ao longo deste percurso académico, que se revelou fundamental em vários momentos.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, o meu sincero obrigada.

Resumo

A parentalidade constitui um processo complexo e multidimensional, assumindo um papel central no desenvolvimento das crianças e jovens (C/J). No contexto português, verifica-se a inexistência de instrumentos devidamente validados que permitam avaliar as práticas parentais a partir da perspetiva das C/J, o que justifica a pertinência do presente estudo. Este estudo teve como objetivo adaptar e avaliar o Inventário de Estilos Parentais (IEP), versão Crianças e Jovens, face à figura paterna, desenvolvido por Gomide (2006), ao contexto português, bem como analisar as práticas parentais paternas percebidas pelas C/J do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Adicionalmente, é importante referir que Carneiro (2023) e Carneiro e col (no prelo) já possuem uma versão do IEP válida para adultos.

Metodologicamente, recorreu-se a um estudo de natureza quantitativa, com aplicação de questionário a uma amostra de 501 participantes com idades compreendidas entre os 9 e os 21 anos. Procedeu-se à adaptação linguística do instrumento, análise de conteúdo através de reflexão falada, bem como à análise fatorial exploratória e confirmatória, avaliação da fidelidade e sensibilidade dos dados. Foram ainda realizadas análises diferenciais em função de variáveis sociodemográficas dos participantes. Os resultados evidenciaram que o IEP apresenta indicadores psicométricos globalmente adequados, com níveis satisfatórios de consistência interna e uma estrutura fatorial próxima da versão original. Verificou-se ainda, que 53% da amostra apresenta níveis positivos de parentalidade. Contudo, este resultado deve ser interpretado com cuidado, uma vez que aproximadamente 47% dos participantes situam-se em níveis abaixo do considerado positivo, sugerindo a presença de práticas parentais que poderão beneficiar de estratégias de capacitação e intervenção..

A discussão dos resultados reforça a importância da validação de instrumentos culturalmente ajustados e da inclusão da perspetiva das C/J na análise das práticas parentais. Conclui-se que a adaptação do IEP constitui um contributo relevante para a investigação e intervenção em Portugal, permitindo uma avaliação mais rigorosa das práticas parentais e apoiando a promoção do bem-estar das C/J.

Palavras-Chave: Estilos Parentais, Inventário de Estilos Parentais (IEP), Práticas Paternas, Crianças e Jovens, Validação de Instrumento.

Abstract

Parenting is a complex and multidimensional process that plays a central role in the development of children and adolescents (C/A). In the Portuguese context, there is a lack of properly validated instruments that allow for the assessment of parenting practices from the perspective of C/A, which justifies the relevance of this study. The objective of this study was to adapt and evaluate the Parenting Styles Inventory (PSI), Children and Youth version, regarding the father figure, developed by Gomide (2006), to the Portuguese context, as well as to analyze paternal parenting practices as perceived by C/Y in the 2nd and 3rd cycles of basic education and in secondary education. Additionally, it is important to note that Carneiro (2023) and Carneiro et al. (in press) already have a valid version of the IEP for adults.

The results showed that the IEP exhibits generally adequate psychometric indicators, with satisfactory levels of internal consistency and a factor structure similar to that of the original version. It was also found that 53% of the sample exhibited positive levels of parenting. However, this result should be interpreted with caution, since approximately 47% of participants scored below the threshold considered positive, suggesting the presence of parenting practices that could benefit from training and intervention strategies.

The discussion of the results reinforces the importance of validating culturally adapted instruments and of including the perspective of children and adolescents in the analysis of parenting practices. It is concluded that the adaptation of the IEP constitutes a significant contribution to research and intervention in Portugal, allowing for a more rigorous assessment of parenting practices and supporting the promotion of the well-being of children and adolescents.

Keywords: Parenting Styles, IEP, Paternal Practices, Children and Youth, Instrument Validation.

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Lista de figuras	viii
Índice de Tabelas	ix
Índice de Abreviaturas e Siglas	x
Introdução.....	1
Enquadramento Teórico.....	3
1. Parentalidade e Estilos Parentais	3
1.1. Teorias da Parentalidade: a Perspetiva de Baumrind e de Maccoby e Martin	5
2. Parentalidade Positiva e Parentalidade Consciente.....	8
2.1. Estilos Parentais Paternos – o papel do Pai/ FP paterna.....	10
2.2. Influência dos fatores sociodemográficos nas práticas parentais	11
2.3. Consequências da Parentalidade Positiva no desenvolvimento da criança	12
2.4. Abordagens e Intervenções de Parentalidade Positiva	14
3. Modelo de Gomide (2006) – Inventário de Estilos Parentais (IEP).....	16
4. Objetivos da Investigação.....	18
4.1. Metodologia.....	19
4.2. Método.....	19
4.3. Instrumentos – Inventário dos Estilos Parentais (IEP).....	20
4.4. Procedimentos	21
4.5. Amostra	22
5.1. Validação do conteúdo	28
5.1.1. Reflexão Falada	28
5.2. Análise Fatorial Exploratória.....	30
5.3. Análise Fatorial Confirmatória	31
5.4. Fidelidade.....	33
5.5. Sensibilidade	34
5.6. Dados normativos para a população portuguesa	36

5.7. Dados Diferenciais	39
6. Discussão	47
Considerações Finais.....	55
Bibliografia	57
Apêndices	68
Apêndice I - Consentimento Informado para a participação dos Alunos	68
Apêndice II - Inventário Estilos Parentais: Práticas Parentais Paternas - Modelo Traduzido	70
Apêndice III – Questionário Sociodemográfico.....	73
ANEXO 1	75

Lista de figuras

Figura 1 – Diagrama de trajetórias

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Dados sociodemográficos

Tabela 2 – Caracterização sociodemográfica e familiar da amostra

Tabela 3- Idade dos participantes

Tabela 4 – Fidelidade

Tabela 5 – Testes de normalidade

Tabela 6 – Sensibilidade

Tabela 7 – Dados normativos de práticas educativas paternas

Tabela 8 – Dados Descritos do total do IEP paterno

Tabela 9 – Classificação Pai/ FP paterna

Tabela 10 – Comparação entre o pai e o padrasto

Tabela 11 – Dados diferenciais – Idade e IEP paterno

Tabela 12 – Anova

Tabela 13 – Diferenças associadas ao nível de ensino

Tabela 14 – Teste de amostra independentes

Índice de Abreviaturas e Siglas

AFC – Análise Fatorial Confirmatória

AFE – Análise Fatorial Exploratória

C/J – Crianças e Jovens

CPP/2010 – classificação portuguesa das profissões de 2010

DGE – Direção Geral do Ensino

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

EB – Ensino Básico

EP – Estilos Parentais

EPS – Ensino Secundário e Profissional

FP – Figuras Parentais

IEP – Inventário de Estilos Parentais

KMO – *Kaiser-Meyer-Olkin*

MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

NUTS II – Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

OMS – Organização Mundial de Saúde

P/FPP – Pai ou Figura Parental Paterna

PLH – *Parenting for Lifelong Health*

PLH-YC – *Parenting for Lifelong Health for Parents of Young Children*

RF – Reflexão falada

RGPD – Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados

RMSEA – *Root Mean Square Error of Approximation*

SRMR – *Standardized Root Mean Square Residual*

TN – Território Nacional

Introdução

A parentalidade é um processo complexo e exigente, que se encontra em constante transformação. Envolve não apenas assegurar as necessidades básicas das crianças e jovens (C/J) — como a alimentação, o cuidado físico e a educação — mas também adaptar-se às suas características individuais e às expectativas sociais que recaem sobre o papel parental. Trata-se de um fenómeno tanto biológico quanto social, no qual as interações entre as pessoas de diferentes gerações fornecem os recursos e desempenham funções de sobrevivência, de reprodução, de cuidado/educação e de socialização (Carreteiro, 2015). Para além de garantir condições básicas do cuidado, proteção e educação, a parentalidade implica a capacidade de responder às características individuais das crianças e a adaptação das práticas educativas às exigências do contexto social e cultural em que a família se insere (Dias, 2012; Hoghughi, 2004). Neste sentido, a parentalidade pode ser compreendida como um fenómeno multidimensional que envolve processos biológicos, psicológicos e sociais, nos quais as interações entre pais/ figuras parentais (FP) e filhos/as desempenham um papel central na socialização e no desenvolvimento das C/J (Dias, 2012; Belsky, 1984).

No âmbito da investigação sobre relações familiares, os estilos parentais (EP) têm sido amplamente estudados enquanto padrões relativamente estáveis de atitudes e comportamentos que caracterizam a forma como os pais/FP interagem com os seus filhos. A conceptualização dos EP foi inicialmente proposta por Baumrind (1966, 1971), que identificou diferentes estilos educativos com base nas dimensões de controlo parental e responsividade. Posteriormente, esta tipologia foi ampliada por Maccoby e Martin (1983), que distinguiram quatro estilos parentais — autoritativo, autoritário, permissivo e negligente — amplamente utilizados na investigação contemporânea sobre parentalidade e desenvolvimento infantil.

Os EP influenciam a eficácia da parentalidade, e englobam as atitudes, os valores e as crenças dos/as pais/FP em relação às C/J, refletindo-se assim no clima emocional parental. As práticas educativas, por sua vez, focam-se nos objetivos de socialização e comportamento das C/J, de modo a criar ações concretas dos/as pais/FP para orientar comportamentos que sejam desejáveis, eliminando os menos desejáveis. Enquanto os EP dizem respeito às atitudes e orientações gerais dos pais/ FP relativamente à educação

dos/as filhos/as, as práticas educativas referem-se às estratégias específicas utilizadas no quotidiano familiar para regular o comportamento das crianças e promover determinados valores ou competências sociais (Darling & Steinberg, 1993; Dias, 2012). Assim, os EP constituem o enquadramento emocional em que as práticas educativas ocorrem (Pinquart, 2017).

Pinquart, (2017) e Lansford e col (2021), ainda defendem que os EP e as práticas educativas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento psicológico e social das C/J, influenciando áreas como o ajustamento emocional, a autoestima, o desempenho escolar e a presença de comportamentos de risco. Por outro lado, o exercício da parentalidade é influenciado por múltiplos fatores individuais e contextuais, incluindo características dos pais/FP e das C/J, a qualidade das relações familiares, o contexto socioeconómico e as normas culturais que moldam as práticas educativas (Belsky, 1984; Dias, 2012).

Apesar da vasta produção científica, continua a ser necessário em Portugal mais ferramentas adaptadas e validadas que permitam avaliar, de forma rigorosa, as práticas parentais a partir da perspetiva dos/as C/J. Com esta ausência torna-se, especialmente, pertinente adaptar o instrumento – Inventário de Estilos Parentais (IEP), versão Crianças e Jovens face à figura paterna, criado por Gomide (2021). Este inventário permite observar as práticas educativas que podem funcionar como os fatores de proteção ou de risco no desenvolvimento.

Face à necessidade de instrumentos adaptados à realidade sociocultural portuguesa, o presente estudo tem como objetivo adaptar o IEP, versão Crianças e Jovens face à figura paterna, ao contexto português, bem como analisar as práticas parentais paternas percebidas por C/J. Pretende-se, deste modo, contribuir para uma melhor compreensão das dinâmicas parentais no contexto nacional e disponibilizar um instrumento útil para a investigação, a intervenção social e o trabalho educativo com famílias e profissionais.

Enquadramento Teórico

1. Parentalidade e Estilos Parentais

A compreensão dos conceitos de parentalidade e EP revela-se essencial, uma vez que ambos influenciam, profundamente, o desenvolvimento das C/J (Alves & Martins, 2021). Apesar de serem frequentemente utilizados de forma indistinta, estes conceitos remetem para dimensões distintas do exercício da função parental. A parentalidade refere-se ao conjunto de ações desenvolvidas pelos/as pais/mães ou FP com o objetivo de construir um ambiente seguro e promotor do desenvolvimento das C/J, recorrendo aos recursos ambientais e culturais disponíveis, tanto no contexto familiar como fora dele (Pires Coltro *et al.*, 2020). Trata-se, assim, de uma função ampla que integra educar, proteger e orientar as C/J, enquanto os EP dizem respeito às formas específicas através das quais essa função é exercida no quotidiano, refletindo padrões consistentes de interação, comunicação e regulação do comportamento infantil. Estes padrões são influenciados por fatores históricos, culturais e contextuais, sendo considerados determinantes no ajustamento psicológico e social das C/J (Martinez *et al.*, 2020; Neves, 2018).

A compreensão científica da parentalidade tem sido amplamente desenvolvida ao longo das últimas décadas, destacando-se contributos clássicos que procuraram sistematizar o papel dos pais/FP no desenvolvimento infantil. Entre estes, Baumrind (1966, 1971) propôs uma das tipologias mais influentes dos EP, distinguindo diferentes padrões educativos com base nas dimensões de controlo e responsividade. Posteriormente, Belsky (1984) apresentou um modelo processual da parentalidade, salientando que as práticas parentais resultam da interação entre características individuais dos pais/FP, características da C/J e fatores contextuais. Outros autores, como Hoghghi (2004), reforçaram a importância de compreender a parentalidade como um conjunto de responsabilidades e funções que incluem proteção, orientação e promoção do desenvolvimento das C/J.

Os EP podem, assim, ser compreendidos como um conjunto de práticas, atitudes e competências que as FP mobilizam no cuidado, proteção e educação dos/as filhos/as, integrando dimensões afetivas, disciplinares e comunicacionais. Nesta linha, Baker e col (2024), identificaram três domínios centrais na definição de “*parenting*”: o suporte emocional (atenção às necessidades e regulação afetiva), o estabelecimento de limites

(clareza de regras e consequências) e a modelagem de comportamentos (consistência e exemplo) — cada um fundamental para o desenvolvimento saudável das C/J. A valorização dos EP tem variado ao longo do tempo, acompanhando transformações sociais e culturais. Segundo Martinez e col (2020), a investigação sobre os EP tem evoluído ao longo dos últimos anos. Num primeiro momento, no início do século XX, predominava a valorização de modelos parentais mais autoritários, centrados no controlo e na disciplina. Posteriormente, a literatura passou a destacar o estilo autoritativo, caracterizado pela combinação entre afeto e controlo, como o mais associado a resultados positivos no desenvolvimento infantil. No entanto, ainda evidenciam que o afeto parental assume um papel particularmente relevante na promoção da autoestima e da internalização de valores sociais durante a adolescência, sendo que os EP caracterizados por elevados níveis de afeto — como o autoritativo e o indulgente — tendem a apresentar resultados mais favoráveis neste grupo etário (Martinez et al., 2020). Importa salientar que estes resultados dizem respeito especificamente aos adolescentes, onde a qualidade da relação afetiva entre pais/FP e filhos/as assumem um papel central no desenvolvimento psicossocial (Gomide, 2021).

A literatura recente evidencia que a parentalidade engloba não apenas práticas observáveis, como a proximidade física e a sensibilidade parental, mas também estratégias de regulação emocional, nomeadamente o *feedback* verbal e o reforço positivo. Madarevic e col (2021), numa revisão sistemática sobre estudos observacionais em contextos de neuro desenvolvimento atípico, evidenciaram que a parentalidade inclui tanto práticas visíveis (proximidade física, sensibilidade) quanto estratégias de regulação emocional (*feedback* verbal, reforço positivo). Importa, igualmente, considerar a perspetiva dos/as próprios/as filhos/as, uma vez que, Joussemet e Grolnick (2022) defendem que a eficácia das práticas parentais aumenta quando as C/J participam ativamente na comunicação familiar e veem as suas opiniões valorizadas, o que fortalece a autonomia e o sentimento de pertença. Este enfoque no diálogo recíproco alinha-se com as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), que, no seu guia de 2023, define parentalidade como um direito da criança. Ren e col (2024), definem que as crianças tem o direito de estar num ambiente livre de violência, onde o apoio sensível e a disciplina não violenta promovem o desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

1.1. Teorias da Parentalidade: a Perspetiva de Baumrind e de Maccoby e Martin

Nas suas investigações pioneiras no campo da socialização parental, Baumrind (1975) identificou três estilos fundamentais que influenciam de forma significativa o desenvolvimento infantil: o **autoritário**, o **firme** e o **permissivo**. A autora adotou uma perspetiva configuracional para a definição desses estilos, defendendo, deste modo, que os diferentes comportamentos parentais devem ser compreendidos de forma integrada, uma vez que cada dimensão do comportamento dos/as pais/FP está interligada e dependem da forma de todos os outros aspetos (Mendes & Relva, 2024). Contudo, é importante realçar que a eficácia destes estilos pode variar consoante fatores culturais, socioeconómicos ou mesmo geracionais, o que reforça a importância da validação e adaptação local destes conceitos. Estas teorias fornecem uma base robusta para a classificação dos EP, contribuindo para a compreensão das práticas educativas através de instrumentos como o IEP, do qual será objeto desta investigação (Martinez *et al.*, 2020).

Inicialmente, Baumrind (1966, 1971) identificou três estilos parentais — autoritário, permissivo e autoritativo — com base nos níveis de controlo e responsividade parental. Posteriormente, Maccoby e Martin (1983) expandiram este modelo, dividiram o estilo permissivo em quatro. **EP autoritário (i)** tende a favorecer comportamentos de natureza antissocial nos filhos — como maior impulsividade e confrontação — em virtude do controlo rígido e da escassez de diálogo. Em contrapartida, os EP democráticos (firme - autoritativo) promovem o desenvolvimento de competências sociais e emocionais (Baumrind, 1966, 1971; Maccoby & Martin, 1983). Por outro lado, práticas superprotetoras ou de cariz opressor, como o estilo autoritário, estão associadas a déficits nessas mesmas competências (Sarkis, 2024). Os pais/FP que adotam um estilo autoritário caracterizam-se por exercerem um elevado controlo sobre os/as filhos/as, aliado a baixos níveis de aceitação e afeto. Procuram moldar os comportamentos das C/J com base em normas rígidas previamente definidas, recorrendo frequentemente a punições como forma de garantir a obediência (Darling & Steinberg, 1993). Valorizam a ordem e o respeito pela autoridade, desincentivando a expressão de opiniões e o diálogo, uma vez que consideram que a palavra dos/as pais/FP deve ser aceita como correta e indiscutível. Estas FP tendem a desencorajar o desenvolvimento da autonomia, da individualidade e da comunicação das C/J, impondo uma supervisão rigorosa e restritiva (Sarkis, 2024). Segundo Loureiro

e Pigueiro (2021), a exposição contínua a elevados níveis de crítica e rigidez, bem como o uso de práticas punitivas e, por vezes, agressivas, contribui para a formação de C/J obedientes, mas inibidas, ansiosas, introspetivas e pouco questionadoras.

O EP **permissivo (ii)** caracteriza-se pela ausência de controlo e pela relutância em impor padrões de obediência às C/J. Os/As pais/FP que adotam este estilo tendem a fazer poucas exigências, permitindo que os/as filhos/as tomem decisões de forma autónoma, sem a imposição de regras ou limites claros. Quando procuram que as C/J atinjam um objetivo por eles definido, recorrem a estratégias como a explicação ou, por vezes, a manipulação, em vez de estabelecerem normas consistentes. Este estilo caracteriza-se pela elevada aceitação dos impulsos infantis e pela baixa exigência parental, o que pode originar sentimentos de dependência e proteção nos/as filhos/as (Baumrind, 1966, 1971; Maccoby & Martin, 1983). Segundo Baumrind (1975), os/as pais/FP permissivos tendem a não promover a maturidade nem a comunicação eficaz, evitando punições e assumem-se como sendo mais facilitadores dos desejos e sonhos dos/as filhos/as. Ainda assim, estudos recentes indicam que, em certos contextos culturais, o estilo permissivo pode associar-se a níveis mais elevados de autoestima (Sarkis, 2024). Em Portugal e em Espanha, por exemplo, Martinez e col (2020), observaram que as C/J educados em contextos permissivos apresentavam níveis de autoestima comparáveis, ou mesmo superiores, aos das C/J educados no estilo firme (autoritativo).

O **estilo firme (iii)**, também denominado autoritativo, caracteriza-se por uma combinação equilibrada entre exigência e afeto. Este estilo distingue-se pela definição clara de regras e limites, associada a uma comunicação aberta, apoio emocional e incentivo às autonomias das C/J (Baumrind, 1966, 1971; Maccoby & Martin, 1983). Segundo Martinez e col (2020), este tipo de parentalidade está associado a níveis mais elevados de autoestima e à internalização de valores sociais por parte dos/as filhos/as. De igual modo, estudos mais recentes demonstram que este estilo contribui para a redução de comportamentos problemáticos, promovendo a autorregulação e o bem-estar emocional (Sarkis, 2024). A sua relevância é amplamente reconhecida nos programas de parentalidade positiva, que enfatizam a importância de práticas que combinam afeto com estrutura, como forma de apoiar o desenvolvimento saudável das C/J. Importa referir que os efeitos positivos do estilo firme são consistentes em diversos contextos culturais, revelando-se um padrão parental eficaz independentemente do enquadramento sociocultural (Martinez *et al.*, 2020). A literatura aponta ainda para diferenças na

aplicação deste estilo, consoante o género dos/as pais/FP, sendo as mães/FP femininas mais associadas a práticas autoritativas do que os pais/FP masculina, que tendem a oscilar entre práticas autoritárias e permissivas (Alves & Martins, 2021). Para além do impacto emocional e comportamental, o estilo firme potencia o desenvolvimento moral da criança, uma vez que a relação parental baseada em regras consistentes, afeto e diálogo favorece a interiorização de valores e a construção de um julgamento moral autónomo (Sampaio, 2007).

O **estilo rejeitante-negligente (iv)** distingue-se pela combinação de baixas expectativas com pouca atenção às necessidades emocionais e físicas das C/J. Geralmente, os/as pais/FP que adotam este padrão tendem a mostrar-se distantes, oferecem pouca supervisão e raramente prestam apoio ou dão conforto. A investigação tem demonstrado que a negligência emocional na infância está associada ao aumento de sintomatologia depressiva na adolescência (Baumrind, 1966, 1971; Maccoby & Martin, 1983). Além disso, o uso frequente de dispositivos eletrónicos pelos/as pais/FP durante o convívio familiar — fenómeno apelidado de “*technoference*” — agrava esta falta de atenção, estando relacionado com uma diminuição do bem-estar psicológico e um aumento de comportamentos agressivos entre as C/J (Joussement & Grolnick, 2022). Estudos observacionais mostram ainda que, quando os/as pais/FP estão imersos/as no uso do telemóvel, é até 80% mais difícil responderem às solicitações de atenção dos/as filhos/as, configurando uma forma moderna de negligência relacional (Vanden *et al.*, 2020). Por estas razões, este estilo é considerado o mais prejudicial para o bem-estar socioemocional e escolar das C/J (Vanden *et al.*, 2020).

Deste modo, pode-se concluir que a compreensão da parentalidade e dos EP é fundamental para perceber o impacto das práticas educativas no desenvolvimento das C/J. Os estilos adotados pelos/as pais/FP influenciam diretamente o bem-estar emocional, social e cognitivo dos/as filhos/as. A diversidade familiar e as mudanças socioculturais exigem uma visão contextualizada da parentalidade, o que justifica a exploração de abordagens mais atuais, como a parentalidade positiva e consciente, abordadas no capítulo seguinte.

2. Parentalidade Positiva e Parentalidade Consciente

O conceito de parentalidade positiva tem vindo a consolidar-se, nas últimas décadas, como uma abordagem central no estudo e na intervenção junto das famílias, assumindo um papel cada vez mais relevante, tanto no plano científico como na prática profissional (WenLi *et al.* 2025). Esta perspetiva enfatiza a promoção de relações familiares saudáveis, baseadas no respeito mútuo, na comunicação eficaz e no reforço de comportamentos adequados, incentivando práticas parentais sensíveis, consistentes e ajustadas às necessidades específicas das C/J (Rodrigo & Álvarez, 2020). Neste sentido, a literatura refere que as práticas parentais influenciam significativamente o desenvolvimento e o ajustamento das C/J, variando ao longo das diferentes fases do desenvolvimento e em função dos contextos socioculturais em que estas se inserem (Lansford et al., 2021).

Fundamentada em princípios da aprendizagem social e do desenvolvimento emocional, a parentalidade positiva privilegia estratégias educativas que conciliam a resposta afetiva com o estabelecimento claro de limites (WenLi *et al.* 2025). Neste sentido, a Recomendação Rec(2006)19 do Comité de Ministros do Conselho da Europa sublinha a importância de promover práticas parentais baseadas no respeito pelos direitos da criança, no afeto, na orientação e no estabelecimento de limites adequados ao desenvolvimento. A parentalidade positiva procura, assim, afastar-se de práticas punitivas severas, dando prioridade à disciplina construtiva, ao encorajamento e à resolução positiva de conflitos. De acordo com Prime e col (2023), este tipo de parentalidade está associado a ganhos significativos no desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional das C/J, sobretudo quando integrada em programas estruturados e baseados em evidência científica. Paralelamente, programas como o *Triple P – Positive Parenting Program*, o *Parenting for Lifelong Health* (PLH) e os Anos Incríveis, que serão analisados posteriormente, têm demonstrado eficácia na melhoria do comportamento infantil, na redução de dificuldades emocionais e na promoção de competências sociais. Para além dos benefícios observados nas C/J, a parentalidade positiva tem igualmente um impacto direto na perceção de autoeficácia dos pais/FP, contribuindo para relações parento-filiais mais equilibradas, seguras e satisfatórias. Neste sentido, trata-se de um estilo parental com um claro potencial preventivo e promotor de bem-estar global, tanto para os/as filhos/as como para as próprias FP (Li & Li, 2021; Sanders & Prinz, 2023).

Nos últimos anos, tem-se verificado um interesse crescente pelo papel da atenção plena no contexto familiar, o que conduziu ao desenvolvimento do conceito de parentalidade consciente, frequentemente entendido como uma extensão das práticas de parentalidade positiva. Esta abordagem propõe que, mais do que a aplicação de estratégias educativas específicas, as FP desenvolvam uma presença emocional atenta, consistente e livre de julgamentos, favorecendo relações mais empáticas, reguladas e conscientes com os/as filhos/as (Baker *et al.*, 2024). A parentalidade consciente distingue-se, assim, por valorizar a capacidade do/a adulto/a de reconhecer, compreender e regular as suas próprias emoções, considerando este processo essencial para uma educação mais equilibrada e promotora do desenvolvimento. Esta abordagem baseia-se nos princípios da atenção plena (*mindfulness*) e da presença emocional, incentivando os/as pais/FP a responderem de forma intencional e refletida às necessidades das C/J, em detrimento de reações automáticas ou impulsivas (WenLi *et al.* 2025). Segundo Alves e Martins (2021), a parentalidade consciente implica uma atenção simultânea às emoções e comportamentos das C/J e aos próprios estados internos das FP, favorecendo interações mais ajustadas e reguladas. A evidência empírica demonstra que estas práticas estão associadas a ganhos relevantes no bem-estar socioemocional infantil, nomeadamente à redução da ansiedade, de comportamentos problemáticos e de dificuldades de atenção (Burgdorf & Abbott, 2019). Do ponto de vista das FP, o treino em parentalidade consciente tem sido associado à diminuição do stress parental, ao aumento da autoeficácia e a uma maior capacidade de resposta emocionalmente adequada aos desafios do quotidiano (Theriault & Deneault, 2025).

Deste modo, a parentalidade consciente incentiva as FP a escutar ativamente, validar as emoções dos/as filhos/as e regular as próprias respostas, contribuindo para a criação de um ambiente seguro e acolhedor que promove o desenvolvimento da autoestima, da resiliência e da competência emocional das C/J. Assim, mais do que uma prática pontual, a parentalidade consciente pode ser compreendida como uma verdadeira filosofia educativa, com potencial para transformar de forma profunda a qualidade das relações familiares e o bem-estar de todos os seus membros (Alves & Martins 2021; Theriault & Deneault, 2025; WenLi *et al.* 2025).

2.1. Estilos Parentais Paternos – o papel do Pai/ FP paterna

Nas últimas décadas, a investigação na área da parentalidade tem vindo a evidenciar uma transformação significativa no papel do pai/ figura parental paterna (P/FPP) no contexto familiar. Tradicionalmente, a figura paterna era frequentemente associada a funções instrumentais, como o sustento económico e a disciplina, enquanto a mãe assumia predominantemente responsabilidades relacionadas com os cuidados diários e a educação dos/as filhos/as (Pleck, 2007; Volling & Palkovitz, 2021). Este modelo tradicional reflete uma organização familiar baseada na divisão de papéis de género, na qual os P/FPP desempenhavam sobretudo um papel de autoridade e provisão material. Contudo, as mudanças socioculturais ocorridas nas últimas décadas, nomeadamente a crescente participação das mulheres no mercado de trabalho, a valorização da igualdade de género e a transformação das estruturas familiares, têm conduzido a uma redefinição dos papéis parentais e a uma maior valorização do envolvimento paterno nas práticas educativas (Oliveira *et al.*, 2022). Neste contexto, o P/FPP passou progressivamente a assumir um papel mais ativo na educação, no acompanhamento escolar e nas interações quotidianas com os/as filhos/as.

Duarte e col (2024) e Oliveira e col (2022), indicam que, apesar desta evolução, as mães continuam, em muitos contextos, a assumir uma maior responsabilidade nas tarefas educativas e no acompanhamento do quotidiano das C/J. Ainda assim, o papel do P/FPP tem vindo a tornar-se progressivamente mais ativo e diversificado, sendo atualmente reconhecido como um elemento relevante no desenvolvimento emocional, social e comportamental dos/as filhos/as. O envolvimento paterno está associado a diversos resultados positivos no desenvolvimento das C/J, incluindo uma melhor regulação emocional, maior competência social e níveis mais elevados de autoestima, bem como uma menor incidência de comportamentos de risco. Neste sentido, a qualidade das práticas educativas paternas, nomeadamente a supervisão, a consistência disciplinar, o apoio emocional e a comunicação com os/as filhos/as, assume um papel importante na promoção do desenvolvimento moral, da autonomia e da adaptação social das C/J (Volling *et al.*, 2021).

Para além disso, a presença e o envolvimento do P/FPP podem contribuir para o estabelecimento de relações familiares mais equilibradas, promovendo experiências diversificadas de socialização e modelos de interação que complementam as práticas

educativas maternas. Assim, o P/FPP não desempenha apenas funções de autoridade ou disciplina, mas também um papel relevante enquanto fonte de apoio emocional, orientação e socialização (Oliveira *et al.*, 2022).

Em suma, a análise dos EP do P/FPP assume uma particular relevância, uma vez que permite compreender de que forma os P/FPP contribuem para o desenvolvimento dos/as filhos/as, não apenas enquanto figuras de autoridade, mas também enquanto apoio de suporte emocional e de socialização que promove a transição da criança para o mundo extrafamiliar (Duarte *et al.* 2024).

2.2. Influência dos fatores sociodemográficos nas práticas parentais

A investigação tem demonstrado que as práticas parentais não ocorrem de forma isolada, sendo influenciadas por um conjunto de fatores individuais e contextuais que moldam a dinâmica familiar e as interações entre pais/FP e os/as filhos/as.. Entre estes, destacam-se as variáveis sociodemográficas como a idade, o género, o ano de escolaridade e o contexto geográfico , que podem influenciar a forma como as práticas educativas são percebidas e exercidas no contexto familiar.

Relativamente à idade, as percepções das práticas parentais tendem a variar ao longo do desenvolvimento. De um modo geral, as C/J mais velhas/os tendem a apresentar uma visão mais crítica das FP, fenómeno frequentemente associado ao aumento da necessidade de autonomia e à reconfiguração das relações familiares (Silva *et al.*, 2022; Simão *et al.*, 2025). Neste período de desenvolvimento, é comum que os jovens questionem mais frequentemente as regras parentais e procurem uma maior participação nas decisões familiares. No que diz respeito ao género, tem sido possível observar uma tendência de convergência nas práticas parentais, com uma diminuição das diferenças na forma como os rapazes e as raparigas são educados, refletindo mudanças nas normas sociais e nas expectativas de género. Esta tendência reflete mudanças sociais progressivas, conduzindo a uma maior igualdade na forma como os/as filhos/as são educados e acompanhados pelas FP. No entanto, é possível identificar diferenças subtis na monitorização parental e nas expectativas comportamentais dirigidas aos rapazes e raparigas, sugerindo que estas práticas podem ainda ser influenciadas por padrões socioculturais (Silva, 2024). O contexto educativo constitui igualmente um fator relevante. O ano de escolaridade e o

tipo de ensino frequentado estão frequentemente associados a diferentes níveis de exigência académica, bem como a distintas formas de envolvimento parental, podendo influenciar a forma como os pais/ FP monitorizam e apoiam os/as seus/suas filhos/as. À medida que os filhos avançam no percurso escolar, podem ocorrer alterações na forma como os pais/FP monitorizam, apoiam e supervisionam o desempenho académico, refletindo uma adaptação das práticas parentais às necessidades educativas e de desenvolvimento das C/J (Silva *et al.*, 2022; Fernandes *et al.*, 2021). Em relação à localização geográfica e a tipologia do contexto (urbano ou rural) têm sido identificadas como variáveis importantes, uma vez que diferentes ambientes apresentam níveis distintos de suporte social, stress ambiental e coesão comunitária, fatores que influenciam diretamente as práticas parentais como as FP exercem a parentalidade e organizam as suas estratégias educativas (Cuartas, 2025; Xu & Zhang, 2025).

Deste modo, a consideração destes fatores sociodemográficos, que serão analisados posteriormente, permitem uma compreensão mais abrangente da parentalidade, evidenciando a importância de analisar as práticas educativas à luz do contexto familiar, social e cultural em que se inserem.

2.3. Consequências da Parentalidade Positiva no desenvolvimento da criança

A parentalidade positiva exerce efeitos profundos e duradouros em múltiplos domínios do desenvolvimento das C/J. Relativamente ao nível cognitivo, as atividades que envolvem o diálogo, as brincadeiras partilhadas e resolução de pequenos desafios contribuem para o desenvolvimento da linguagem, e do pensamento lógico das C/J (Prime *et al.*, 2023). Em termos socioemocionais, as C/J criadas em ambientes ricos em afetos e regras claras revelam maior autorregulação, empatia e autoestima, bem como níveis mais baixos de sintomatologia ansiosa e depressiva (Hentges *et al.*, 2021; Li & Li., 2021). Além disso, as intervenções de parentalidade positiva mostram-se particularmente eficazes em contextos de vulnerabilidade. Gagné e col (2023), verificaram que nas famílias economicamente menos estáveis, a adesão a programas de intervenção parental resulta numa melhoria da união familiar e redução de risco psicossocial.

De acordo com Alves e Martins (2021), foram identificados estudos que evidenciam a influência dos EP no desenvolvimento socioemocional das C/J. Os dados analisados indicam que fatores como o afeto, o envolvimento emocional, a comunicação, o respeito mútuo, a definição de regras e limites, bem como a capacidade de resposta às necessidades das C/J, estão associados a um desenvolvimento socioemocional mais positivo. Neste sentido, o artigo ainda revela que os EP permissivos e firmes mostram um maior nível de autoestima nas áreas que analisaram (nível acadêmico, emocional, familiar, físico e social). Já os/as pais/FP com um estilo autoritário e negligente revelaram índices de baixa autoestima.

Apesar da evidência consistente sobre os benefícios da parentalidade positiva, importa considerar que a relação entre práticas parentais e o desenvolvimento infantil não é totalmente linear nem consensual. De acordo com Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, e Bornstein (2000, 2001) citados por Barroso e Machado (2010), embora exista uma associação entre práticas educativas e o ajustamento psicológico das crianças, muitos estudos baseiam-se em metodologias correlacionais, o que limita a possibilidade de estabelecer relações de causalidade. Assim, não é totalmente claro se são as práticas parentais que influenciam o comportamento das crianças, se o inverso, ou se ambos se influenciam mutuamente. Além disso, abordagens da genética comportamental sugerem que fatores externos à família, como o grupo de pares, o contexto social e a hereditariedade, também desempenham um papel relevante neste processo (Harris, 1995, 2000, citado por Barroso & Machado, 2010). Ainda assim, observam que as práticas parentais continuam a ter um contributo significativo, evidenciando a complexidade e natureza bidirecional do desenvolvimento infantil. Neste sentido, importa referir o modelo teórico proposto por Gomide (2006), que sistematiza diferentes práticas educativas parentais e distingue práticas positivas e negativas, constituindo a base conceptual do IEP. A autora distingue duas práticas parentais positivas — monitoria positiva e comportamento moral — e cinco práticas parentais negativas — negligência, punição inconsistente, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico. Segundo este modelo, o predomínio de práticas positivas tende a favorecer o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e competências socioemocionais, enquanto a prevalência de práticas negativas é associado a maiores probabilidades de comportamentos antissociais e dificuldades de ajustamento nas C/J (Gomide, 2006, 2021). Desta forma, o modelo

permite analisar de forma estruturada as práticas parentais e compreender a sua relação com o comportamento e o desenvolvimento das C/J.

2.4. Abordagens e Intervenções de Parentalidade Positiva

Nas últimas décadas, têm sido desenvolvidos diversos programas de promoção da parentalidade positiva, com o objetivo de capacitar pais/FP para o uso de estratégias educativas mais eficazes, consistentes e ajustadas às necessidades das C/J. A implementação destas intervenções tem-se revelado especialmente pertinente em contextos onde se verificam práticas parentais disfuncionais, como a negligência, o abuso físico ou emocional, procurando substituir estas práticas por estratégias educativas construtivas e não violentas (Prinz *et al.*, 2009). De modo geral, os programas de parentalidade positiva têm como propósito restabelecer a capacidade protetora das famílias, prevenir os maus-tratos infantis e fortalecer as competências parentais necessárias para o bem-estar e segurança das C/J (Prinz *et al.*, 2009). Paralelamente, estes programas reconhecem que o comportamento das C/J é influenciado pela qualidade das práticas parentais, promovendo a aquisição de competências como o estabelecimento de regras, a monitorização adequada e o reforço positivo (Gagné *et al.*, 2023; Sanders, 2023). Assim, os programas de parentalidade positiva representam intervenções de carácter preventivo e reparador, que visam não apenas corrigir comportamentos disfuncionais, mas também promover relações familiares mais equilibradas (Gagné *et al.*, 2023). Entre os programas mais reconhecidos e sustentados por evidência empírica destacam-se o *Triple P – Positive Parenting Program*, o PLH e os Anos Incríveis, ambos amplamente aplicados a nível internacional. Estes programas têm demonstrado eficácia na melhoria das competências parentais, na redução de práticas opressivas e no fortalecimento das relações familiares, constituindo exemplos paradigmáticos de abordagens baseadas na ciência para a promoção da parentalidade positiva.

O *Triple P* é um sistema multinível de intervenção parental que tem como principal objetivo fortalecer as relações familiares, melhorar o comportamento das C/J e reduzir o stress parental, através da promoção de práticas educativas positivas, consistentes e ajustadas ao contexto familiar. Assente nos princípios da aprendizagem social, da autorregulação e do reforço positivo, o programa estrutura-se em diferentes níveis de intensidade, o que permite uma adaptação flexível às necessidades específicas

de cada família. A evidência empírica mais recente demonstra que a participação no *Triple P* está associada a melhorias significativas na autoeficácia parental, na qualidade das interações parento-filiais e na redução de comportamentos problemáticos, apresentando efeitos sustentados ao longo do tempo (Li & Li, 2021; Gagné *et al.*, 2023; Sanders, 2023).

O PLH corresponde a um conjunto de programas de intervenção parental desenvolvidos com o apoio da OMS, da UNICEF e da Universidade de Oxford, com o objetivo de promover práticas parentais positivas, reduzir a violência familiar e potenciar o desenvolvimento socioemocional das CJ. Fundamentado nos princípios da aprendizagem social e da parentalidade positiva, o PLH privilegia estratégias educativas como o reforço positivo, o diálogo e a resolução construtiva de conflitos, sendo implementado em diferentes contextos culturais e socioeconômicos. Estudos recentes evidenciam reduções consistentes na utilização de práticas parentais opressivas, bem como melhorias significativas no bem-estar parental e na qualidade das relações familiares (Ward *et al.*, 2020; Hutchings *et al.*, 2025).

O programa Anos Incríveis (*The Incredible Years*) é uma intervenção parental baseada na evidência que visa promover competências parentais positivas, prevenir problemas de comportamento e fortalecer a relação pais/FP-filhos/as. O programa centra-se no reforço positivo, na comunicação eficaz, na definição clara de regras e limites no desenvolvimento de competências socioemocionais das C/J. Revisões sistemáticas e meta-análises indicam que os Anos Incríveis apresentam efeitos robustos na redução de comportamentos externalizantes, no aumento da sensibilidade parental e na melhoria da autorregulação emocional infantil, demonstrando eficácia tanto em contextos clínicos como comunitários (Arruabarrena *et al.*, 2022; Bispo, 2024).

Em tom conclusivo, os programas de parentalidade positiva descritos evidenciam a importância da identificação e modificação de práticas parentais específicas, reforçando a necessidade de modelos teóricos e de instrumentos de avaliação que permitam compreender, de forma sistemática, as dimensões positivas e negativas do exercício parental. Neste sentido, torna-se pertinente apresentar o Modelo de Gomide (2006), que oferece uma estrutura conceptual clara para a análise das práticas parentais e fundamenta o desenvolvimento do IEP.

3. Modelo de Gomide (2006) – Inventário de Estilos Parentais (IEP)

O IEP, originalmente desenvolvido em 2006 e posteriormente atualizado e revisto em 2021 por Paula Inez C. Gomide, é amplamente reconhecido como um dos principais instrumentos nacionais de avaliação das práticas parentais, com validações em diferentes faixas etárias e contextos. Uma revisão sistemática Gomide e Otoni (2024) confirma que o IEP apresenta excelentes índices de consistência interna e é frequentemente utilizado para correlacionar práticas parentais com diversos resultados nas C/J, como o comportamento antissocial, a saúde mental e o desempenho escolar.

O IEP teve como intenção avaliar as práticas parentais de dois pontos de vista: da visão dos/as pais/FP e da dos/as filhos/as. Gomide (2021) baseia-se na percepção dos EP, como os pais/FP que supervisionam e guiam os/as filhos/as, incentivam comportamentos que consideram apropriados e desencorajam aqueles que compreendem ser inadequados (Loureiro & Pregueiro, 2021).

A autora divide o seu modelo teórico em sete práticas educativas que os pais/FP utilizam na comunicação com os/as seus/suas filhos/as. A autora refere que o seu IEP se subdivide em: cinco das práticas que se referem às práticas incentivadoras de comportamentos antissociais (o abuso físico, a punição inconsistente, a disciplina relaxada, a monitoria negativa e a negligência), e as restantes duas são favoráveis aos comportamentos pró-sociais (a monitoria positiva e o comportamento moral) (Loureiro & Pregueiro, 2021; Sampaio, 2007; Gomide, 2021).

Gomide (2021) refere que é considerado **abuso físico (A)** quando os progenitores ou FP tenham um comportamento que represente violência para com os/as seus/suas filhos/as (Loureiro & Pregueiro, 2021; Sampaio, 2007). No que concerne à **punição inconsistente (B)**, esta refere-se ao autoritarismo comportamental dos pais/FP de acordo com o seu bom ou mau humor. Nesta perspetiva, segundo a autora, resultará que o/a filho/a tenha a dificuldade de aprendizagem em compreender se os seus atos, valores e/ou cumprimentos de regras foram apropriados ou não. Por sua vez, a **negligência (C)** ocorre quando os/as pais/FP se encontram desatentos no que diz respeito às necessidades das C/J. Estas necessidades incluem dimensões básicas como a alimentação, os cuidados médicos e físicos, e também a nível emocional como o afeto, amor. Nomeadamente à prática de **disciplina relaxada (D)** esta caracteriza-se pelo não cumprimento/ dificuldades das

normas, regras e/ou orientações estabelecidas pelos pais/FP, tornando-as insuficientes ou instáveis. Esta prática educativa pode desenvolver um clima familiar hostil, bem como relações de ameaças e manipulação. Relativamente, à **monitoria/supervisão negativa (E)** é caracterizada pelo excesso de supervisão, controlo, instruções ou orientações por parte dos pais/FP. Esta prática educativa traduz-se num ambiente hostil, numa redução gradual da comunicação e partilha, na frustração, dando origem a possíveis dificuldades na autoconfiança e autonomia, ansiedade e/ou depressão (Loureiro & Pregueiro, 2021; Sampaio, 2007; Gomide 2021).

Por sua vez, a **monitoria/supervisão positiva (F)** define-se pela atenção e conhecimento dado aos/às filhos/as sobre as atividades que desempenham, sendo que para a autora, o afeto e carinho por parte dos/as pais/FP, especialmente nas alturas em que a necessidade da C/J é maior e este ainda se enquadra como elemento da monitoria positiva. Por fim o **comportamento moral (G)**, este diz respeito a uma prática educativa onde os/as pais/FP demonstram valores morais, nomeadamente a honestidade, generosidade e senso de justiça, ajudando-os na discriminação do que está certo do que está errado. Neste sentido, há fatores que são essenciais para o desenvolvimento do comportamento moral das C/J, como o sentimento de culpa, empatia, crenças positivas sobre o trabalho e a ausência de comportamentos antissociais nos/as pais/FP (Loureiro & Pregueiro, 2021; Sampaio, 2007; Gomide, 2021).

À luz da revisão sistemática desenvolvida por Gomide e Traple (2021), torna-se evidente a diversidade conceptual e terminológica associada às práticas e estilos parentais na literatura científica, bem como a necessidade de instrumentos que consigam integrar, de forma organizada e empiricamente sustentada, as diferentes dimensões do comportamento parental. Os autores sublinham que os conceitos de práticas parentais e EP remetem para níveis distintos de análise, sendo as práticas parentais entendidas como comportamentos educativos específicos e os EP como padrões mais amplos que refletem o clima emocional e disciplinar predominante na relação pais/FP-filhos/as. Neste sentido, o modelo teórico que sustenta o IEP procura articular contributos clássicos da literatura, nomeadamente os modelos de Baumrind (1966) e de Maccoby e Martin (1983), integrando simultaneamente dimensões positivas e negativas das práticas parentais, como a monitorização positiva, o comportamento moral, a negligência, o abuso físico e a disciplina inconsistente. A sistematização destas dimensões permite uma avaliação mais abrangente e funcional do exercício parental, particularmente quando a informação é

recolhida a partir da perceção das próprias C/J, cuja perspetiva tem sido reconhecida como fundamental para a compreensão das dinâmicas familiares (Gomide, 2021).

Assim, o modelo de Gomide (2006) propõe uma visão abrangente da parentalidade, articulando dimensões afetivas, disciplinares e morais e permitindo compreender de que forma a combinação das diferentes práticas parentais influencia o desenvolvimento social, emocional e comportamental das C/J. Com base neste modelo, a autora desenvolveu o IEP, um instrumento destinado à avaliação das práticas educativas parentais, amplamente utilizado em contextos clínicos, educativos e de investigação.

4. Objetivos da Investigação

O presente estudo tem como objetivo central adaptar o IEP, desenvolvido por Gomide (2006), ao contexto português e caracterizar as práticas parentais percecionadas pelos/as C/J face à figura parental paterna. Ao auscultar diretamente a visão dos/as filhos/as sobre os comportamentos educativos dos seus P/FPP, pretende-se contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos padrões parentais predominantes em Portugal. Paralelamente, o estudo procura analisar de que forma as práticas e EP influenciam o quotidiano emocional, social e educativo das C/J.

A adaptação do IEP ao contexto nacional visa, assim, disponibilizar um instrumento metodologicamente rigoroso, capaz de refletir a diversidade e a ambivalência das vivências parentais reportadas pelos/as C/J.

Esta investigação pretende analisar os padrões educativos presentes nas famílias portuguesas e examinar como estes se articulam com dimensões afetivas e disciplinares. Assim sendo, é possível contribuir para o aprofundamento do conhecimento científico sobre a parentalidade em Portugal e melhorar a intervenção social, educativa e comunitária direcionada para a promoção de relações familiares mais saudáveis e protetoras.

Em suma, a presente investigação tem como objetivo geral: **Adaptar o IEP ao contexto nacional – versão Crianças e Jovens face ao P/FPP**. Para que seja possível obter esta finalidade, é necessário definir os seguintes objetivos específicos: **(i)** avaliar os EP dos jovens do 2º e 3º ciclo do ensino básico (EB) e do Ensino Secundário e

Profissional (ESP) do Território Nacional (TN), tendo em conta a idade do P/FPP; **(ii)** avaliar os EP dos jovens do 2º e 3º ciclo do EB e ESP do TN, tendo em conta o sexo do P/FPP; **(iii)** avaliar os EP dos jovens do 2º e 3º ciclo do EB e ESP e do do TN, tendo em conta as práticas parentais mais comuns por parte do P/FPP; **(iv)** perceber se existe direção direta entre as práticas educativas parentais dos pais/FP e o sexo da criança por parte do P/FPP.

4.1. Metodologia

Neste estudo, pretende-se aferir as percepções dos filhos/as relativamente EP do/a P/FPP, recorrendo à aplicação do IEP, originalmente desenvolvido por Gomide (2006) e revisto em 2021 (Gomide, 2021).

4.2. Método

Para compreender as características das C/J relativamente aos EP, recorreu-se a uma abordagem metodológica de natureza quantitativa, utilizando-se a técnica de inquérito por questionário como principal instrumento para a recolha de dados, procedendo-se à avaliação e adaptação do IEP (Gomide, 2021) à realidade portuguesa. A investigação quantitativa, de acordo com Freixo (2011), é um processo sistemático de recolha de dados observáveis quantificáveis, sustentado na observação de acontecimentos e fenómenos objetivos, que existem independentemente do investigador (Santos & Lima, 2019).

A investigação assume ainda uma abordagem diferencial, uma vez que procura analisar possíveis diferenças nas percepções dos EP em função de variáveis como o sexo ou a idade, permitindo examinar a relação entre práticas educativas parentais e características das C/J (Hill & Hill, 2012; Fortin, 2009).

4.3. Instrumentos – Inventário dos Estilos Parentais (IEP)

Para compreender as características das C/J relativamente aos EP, recorreu-se à aplicação de um único instrumento: o Inventário de Estilos Parentais - (Gomide, 2021). O IEP, desenvolvido por Paula Inez Gomide, em 2006, tem como objetivo avaliar as práticas educativas parentais a partir da perceção dos/as pais/FP e/ou dos/as filhos/as, sendo amplamente utilizado em contextos clínicos e educacionais no Brasil e noutros países lusófonos. Além da sua versão base, o IEP apresenta três versões distintas, direcionadas a pais/FP, filhos/adolescentes e adultos, esta última permite a avaliação retrospectiva das práticas parentais vivenciadas na infância e na adolescência. De acordo com Gomide (2021), o instrumento permite não só avaliar o padrão educativo predominante, mas também identificar fatores de risco e de proteção associados ao desenvolvimento das C/J, podendo, assim, ser utilizado como apoio em intervenções familiares, educativas e clínicas.

O instrumento é composto por 42 questões, organizados em sete categorias que refletem diferentes práticas parentais, agrupadas em dois grandes domínios: práticas educativas negativas (Abuso Físico, Punição Inconsistente, Negligência, Disciplina Relaxada e Monitoria Negativa) e práticas educativas positivas (Monitoria Positiva e Comportamento Moral) (Gomide, 2021; Sampaio, 2007). Cada questão é respondida com base na frequência da prática descrita das últimas dez situações e têm como opção de resposta: nunca (0 a 2 vezes), às vezes (3 a 7 vezes) e sempre (8 a 10 vezes). O cálculo do índice geral do EP é obtido através da subtração entre a soma das práticas educativas positivas e a soma das práticas educativas negativas, sendo representado pela fórmula: $IEP = (F+G) - (A + B + C + D + E)$ (Gomide, 2021; Sampaio, 2007).

Os resultados do inventário podem ser classificados em quatro categorias — Ótimo (i), Bom (ii), Regular (iii) e de Risco (iv) — que refletem o equilíbrio entre as práticas positivas e as negativas, sendo que os valores mais elevados indicam uma maior presença de comportamentos parentais adequados e consistentes. Do ponto de vista psicológico, o IEP mostra uma base teórica bem estruturada, conseguindo apresentar resultados consistentes e estabilidade nas dimensões avaliadas. Os estudos de Gomide (2021) comprovam a confiabilidade e validade do inventário, reforçando o seu potencial de utilização em contextos educativos e de pesquisa. A interpretação dos resultados permite

identificar tendências nos estilos educativos parentais, distinguindo entre práticas educativas predominantemente positivas ou negativas.

4.4. Procedimentos

Para a realização do presente estudo, foram previamente asseguradas todas as autorizações éticas e legais exigidas. Primeiramente, a autora do IEP — Paula Inez Gomide — concedeu autorização formal para a adaptação e aplicação do instrumento em contexto português.

Paralelamente, em março de 2025, foi obtido o parecer favorável por parte da Comissão de Ética, em conformidade com os princípios do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD) do Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, do Instituto Superior de Serviço Social do Porto, garantindo o cumprimento integral dos princípios éticos e das normas legais que regulam a investigação científica.

Em abril de 2025, foi, ainda, garantida a autorização da Direção-Geral da Educação (DGE), através da plataforma Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), assegurando o cumprimento das orientações estabelecidas para estudos em contexto escolar.

A recolha de dados decorreu junto de alunos/as do 2.º e 3.º ciclo do EB e ESP das escolas públicas e privadas portuguesas, entre abril e dezembro de 2025. A participação dos/as estudantes foi devidamente autorizada pelos seus encarregados/as de educação, mediante o preenchimento e assinatura de um consentimento informado, que salvaguardou a participação livre, voluntária e esclarecida, bem como o direito à desistência em qualquer momento sem qualquer prejuízo.

O questionário aplicado corresponde ao IEP de Gomide (2021), adaptado linguisticamente ao contexto português. A aplicação foi realizada em ambiente escolar, durante as aulas, em formato digital, através da plataforma *Google Forms* e teve a duração de cerca de 30 minutos.

Os dados recolhidos foram posteriormente organizados e analisados com recurso ao software IBM SPSS *Statistics*, versão 29, permitindo a realização de análises estatísticas descritivas e inferenciais, de acordo com os objetivos definidos.

4.5. Amostra

Após a aplicação do questionário, a amostra é constituída por um total de $n=501$ **participantes**, dos quais $n=213$ (42,5%) do sexo masculino, $n=273$ (54,5%) do sexo feminino, tendo $n=15$ (3%) optado por não responder à questão como se pode verificar na tabela 1.

Os participantes apresentam **idades** compreendidas entre os 9 e os 21 anos ($m=13,43$; $dp=2,156$). Inicialmente, foram recolhidos dados de 501 participantes, contudo, na variável idade, quatro respostas foram excluídas da análise por apresentarem valores inválidos, nomeadamente caracteres não numéricos ou valores inexistentes para a variável em estudo. Assim, a análise desta variável foi realizada com base em 497 casos válidos. Para as restantes variáveis, foram considerados todos os dados válidos disponíveis podendo verificar-se variações no número de participantes na tabela 3.

No que concerne, aos **anos de escolaridade** dos alunos, é possível observar que $n=18$ (3,6%) corresponde aos alunos do 5º ano e $n=118$ (23,6%) aos do 6º ano, o que totaliza o 2º ciclo do EB com $n=136$ (27,1%). Relativamente ao 3º ciclo do EB, consta-se que há um total de $n=252$ (50,3%) o que se traduz no 7º ano com $n=78$ (15,6%), o 8º ano com $n=92$ (18,4%) e o 9º ano com $n=82$ (16,4%). No que diz respeito ao ES, este é totalizado com $n=113$ (22,6%) o que se refere que no 10º ano estudam $n=62$ (12,4%), no 11º ano $n=27$ (5,4%) e no 12º ano $n=24$ (4,8%). Relativamente às **reprovações** das C/J, $n=86$ (17,2) responderam afirmativamente, enquanto $n=415$ (82,8%) indicaram que não repetiram nenhum ano escolar. No que se refere ao **tipo de ensino** que as C/J frequentam, $n=458$ (91,4%) encontram-se no ensino regular e $n=43$ (8,6%) no ensino profissional (tabela 1). Estes valores apresentam-se próximos aos da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) que indicam que as taxas de reprovação em Portugal variam consoante o nível de ensino, situando-se em valores mais baixos no ensino básico (3,8%) e podendo atingir percentagens mais elevadas no ensino secundário (13%) (DGEEC, 2024).

No que diz respeito, à **naturalidade do P/FPP**, observa-se que n=375 (74,9%) é de nacionalidade portuguesa e os restantes n=126 (25,1%) representam nacionalidade estrangeira (tabela 1).

Relativamente à **tipologia da região**, e tendo em conta a elevada dispersão dos dados ao nível dos concelhos (cerca de 24 concelhos), optou-se por proceder à sua agregação segundo duas abordagens complementares: por um lado, a classificação regional NUTS II e, por outro, a tipologia territorial dos concelhos. No que respeita à NUTS II, foram consideradas apenas as regiões mais representadas na amostra (Norte e Algarve), permitindo uma análise comparativa mais robusta. Paralelamente, de acordo com o PRODER (2020), os concelhos foram classificados em função da sua tipologia territorial (urbana, rural e mista), sendo considerados urbanos os concelhos cujas freguesias são integralmente urbanas, rurais aqueles constituídos exclusivamente por freguesias rurais e mistos os que integram simultaneamente freguesias de ambas as tipologias. Esta distinção permite captar especificidades contextuais que não são totalmente apreendidas pela divisão administrativa regional.

Neste sentido, a distribuição dos participantes pelas **regiões NUTS II** encontra-se na tabela 2, e verifica-se que a maioria pertence à região Norte n=289 (57,7%), seguindo-se a região Algarve n=206 (41,1%). A região da Grande Lisboa apresenta uma representatividade residual n=2 (0,4%). No que diz respeito à tipologia territorial dos concelhos, a maioria dos participantes provém de contextos urbanos n=269 (53,7%), seguindo-se os contextos rurais n=155 (30,9%) e, por último, os contextos mistos n=73 (14,6%). A análise destas variáveis baseou-se em 497 respostas válidas, registando-se quatro valores em falta (Missing System).

No que concerne à **profissão do P/FPP**, verificou-se uma elevada diversidade de respostas. Considerando a sua grande diversidade, num total de 123 categorias diferentes, optou-se por: (i) Classificar estas profissões nos Grandes Grupos da classificação portuguesa das profissões de 2010, num total de 9; (ii) Classificar os Grandes Grupos no nível de competências respetivo, num total de 4 (CPP/2010; INE 2011).

Considerando apenas os casos com informação válida n=421 (84,0%), a categoria mais representada corresponde aos trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices n=148 (29,5%), seguindo-se os trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores n=74 (14,8%), os trabalhadores não qualificados n=68 (13,6%),

os especialistas das atividades intelectuais e científicas n=51 (10,2%), técnicos e profissões de nível intermédio n=32 (6,4%), os operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem n=17 (3,4%), os agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta n=14 (2,8%), o pessoal administrativo n=13 (2,6%) e, por último os profissionais das forças armadas n=4 (0,8%). Registaram-se ainda n=80 (16,0%) sem informação válida, incluindo situações de reforma, desemprego, informação insuficiente e valores em falta (Missing System) (tabela 2).

No que diz respeito ao **nível de competências do P/FPP**, observa-se que a maioria se enquadra no nível de competência 2, nível intermédio superior, n=266 (53,1%). Posteriormente o nível de competência 1, mais baixo, n=68 (13,6%), o nível de competência 4, mais alto, n=51 (10,2%) e o nível de competência 3, nível intermédio inferior, n=32 (6,4%). A análise desta variável baseou-se em 417 respostas válidas, registando-se 84 valores em falta (16,8%) (Tabela 2).

Relativamente à variável **tipologia familiar**, verificou-se inicialmente uma grande diversidade de respostas, correspondendo a 42 estruturas familiares distintas. Face a esta diversidade optou-se por reclassificar as mesmas. Reconhecendo a grande diversidade de perspetivas teóricas, optou-se por considerar os contributos de Cherlin (2010) famílias monoparentais, famílias em coabitação, famílias com pais do mesmo sexo e famílias multigeracionais; e de Caniço e col (2010) Família Díade Nuclear; Família Grávida; Família Nuclear ou Simples; Família Alargada ou Extensa; Família com prole extensa ou numerosa; Família Reconstruída, Combinada ou Recombinada; Família Homossexual; Família Monoparental; Família Dança a Dois; Família Unitária; Família de Co-habitação Homens e /ou Mulheres; Família Comunitária; Família Hospedeira; Família Adoptiva; Família Consanguínea; Família com Dependente; Família com Fantasma; Família Acordeão; Família Flutuante; Família Descontrolada; Família Múltipla. Neste contexto, a diversidade das estruturas familiares identificadas na presente amostra podem refletir-se na crescente diversidade das configurações familiares nas sociedades contemporâneas (Amato, 2014).

Esta nova classificação permitiu organizar as respostas em nove tipologias de estrutura familiar. Contudo, algumas destas categorias apresentavam um número reduzido de participantes. Assim, de forma a garantir maior robustez analítica, optou-se por agregar as tipologias em categorias mais abrangentes, resultando em quatro tipologias principais: família nuclear, família monoparental, família reconstituída e família alargada (tabela 2).

Neste sentido, pode-se verificar que a maioria dos participantes integra famílias nucleares, n=341 (68,1%), seguindo-se as famílias monoparentais n=110 (22,0%). As famílias reconstituídas representam 7,2% da amostra (n=36), enquanto as famílias alargadas correspondem a 1,6% (n=8). A análise desta variável baseou-se em 495 respostas válidas, registando-se seis valores em falta (tabela 2).

No que diz respeito, à **FP paterna a quem o questionário se refere**, verifica-se que a maioria das respostas se refere ao pai n=455 (90,8%). As restantes respostas distribuem-se por padrasto n=23 (4,6%), tio n=7 (1,4%), avô n=5 (1,0%), irmão n=2 (0,4%), padrinho n=2 (0,4%) e ainda se observou n=7 (1,4%) de respostas referentes à FP não identificado (tabela 2).

O questionário respondido pelas C/J referem-se sobretudo ao Pai (90,8%), logo seguido do Padrasto (4,6%), e outros cuidadores mais residuais. Face à discrepância de entre as categorias, não é possível proceder a uma análise diferencial (tabela 2).

De modo que, seja possível aferir a adequação da amostra, procedeu-se à comparação de algumas das suas características com os dados recentes disponíveis relativos à população escolar portuguesa. De acordo com a DGEC (2025), que apresenta indicadores para o período compreendido entre os anos letivos de 2013/2014 e 2023/2024, a distribuição dos alunos por sexo no EB e ESP evidencia valores relativamente equilibrados, correspondendo aproximadamente a 51% de rapazes e 49% de raparigas. Na presente amostra observa-se uma distribuição semelhante, com 54,5% de raparigas e 42,5% de rapazes, verificando-se assim uma estrutura relativamente próxima da observada a nível nacional.

Tabela 1
Dados sociodemográficos

		Frequência	Percentagem
<i>Sexo dos participantes</i>	Rapariga	273	54,5
	Rapaz	213	42,5
	Prefiro não dizer	15	3,0
	Total	501	100,0
<i>Ano de Escolaridade</i>	6.º	118	23,6
	8.º	92	18,4

	9.º	82	16,4
	7.º	78	15,6
	10.º	62	12,4
	11.º	27	5,4
	12.º	24	4,8
	5.º	18	3,6
	Total	501	100,0
<i>Nível de Ensino</i>	2.ª Ciclo EB	136	27,1
	3.º Ciclo EB	252	50,3
	Secundário	113	22,6
	Total	501	100,0
<i>Reprovações</i>	Não	415	82,8
	Sim	86	17,2
	Total	501	100,0
<i>Tipo de Ensino que frequentam</i>	Regular	458	91,4
	Profissional	43	8,6
	Total	501	100,0
<i>Nacionalidade do P/FPP</i>	Portugal	375	74,9
	Outro	126	25,1
	Total	501	100,0

Tabela 2

Caracterização sociodemográfica e familiar da amostra

		Frequência	Percentagem
<i>Regiões NUTS II</i>	Algarve	206	41,1
	Norte	289	57,7
	Grande Lisboa	2	0,4
	Total	497	99,2
	Missing System	4	0,8
	Total	501	100,0
<i>Tipo de Região</i>	Urbano	269	53,7
	Rural	155	30,9
	Misto	73	14,6
	Total	497	99,2
	Missing System	4	,8
	Total	501	100,0

<i>Classificação profissão P/FPF</i>	Profissões das forças armadas	4	0,8
	Especialistas das atividades intelectuais e científicas	51	10,2
	Técnicos e profissões de nível intermédio	32	6,4
	Pessoal administrativo	13	2,6
	Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e Segurança e vendedores	74	14,8
	Agricultores e trabalhadores qualificados da Agricultura, da pesca e da floresta	14	2,8
	Trabalhadores qualificados da indústria, construção e Artífices	148	29,5
	Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	17	3,4
	Trabalhadores não qualificados	68	13,6
	Total	421	84,0
	Reformado	5	1,0
	Desempregado	14	2,8
	Sem informação suficiente	48	9,6
	Sistema	13	2,6
	Total	80	16,0
	Total	501	100,0
<i>Nível de competências do/a pai/FP paterna</i>	Nível de competência 1 (mais baixo)	68	13,6
	Nível de competência 2 (nível intermedio inferior)	266	53,1
		32	6,4
	Nível de competência 3 (nível intermédio superior)		
	Nível de competência 4 (mais alto)	51	10,2
	Total	417	83,2
	Missing System	84	16,8
	Total	501	100,0
<i>Tipologia familiar</i>	Família nuclear	341	68,1
	Família monoparental	110	22,0
	Família reconstituída	36	7,2
	Família alargada	8	1,6

	Total	495	98,8
	Missing System	6	98,8
<i>Resposta à pergunta “Este questionário diz respeito a:”</i>	Total	501	100,0
	Pai	455	90,8
	Padrasto	23	4,6
	Avô	5	1,0
	Irmão	2	0,4
	Tio	7	1,4
	Padrinho	2	0,4
	FP não identificado	7	1,4
	Total	501	100,0
<i>Distribuição da FP cuidadora</i>	Pai	455	90,8
	Padrasto	23	4,6
	Outros cuidadores	23	4,6
	Total	501	100,0

Tabela 3
Idade dos participantes

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade	497	9	21	13,43	2,156
N válido N (listagem)	497				

5. Apresentação dos Resultados

5.1. Validação do conteúdo

5.1.1. Reflexão Falada

Previamente procedeu-se à Reflexão Falada (RF) *think-aloud protocol*), um método de avaliação qualitativa onde o utilizador (C/J) verbaliza em voz alta os seus pensamentos, dúvidas e sentimentos enquanto lê e analisa um instrumento, com vista a identificar problemas de compreensão, ambiguidade ou relevância das questões, garantindo que o instrumento é claro e aplicável (Ericsson & Simon, 1980, 1993). De

acordo com Creswell e Poth (2018), a RF enquadra-se como um instrumento qualitativo estruturado por procedimentos de aplicação claros, exigindo, segundo Gass e Mackey (2000): instruções consistentes; treino prévio dos participantes e cruzamento de dados com outros instrumentos e informação. Assim, a RF é composto por três elementos centrais (Ericsson & Simon, 1993; Miles *et al.*, 2020; van Someren *et al.*, 1994): **(i) Tarefa-estímulo:** neste caso a questão do IEP que é o elemento que desencadeia o processo cognitivo a ser observado, bem como, a recolha de aspetos sobre as instruções, a forma de resposta, o tamanho e a apresentação gráfica do IEP; **(ii) Instruções padronizadas:** os participantes (C/J) foram orientadas a verbalizar tudo o que pensavam, sem explicar ou justificar. Essa padronização é fundamental para garantir a validade do instrumento (Ericsson & Simon, 1980); **(iii) Sistema de registo e análise:** as verbalizações foram transcritas, analisadas e codificadas.

A RF do questionário foi realizada com 10 C/J, pertencentes à faixa etária da população-alvo do estudo, privilegiando-se as idades mais baixas, de modo a assegurar a adequação do instrumento à sua aplicação futura. No total de participantes, 4 eram do sexo masculino e 6 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos. Relativamente ao nível de escolaridade, os participantes frequentavam o 4.º ano $n = 1$, o 7.º ano $n=6$, o 8.º ano $n=2$ e o 10.º ano $n=1$.

O questionário assumiu a forma de uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de avaliar a compreensão das perguntas, a clareza das instruções e a adequação da linguagem utilizada no questionário. Inicialmente, foi explicado às C/J que o instrumento se encontrava em fase de construção e que se pretendia recolher a sua opinião relativamente à compreensão das perguntas, das opções de resposta e à eventual existência de palavras ou expressões de difícil entendimento, reforçando-se que não se tratava de um teste ou avaliação escolar. As C/J foram convidados a ler o questionário em voz alta, de forma faseada, respondendo às perguntas à medida que avançavam. Após cada uma, eram questionados/as quanto à sua compreensão, sendo-lhes solicitado, sempre que pertinente, que explicassem por palavras próprias o conteúdo lido. A leitura incluiu as instruções iniciais, as orientações relativas à FP avaliada, a indicação para responder a situações hipotéticas e a explicação das opções de resposta. Todas as observações, comentários e dificuldades identificadas foram devidamente registados.

No final do inquérito, os participantes foram questionados acerca da sua experiência global de resposta, nomeadamente quanto ao interesse, duração, eventual cansaço e

sugestões de melhoria. A RF teve como principal o objetivo de assegurar a sua adequação linguística e a compreensibilidade junto da população infantil portuguesa, procedeu-se a uma adaptação linguística das questões, sem qualquer alteração do conteúdo conceptual, da estrutura do instrumento ou das práticas parentais avaliadas.

As alterações incidiram sobretudo na simplificação lexical, na clarificação sintática e na adequação da linguagem ao nível de desenvolvimento das C/J, privilegiando termos mais frequentes no quotidiano infantil e no português europeu. Por exemplo, na questão original “*Quando faço alguma coisa errada, o castigo da minha mãe é mais pesado, no caso de ela estar mal disposta*”, a expressão “*mal disposta*” foi substituída por “*zangada*”, resultando na formulação “*Quando faço alguma coisa errada, o castigo da minha mãe é mais pesado, no caso de ela estar zangada*”. De igual modo, na pergunta “*Fico aleijado/a quando a minha mãe me bate*”, o termo “*aleijado/a*” foi substituído por “*magoado/a*”, mantendo-se o significado psicológico da prática avaliada, mas recorrendo a um vocábulo mais habitual no discurso infantil.

Foram igualmente realizados ajustes ao nível da construção frásica, de forma a tornar as frases mais claras e diretas. Por exemplo, na questão “*Sinto dificuldade em contar os meus problemas para a minha mãe, pois ela está muito ocupada*” foi reformulado para “*Não consigo contar os meus problemas à minha mãe, pois ela está muito ocupada*”. Adicionalmente, efetuaram-se pequenos ajustes de adequação cultural e etária, como a inclusão de referências mais próximas da realidade das crianças portuguesas, nomeadamente a substituição de “*filmes e programas de TV*” por “*filmes, programas de TV ou desenhos animados*”.

A adaptação linguística do questionário foi previamente testada através da RF, o que permitiu identificar dificuldades de compreensão, validar a clareza dos itens e confirmar que as alterações introduzidas não comprometeram o significado original das práticas parentais avaliadas, garantindo, assim, a equivalência semântica entre a versão original e a versão aplicada.

5.2. Análise Fatorial Exploratória

Procedeu-se a análise fatorial exploratória (AFE), através do método de componentes principais e com rotação *varimax*. Tendo-se obtido um valor de *Kaiser-*

Meyer-Olkin (KMO) de .924 e com um valor de $p=.000$ no Bartlett's Test of Sphericity (teste de Esfericidade de Bartlett), referentes a medidas de adequação da amostra de (KMO).

Obteve-se uma solução inicial com 8 fatores, explicado 59,36% da variância dos resultados. Considerado a base teórica, optou-se por uma redução a 7 fatores (de acordo com as dimensões do IEP), tendo resultado numa solução que explica 56,37% da variância dos resultados. Desta solução verificou-se uma aproximação à base teórica, com a dimensão supervisão positiva, comportamento moral, negligência e o abuso físico a obter uma correspondência total. A dimensão comportamento moral apresenta-se muito associado ao fator da supervisão positiva. As dimensões punição inconsistente, e disciplina permissiva, agregaram 4 das questões. A dimensão, punição inconsistente apresentou-se muito associada ao fator do abuso físico. A dimensão supervisão negativa revelou itens muitos dispersos pelos diferentes fatores.

5.3. Análise Fatorial Confirmatória

A análise fatorial confirmatória (AFC) e o ajuste global do modelo foi avaliado com base num conjunto de índices de ajuste absolutos, em conformidade com as recomendações metodológicas para Modelos de Equações Estruturais (Marôco, 2014; Hair *et al.*, 2009). Com o objetivo de testar a adequação da estrutura fatorial do IEP à realidade portuguesa, procedeu-se à realização da AFC. O modelo testado, é composto por sete fatores correlacionados, encontra-se representado na Figura 1.

Tendo-se obtido os seguintes resultados X^2 (gl 798, $N=501$) = 2440; $p<.001$; $X^2/gl=3,05$; CFI= .825; TLI: .811; RMSEA= .0641; IC90%].0612, .0670[; SRMR=.0891.

O teste do qui-quadrado revelou-se estatisticamente significativo, $\chi^2(798, N = 501) = 2440$, $p < .001$, indicando discrepâncias entre a matriz de covariâncias observada e a matriz reproduzida pelo modelo. Contudo, este resultado deve ser interpretado com cautela, uma vez que o teste χ^2 é reconhecidamente sensível ao tamanho da amostra, conduzindo frequentemente à rejeição de modelos adequados em amostras moderadas ou grandes (Marôco, 2014; Kline, 2016). Assim, a significância do χ^2 , por si só, não constitui evidência suficiente de mau ajuste.

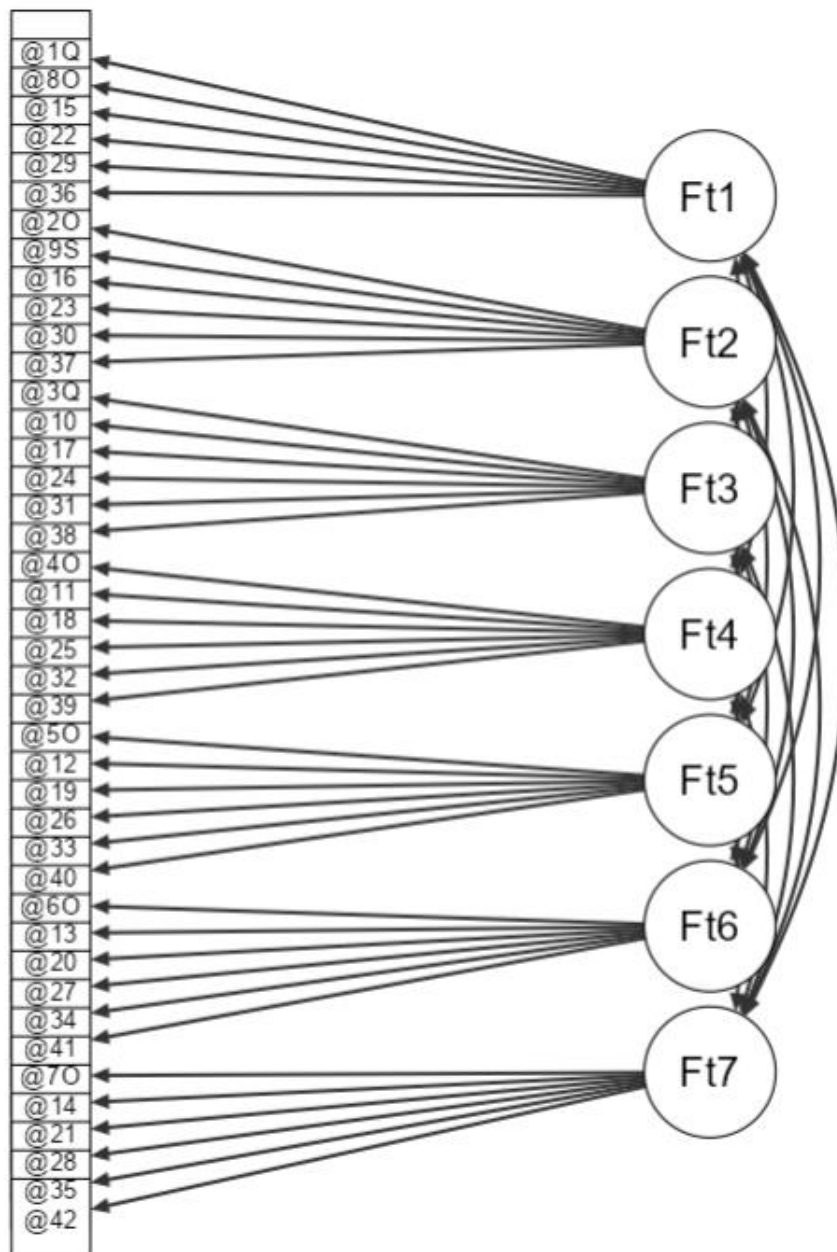
A razão χ^2/gl apresentou um valor de 3,05, situando-se ligeiramente acima do valor de referência de 3, frequentemente apontado como indicativo de ajuste aceitável, mas ainda dentro do intervalo até 5 sugerido por alguns autores como compatível com ajuste razoável, sobretudo em modelos complexos (Marôco, 2014; Hair *et al.*, 2009). Este resultado sugere que o modelo revela-se aceitável.

Relativamente aos índices incrementais, o *Comparative Fit Index* (CFI = .825) e o Tucker-Lewis Index (TLI = .811) apresentam valores inferiores ao limiar convencional de .90, geralmente associado a bom ajuste, bem como ao valor mínimo de aceitabilidade proposto na literatura mais conservadora (.90–.95) (Hu & Bentler, 1999; Marôco, 2014). Estes resultados indicam que o modelo apresenta ajuste incremental fraco a moderado, quando comparado com um modelo nulo, sugerindo limitações na capacidade explicativa global da estrutura especificada.

Em contraste, os índices de ajuste absoluto apresentam resultados mais favoráveis. O *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA = .0641) encontra-se abaixo do valor de .08, sendo interpretado como indicativo de ajuste aceitável, de acordo com Browne e Cudeck (1993) e Marôco (2014). O intervalo de confiança a 90% [.0612, .0670] reforça esta interpretação, uma vez que os seus limites permanecem consistentemente abaixo do valor crítico de .08, sugerindo que o modelo apresenta um nível de erro de aproximação populacional controlado.

O *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR = .089) apresenta um valor ligeiramente superior ao ponto de corte de .08 recomendado por Hu e Bentler (1999), indicando ajuste residual marginal. Ainda assim, Marôco (2014) refere que, em modelos de mensuração complexos, com elevado número de questões e parâmetros livres, é relativamente comum observar valores de SRMR ligeiramente acima do critério de referência, sem que tal invalide completamente o modelo.

Figura 1 – Diagrama de Trajetórias



5.4. Fidelidade

De acordo com os parâmetros de Maroco e Garcia-Marques (2006), o valor do total do alfa de Cronbach do IEP e das dimensões supervisão positiva, comportamento moral e abuso físico revelam-se bons. Constatando-se valores aceitáveis para as demais dimensões.

Tabela 4*Fidelidade*

Total e Dimensões	Alpha de Cronbach	N dos Itens
Total	,902	42
Supervisão positiva	,889	6
Comportamento moral	,851	6
Punição inconsistente	,722	6
Negligência	,766	6
Disciplina permissiva	,697	6
Supervisão negativa	,670	6
Abuso físico	,851	6

5.5. Sensibilidade

Quanto à característica psicométrica da sensibilidade procedeu-se ao teste da normalidade (através dos Testes de Kolmogorov-Smirnova e Shapiro-Wilk), bem como, através da comparação da média, mediana, assimetria e curtose. Sendo expectável encontrar-se uma distribuição normal dos dados.

No que se refere aos Testes de Kolmogorov-Smirnova e Shapiro-Wilk, cujos resultados se apresentam na tabela 5. Constata-se que o valor $p < .05$ no total do IEP e respetivas dimensões, revelam uma distribuição não normal dos dados.

Quanto à média e mediana constam-se valores próximos quer no total do IEP e respetivas dimensões (tabela 6).

Quanto à assimetria, constata-se que na maioria dos casos os coeficientes estão abaixo ou próximos do intervalo ± 1 , sendo a dimensão abuso físico a revelar maior desvio de zero, com um coeficiente de assimetria de 2,033 (tabela 6).

Em termos do grau de achatamento da distribuição (curtose), a maioria dos coeficientes situa-se abaixo ou próximo do intervalo ± 1 , sendo a dimensão abuso físico a que revela maior desvio do zero, com um coeficiente de curtose de 4,102 (tabela 6).

Todavia, considerando a magnitude de ambos os coeficientes examinados, podemos concluir que a distribuição das respostas para o total do IEP e respectivas dimensões não se afasta, pronunciadamente, da normalidade na amostra estudada, uma vez que os valores absolutos observados, tanto no caso da assimetria como da curtose, não são superiores a 3 ou a 10, respetivamente, ou seja, os coeficientes observados na presente amostra estão aquém dos limiares que habitualmente são usados para sinalizar problemas de inconformidade com o pressuposto da normalidade (Kline, 2023).

Tabela 5

Testes de Normalidade

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Estatística	graus de liberdade	de valor-p.	Estatística	graus de liberdade	de valor-p
Supervisão Positiva P/FPP	,160	501	,000	,880	501	,000
Comportamento Moral P/FPP	,123	501	,000	,931	501	,000
Punição Inconsistente P/FPP	,183	501	,000	,854	501	,000
Negligência P/FPP	,188	501	,000	,863	501	,000
Disciplina Permissiva P/FPP	,181	501	,000	,874	501	,000
Supervisão Negativa P/FPP	,102	501	,000	,964	501	,000
Abuso Físico P/FPP	,315	501	,000	,666	501	,000
Total IEP P/FPP	,108	501	,000	,951	501	,000

Tabela 6*Sensibilidade*

	Supervisão Positiva P/FPP	Comportamento Moral P/FPP	Punição Inconsistente P/FPP	Negligência P/FPP	Disciplina Permissiva P/FPPP	Supervisão Negativa P/FPP	Abuso Físico P/FPP	Total IEP P/FPP
N	501	501	501	501	501	501	501	501
Média	13,8802	12,9022	8,3014	8,5908	8,4391	10,1916	7,3932	-16,1337
Mediana	15,0000	13,0000	8,0000	8,0000	8,0000	10,0000	6,0000	-15,0000
Desvio Padrão	3,82173	3,68570	2,39395	2,66200	2,35261	2,72969	2,32187	10,84602
Assimetria	-,751	-,431	1,299	1,147	1,184	,278	2,033	-,871
Curtose	-,595	-,898	1,736	1,034	1,709	-,570	4,102	,734

5.6. Dados normativos para a população portuguesa

Considerando os resultados anteriormente apresentados, que evidenciam um bom ajustamento do modelo, apresentam-se de seguida os dados normativos gerais e os dados normativos específicos relativos ao IEP paterno.

Após a aplicação da escala e o cálculo das pontuações totais e das respetivas subescalas, procede-se à classificação dos resultados obtidos, mediante comparação com os valores normativos apresentados nos quadros em que os percentis são agrupados nas seguintes categorias: EP ótimo (80 a 99), regular acima da média (55 a 75), regular abaixo da média (30 a 50), e de risco (1 a 25). Estes valores encontram-se organizados por percentis, os quais estão agrupados em categorias interpretativas que permitem posicionar o resultado do participante relativamente à amostra normativa. Relativamente à representação gráfica apresentada na tabela o sombreado a amarelo corresponde ao valor médio (percentil 50); do amarelo ao vermelho indica valores abaixo da média; do amarelo ao azul indica valores acima da média; sombreado vermelho (percentis inferiores) corresponde a valores críticos e o sombreado azul (percentis superiores) corresponde a valores ótimos (tabela 7).

Tabela 7*Dados normativos de práticas educativa paternas*

		Supervisão Positiva P/FPP	Comporta- mento Moral P/FPP	Punição Inconsiste- nte P/FPP	Negligênci- a P/FPP	Disciplina Permissiva P/FPP	Supervisã- o Negativa P/FPP	Abuso Físico P/FPP	Total IEP P/FPP
N	Valido	501	501	501	501	501	501	501	501
	Falta	0	0	0	0	0	0	0	0
Percentil	1	6,0000	6,0000	6,0000	6,0000	6,0000	6,0000	6,0000	-49,9600
	5	6,0000	6,0000	6,0000	6,0000	6,0000	6,0000	6,0000	-37,0000
	10	7,0000	7,0000	6,0000	6,0000	6,0000	6,0000	6,0000	-32,0000
	15	9,0000	8,0000	6,0000	6,0000	6,0000	7,0000	6,0000	-27,7000
	20	10,0000	9,0000	6,0000	6,0000	6,0000	8,0000	6,0000	-24,0000
	25	11,5000	10,0000	6,0000	6,0000	7,0000	8,0000	6,0000	-22,0000
	30	12,0000	11,0000	7,0000	7,0000	7,0000	8,0000	6,0000	-20,0000
	35	13,0000	12,0000	7,0000	7,0000	7,0000	9,0000	6,0000	-18,0000
	40	14,0000	12,0000	7,0000	7,0000	7,0000	9,0000	6,0000	-18,0000
	45	14,0000	13,0000	7,0000	7,0000	7,0000	10,0000	6,0000	-16,0000
	50	15,0000	13,0000	8,0000	8,0000	8,0000	10,0000	6,0000	-15,0000
	55	15,1000	14,0000	8,0000	8,0000	8,0000	10,1000	6,0000	-13,0000
	60	16,0000	15,0000	8,0000	9,0000	9,0000	11,0000	7,0000	-12,0000
	65	16,0000	15,0000	9,0000	9,0000	9,0000	11,0000	7,0000	-10,0000
	70	17,0000	16,0000	9,0000	10,0000	9,0000	12,0000	7,0000	-9,0000
	75	17,0000	16,0000	9,0000	10,0000	10,0000	12,0000	8,0000	-8,0000
	80	18,0000	16,0000	10,0000	11,0000	10,0000	13,0000	9,0000	-7,0000
	85	18,0000	17,0000	11,0000	11,0000	11,0000	13,0000	10,0000	-5,3000
	90	18,0000	17,0000	12,0000	12,0000	12,0000	14,0000	11,0000	-4,0000
	95	18,0000	18,0000	13,0000	14,0000	13,0000	15,0000	12,0000	-2,0000
	99	18,0000	18,0000	16,9800	17,0000	17,0000	16,9800	16,0000	2,0000

A tabela 8 apresenta os dados descritivos relativos ao total do IEP paterno e às respetivas dimensões, considerando um total de 501 participantes válidos.

Relativamente às práticas educativas positivas, observa-se que a Supervisão Positiva apresenta uma média de 13,88 (DP = 3,82), enquanto o Comportamento Moral regista uma média de 12,90 (DP = 3,69), sendo estas as dimensões com valores médios mais elevados.

No que concerne às práticas educativas negativas, a Supervisão Negativa apresenta uma média de 10,19 (DP = 2,73). As dimensões Negligência (M = 8,59; DP = 2,66), Disciplina Permissiva (M = 8,44; DP = 2,35) e Punição Inconsistente (M = 8,30; DP = 2,39) apresentam valores médios semelhantes. A dimensão Abuso Físico apresenta a média mais baixa entre as práticas negativas (M = 7,39; DP = 2,32).

Relativamente ao Total do IEP paterno, observa-se uma média de -16,13 (DP = 10,85), com valores que variam entre -59,00 e 3,00.

Tabela 8

Dados descritos do total do IEP paterno

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Supervisão Positiva P/FPP	501	6,00	18,00	13,8802	3,82173
Comportamento Moral P/FPP	501	6,00	18,00	12,9022	3,68570
Punição Inconsistente P/FPP	501	6,00	18,00	8,3014	2,39395
Negligência P/FPP	501	6,00	18,00	8,5908	2,66200
Disciplina Permissiva P/FPP	501	6,00	18,00	8,4391	2,35261
Supervisão Negativa P/FPP	501	6,00	18,00	10,1916	2,72969
Abuso Físico P/FPP	501	6,00	18,00	7,3932	2,32187
Total IEP P/FPP	501	-59,00	3,00	-16,1337	10,84602
N Válido	501				

Na Tabela 9, apresenta-se a classificação dos EP paternos da amostra em estudo. Verifica-se que a categoria com maior representatividade é o EP ótimo, com 27,1% (n=136), seguida do EP regular, acima da média com 25,9% (n=130). As categorias de EP regular, abaixo da média e EP com práticas deficitárias apresentam valores muito próximos, com 23,4% (n=117) e 23,6% (n=118), respetivamente.

Tabela 9

Classificação Pai/ FP paterna

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Estilo parental ótimo	136	27,1	27,1	27,1
Estilo parental regular, acima da média	130	25,9	25,9	53,1
Estilo parental regular, abaixo da média	117	23,4	23,4	76,4
Estilo parental com práticas deficitárias	118	23,6	23,6	100,0
Total	501	100,0	100,0	

5.7. Dados Diferenciais

A análise comparativa entre os participantes que identificaram o pai como FP paterna (n = 455) e aqueles que identificaram o padrasto (n = 23) não evidenciou diferenças estatisticamente significativas na maioria das dimensões avaliadas, nomeadamente na supervisão positiva (p = ,281), comportamento moral (p = ,475), punição inconsistente (p = ,430), negligência (p = ,271), disciplina permissiva (p = ,237), abuso físico (p = ,473) e no total do IEP (p = ,148). Contudo, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa na dimensão supervisão negativa (p = ,032), sugerindo que os participantes percecionam de forma distinta esta prática educativa consoante a FP paterna considerada (tabela 10).

Importa, no entanto, interpretar estes resultados com especial atenção, tendo em conta a acentuada disparidade entre os grupos analisados, uma vez que o valor referente ao pai apresenta um número substancialmente superior de participantes ($n = 455$) face ao grupo referente ao padrasto ($n = 23$). Esta diferença no tamanho da amostra poderá limitar a robustez estatística da comparação e condicionar a generalização dos resultados.

Tabela 10

Comparação entre o pai e o padrasto

		N	P
Supervisão Positiva	Pai	455	,281
	Padrasto	23	
Comportamento Moral	Pai	455	,475
	Padrasto	23	
Punição Inconsistente	Pai	455	,430
	Padrasto	23	
Negligência	Pai	455	,271
	Padrasto	23	
Disciplina Permissiva	Pai	455	,237
	Padrasto	23	
Supervisão Negativa	Pai	455	,032
	Padrasto	23	
Abuso Físico	Pai	455	,473
	Padrasto	23	
Total IEP	Pai	455	,148
	Padrasto	23	

No que concerne à relação entre a idade dos participantes e o IEP, os resultados evidenciam uma correlação negativa fraca e não estatisticamente significativa entre a idade e o IEP total ($r = -.085$; $p = .059$). Este resultado sugere uma tendência para que os participantes mais novos reportem uma perceção mais positiva das competências parentais do P/FPP, embora sem significância estatística. Verificam-se, contudo, correlações negativas fracas e estatisticamente significativas nas dimensões da supervisão positiva ($r = -.190$; $p < .001$), comportamento moral ($r = -.196$; $p < .001$) e supervisão negativa ($r = -.239$; $p < .001$), indicando que, à medida que a idade aumenta, os participantes tendem a reportar valores mais baixos nestas dimensões, ou seja, as C/J mais novas reportam uma perceção dos EP do P/FPP mais positivos/favoráveis. (tabela 11).

Tabela 11*Idade e IEP paterno*

	N	r	p
Supervisão Positiva P/FPP	497	-,190	< .001
Comportamento Moral P/FPP	497	-,196	< .001
Punição Inconsistente P/FPP	497	,008	,864
Negligência P/FPP	497	,037	,411
Disciplina Permissiva P/FPP	497	-,018	,691
Supervisão Negativa P/FPP	497	-,239	< .001
Abuso Físico P/FPP	497	,022	,624
Total IEP P/FPP	497	-,085	,059
Idade	497	1	

Nota. r = coeficiente de correlação de Pearson; p = nível de significância.

No que diz respeito à análise comparativa em função do género, os resultados obtidos através do IEP - versão C/J face à figura paterna, indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas nas práticas parentais reportadas. As médias obtidas para ambos os grupos revelaram-se semelhantes, sugerindo que, nesta amostra, o comportamento educativo do P/FPP não varia em função do sexo do/a filho/a.

Relativamente à influência da nacionalidade dos progenitores nas práticas educativas do P/FPP, os resultados indicam, igualmente, a ausência de diferenças estatisticamente significativas. Esta ausência verifica-se tanto no total do IEP como em cada uma das suas sete dimensões individuais, sugerindo que a nacionalidade do paterna não constitui um fator diferenciador na forma como este exerce as suas funções educativas. Todavia, importa considerar a diferença no número de participantes entre os grupos analisados, o que poderá limitar a robustez da comparação efetuada.

No que se refere à profissão do P/FPP, procedeu-se ao teste On-Way ANOVA, para os grandes grupos de classificação das profissionais. Sendo que, os resultados obtidos indicaram que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no

IEP total, nem, nas respetivas dimensões. No mesmo seguimento, procedeu-se ao teste *On-Way ANOVA*, para o nível de competências associado aos grandes grupos de classificação das profissionais e os resultados do IEP do P/FPP. Sendo que não se obtiveram diferenças estatisticamente significativas no IEP total, nem, nas respetivas dimensões.

Em relação à tipologia familiar, na classificação obtida encontrou-se diferenças estatisticamente significativas no total do IEP ($p=.003$) e, em quase todas as dimensões com a exceção do abuso físico. Nas dimensões: supervisão positiva ($p=.001$); comportamento moral ($p=.028$); punição inconsistente ($p=.006$); negligência ($p=.007$), disciplina permissiva ($p=.002$) e supervisão negativa ($p=.00$). Sendo que as famílias nucleares revelaram valores mais elevados no total do IEP e nas dimensões supervisão positiva e comportamento moral e as famílias alargadas e reconstituídas a apresentam os valores mais baixos no Total do IEP, e mais elevados nas dimensões punição inconsistente, negligência, disciplina permissiva e supervisão negativa. Neste sentido, as famílias reconstituídas e alargadas a revelar os piores registos das práticas parentais. Nos valores intermédios as famílias monoparentais e as famílias nucleares a apresentar os melhores resultados.

Relativamente à variável região, com base na classificação obtida, procederam-se às análises estatísticas (*T-Test* para amostras independentes e *One-Way ANOVA*), tendo-se verificado diferenças estatisticamente significativas no Total do IEP ($p = .029$) e na dimensão de abuso físico ($p = .001$). Especificamente, os participantes provenientes de contextos urbanos reportaram valores mais elevados de abuso físico e uma perceção global menos favorável das competências parentais do P/FPP.

No que concerne ao ano escolar, considerando disparidades no *N* para cada um dos respetivos anos, optou-se por agregar esta variável em níveis de ensino (2.º ciclo do EB, 3.º ciclo do EB e ESP). Sendo que, para o nível de ensino e as competências parentais do P/FPP, através da *ANOVA On-way* para amostras independentes, não se verificam diferenças estatisticamente significativas quanto ao total do IEP. Registando-se, no entanto, diferenças estatisticamente significativas nas dimensões da supervisão positiva ($p=.002$), comportamento moral ($p=.000$) e supervisão negativa ($p=.000$). Sendo que as C/J de níveis de ensino mais baixos apresentaram valores mais elevados na supervisão positiva e comportamento moral, bem como, na supervisão negativa (tabela 12 e 13).

Tabela 12*Anova*

		Soma quadrados	Graus de liberdade	Quadro médio	P
Supervisão Positiva P/FPP	Entre Grupos	179,278	2	89,639	
	Dentro dos grupos	7123,536	498	14,304	,002
	Total	7302,814	500		
Comportamento Moral P/FPP	Entre Grupos	264,639	2	132,320	
	Dentro dos grupos	6527,568	498	13,108	,000
	Total	6792,208	500		
Punição Inconsistente P/FPP	Entre Grupos	31,356	2	15,678	
	Dentro dos grupos	2834,133	498	5,691	,065
	Total	2865,489	500		
Negligência P/FPP	Entre Grupos	13,331	2	6,665	
	Dentro dos grupos	3529,787	498	7,088	,391
	Total	3543,118	500		
Disciplina Permissiva P/FPP	Entre Grupos	27,942	2	13,971	
	Dentro dos grupos	2739,451	498	5,501	,080
	Total	2767,393	500		
Supervisão Negativa P/FPP	Entre Grupos	321,055	2	160,528	
	Dentro dos grupos	3404,549	498	6,836	,000
	Total	3725,605	500		
Abuso Físico P/FPP	Entre Grupos	30,801	2	15,400	
	Dentro dos grupos	2664,736	498	5,351	,057
	Total	2695,537	500		
Total IEP P/FPP	Entre Grupos	61,870	2	30,935	
	Dentro dos grupos	58756,170	498	117,984	,769
	Total	58818,040	500		

Tabela 13*Diferenças associadas ao nível de ensino*

		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	95% Intervalo de confiança para a média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
Supervisão Positiva P/FPP	2. ^a Ciclo EB	136	14,8162	3,49434	,29964	14,2236	15,4088	6,00	18,00
	3. ^o Ciclo EB	252	13,6706	3,80902	,23995	13,1981	14,1432	6,00	18,00
	Secundário	113	13,2212	4,04602	,38062	12,4671	13,9754	6,00	18,00
	Total	501	13,8802	3,82173	,17074	13,5448	14,2157	6,00	18,00
Comportamento Moral P/FPP	2. ^a Ciclo EB	136	14,0809	3,25475	,27909	13,5289	14,6328	6,00	18,00
	3. ^o Ciclo EB	252	12,5437	3,69263	,23261	12,0855	13,0018	6,00	18,00
	Secundário	113	12,2832	3,86714	,36379	11,5624	13,0040	6,00	18,00
	Total	501	12,9022	3,68570	,16467	12,5787	13,2257	6,00	18,00
Punição Inconsistente P/FPP	2. ^a Ciclo EB	136	8,7059	2,33846	,20052	8,3093	9,1025	6,00	16,00
	3. ^o Ciclo EB	252	8,1190	2,29882	,14481	7,8338	8,4042	6,00	18,00
	Secundário	113	8,2212	2,62112	,24657	7,7327	8,7098	6,00	18,00
	Total	501	8,3014	2,39395	,10695	8,0913	8,5115	6,00	18,00
Negligência P/FPP	2. ^a Ciclo EB	136	8,8529	2,82457	,24221	8,3739	9,3319	6,00	18,00
	3. ^o Ciclo EB	252	8,4683	2,51430	,15839	8,1563	8,7802	6,00	18,00
	Secundário	113	8,5487	2,78064	,26158	8,0304	9,0670	6,00	18,00
	Total	501	8,5908	2,66200	,11893	8,3572	8,8245	6,00	18,00
	2. ^a Ciclo EB	136	8,8015	2,18690	,18752	8,4306	9,1723	6,00	18,00

Disciplina Permissiva P/FPP	3.º Ciclo EB	252	8,3690	2,32146	,14624	8,0810	8,6571	6,00	18,00
	Secundário	113	8,1593	2,57240	,24199	7,6798	8,6388	6,00	18,00
	Total	501	8,4391	2,35261	,10511	8,2326	8,6456	6,00	18,00
Supervisão Negativa P/FPP	2.ª Ciclo EB	136	11,4412	2,51739	,21586	11,0143	11,8681	6,00	17,00
	3.º Ciclo EB	252	9,9167	2,70844	,17062	9,5806	10,2527	6,00	18,00
	Secundário	113	9,3009	2,51384	,23648	8,8323	9,7694	6,00	18,00
	Total	501	10,1916	2,72969	,12195	9,9520	10,4312	6,00	18,00
Abuso Físico P/FPP	2.ª Ciclo EB	136	7,7868	2,56878	,22027	7,3511	8,2224	6,00	16,00
	3.º Ciclo EB	252	7,1984	2,11811	,13343	6,9356	7,4612	6,00	18,00
	Secundário	113	7,3540	2,40506	,22625	6,9057	7,8023	6,00	18,00
	Total	501	7,3932	2,32187	,10373	7,1894	7,5970	6,00	18,00
Total IEP P/FPP	2.ª Ciclo EB	136	-16,6912	10,77618	,92405	-18,5187	-14,8637	-48,00	1,00
	3.º Ciclo EB	252	-15,8571	10,46315	,65912	-17,1552	-14,5590	-59,00	3,00
	Secundário	113	-16,0796	11,80204	1,11024	-18,2795	-13,8798	-54,00	3,00
	Total	501	-16,1337	10,84602	,48456	-17,0858	-15,1817	-59,00	3,00

No que diz respeito a reprovações ou não e as competências parentais do P/FPP, através do *T-test* para amostras independentes, verificam-se diferenças estatisticamente significativas quanto ao total do IEP ($p=.000$), sendo que, quem não reprovou regista uma perspetiva mais favorável às competências parentais do P/FPP. Registando-se, ainda, diferenças estatisticamente significativas nas dimensões da supervisão positiva ($p=.000$), comportamento moral ($p=.000$), negligência ($p=.035$), e abuso físico ($p=.013$). Sendo que as C/J que não reprovaram apresentaram valores mais elevados na supervisão positiva e comportamento moral, e valores mais baixos em negligência e abuso físico.

Assim, as C/J com maior sucesso acadêmico revelam uma perspectiva mais favorável das competências parentais do P/FPP (tabela 14).

Tabela 14

Teste de amostras independentes

				Teste t para igualdade de médias		Intervalo de confiança de 95% da diferença		
	Reprovações	N		Sig	Graus de liberdade	Diferença média	Inferior	Superior
Supervisão Positiva P/FPP	Não	415	Pressupostos de	,000	499	2,22777	1,35907	3,09646
	Sim	86	Não se pressupõe desvios iguais	,000	123,243	2,22777	1,35577	3,09976
Comportamento Moral P/FPP	Não	415	Pressupostos de	,000	499	1,73488	,88973	2,58004
	Sim	86	Não se pressupõe desvios iguais	,000	119,859	1,73488	,86147	2,60830
Punição Inconsistente P/FPP	Não	415	Pressupostos de	,074	499	-,50647	-1,06252	,04957
	Sim	86	Não se pressupõe desvios iguais	,107	112,831	-,50647	-1,12320	,11026
Negligência P/FPP	Não	415	Pressupostos de	,020	499	-,73261	-1,34954	-,11569
	Sim	86	Não se pressupõe desvios iguais	,035	113,398	-,73261	-1,41257	-,05266
Disciplina Permissiva P/FPP	Não	415	Pressupostos de	,068	499	-,50866	-1,05502	,03771
	Sim	86	Não se pressupõe desvios iguais	,122	107,582	-,50866	-1,15531	,13799
Supervisão Negativa P/FPP	Não	415	Pressupostos de	,065	499	,59630	-,03759	1,23019
	Sim	86	Não se pressupõe desvios iguais	,052	130,919	,59630	-,00466	1,19726
Abuso Físico P/FPP	Não	415	Pressupostos de	,003	499	-,81676	-1,35299	-,28052
	Sim	86	Não se pressupõe desvios iguais	,013	106,999	-,81676	-1,45655	-,17696

Total IEP P/FPP	Não	415	Pressupostos de	,000	499	5,93085	3,45799	8,40371
	Sim	86	Não se pressupõe desvios iguais	,000	114,839	5,93085	3,24735	8,61435

6. Discussão

Face à escassez de instrumentos validados para avaliar os EP em Portugal, o presente estudo teve como objetivo a adaptação e avaliação do IEP, versão C/J face à figura paterna, no contexto português. A análise, realizada com uma amostra de 501 participantes, confirmou a robustez da estrutura original do instrumento, composta por 42 itens organizados em sete dimensões (Monitorização Positiva, Comportamento Moral, Punição Inconsistente, Negligência, Disciplina Permissiva, Monitorização Negativa e Abuso Físico). Globalmente, os resultados evidenciam boas qualidades psicométricas, nomeadamente ao nível da validade, fiabilidade e sensibilidade.

No que diz respeito aos resultados deste estudo, verificou-se que 27,1% dos participantes reportam um Estilo Parental Ótimo, enquanto 23,6% apresentam Práticas Deficitárias. Estes dados revelam uma proximidade assinalável com os resultados obtidos por Carneiro (2023), reforçando a consistência do instrumento e a estabilidade dos padrões de parentalidade no contexto português em diferentes amostras (Carneiro, 2023; Sampaio & Gomide, 2007). Adicionalmente, cerca de 53% da amostra situa-se em níveis positivos (Ótimo e Regular acima da média), corroborando o estudo de Martinez e col (2020), que aponta para uma prevalência dos estilos educativos baseados no afeto e na comunicação em Portugal. Este padrão sugere uma predominância das figuras paternas que conseguem equilibrar o suporte emocional com o estabelecimento de limites, característica associada ao estilo autoritativo. De acordo com o modelo teórico do IEP, as práticas parentais positivas — como a monitoria positiva e o comportamento moral — estão associadas ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e ao ajustamento psicossocial das C/J (Gomide, 2006, 2021). Assim sugere-se, uma predominância de figuras paternas que conseguem equilibrar o suporte emocional com o estabelecimento de limites, que corresponde a uma característica frequentemente associada ao EP autoritativo (Darling & Steinberg, 1993; Smetana, 2017). Contudo, a presença de uma percentagem significativa de práticas deficitárias (23,6%) evidencia que uma parte

relevante das famílias ainda recorre a estratégias de risco, como a punição inconsistente ou a negligência, o que, segundo Gomide (2021), pode comprometer o desenvolvimento moral e a autoconfiança das C/J.

Relativamente à AFC quanto ao IEP versão crianças para a figura paterna, considerando de forma integrada os diferentes índices de ajuste, conforme recomendado na literatura (Marôco, 2014; Hair *et al.*, 2009), os resultados sugerem que: (i) O modelo apresenta ajuste absoluto aceitável, sustentado pelos valores do RMSEA e respetivo intervalo de confiança; (ii) O ajuste global é razoável, refletido pela razão χ^2/gl próxima do limite superior recomendado; (iii) O ajuste incremental é moderado a fraco, conforme indicado pelos valores de CFI e TLI; (iv) O ajuste residual é marginal, evidenciado pelo valor do SRMR ligeiramente acima do ponto de corte. No seu conjunto, estes resultados indicam que o modelo apresenta um ajuste global aceitável, embora aquém do ideal, sendo compatível com a estrutura teórica proposta, mas revelando margem para melhoria. De acordo com Marôco (2014), este padrão de resultados é frequente em modelos complexos, com muitos fatores e questões, e não implica necessariamente a rejeição do modelo, desde que a sua especificação seja teoricamente fundamentada e os parâmetros estimados sejam substantivamente interpretáveis. Assim, o modelo pode ser considerado adequado para fins confirmatórios iniciais, recomendando-se, contudo, a avaliação de possíveis reformulações teoricamente justificadas, com vista à melhoria do ajuste incremental e residual (Kline, 2016; Hair *et al.*, 2009).

Os resultados da AFC na versão portuguesa revelam-se similares ao da versão original e até com valores mais favoráveis, sobretudo, relativamente aos índices incrementais, o *Comparative Fit Index* (CFI = .825) e o *Tucker-Lewis Index* (TLI = .811) e relativamente ao *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR). Na versão original-brasileira: para a versão paterna encontrou-se os seguintes índices de ajuste: $\chi^2 = 1402$ (gl = 798), $p < 0,001$; CFI = 0,749, TLI = 0,729, RMSEA = 0,057 [IC de 90%: 0,052, 0,062], SRMR = 0,114. Na versão portuguesa: χ^2 (gl 798, $N=501$) = 2440; $p < .001$; χ^2/gl = 3,05; CFI = .825; TLI: .811; RMSEA = .0641; IC90% [.0612, .0670]; SRMR = .0891.

Quanto aos dados obtidos na AFE revelam um adequado valor de KMO. O KMO é um teste realizado para examinar a força da correlação parcial (como os fatores se explicam mutuamente) entre as variáveis, sendo que valores próximos de 1,0 são considerados ideais, enquanto valores inferiores a 0,5 são inaceitáveis. Recentemente, a

maioria dos investigadores defende que um KMO de pelo menos 0,80 é suficiente para iniciar a análise fatorial (Marôco, 2018). Verificando-se para o IEP um valor ajustado (.924). Quanto ao teste de esfericidade de Bartlett, este é utilizado para testar a hipótese nula de que a matriz de correlação é uma matriz identidade. Uma matriz de correlação identidade significa que as suas variáveis não estão relacionadas e não são ideais para a análise fatorial. Um teste estatístico significativo (geralmente inferior a 0,05) mostra que a matriz de correlação de facto não é uma matriz identidade (rejeição da hipótese nula), sendo um resultado ideal (Marôco, 2018). Para o IEP absteve-se um valor p significativo, revelando-se ajustado.

Analisando os valores da fidelidade com os da versão portuguesa estes revelam-se na totalidade melhores dos que os obtidos na versão original (Gomide, 2021). A versão paterna original apresentou um alfa de 0, 0,817 no total, e nas dimensões: Supervisão positiva .776; Comportamento moral .705; Punição inconsistente .592; Negligência.702; Disciplina permissiva .597; Supervisão negativa .630; Abuso físico .754.

A análise descritiva dos dados revela que a Supervisão Positiva e o Comportamento Moral são as práticas mais reconhecidas pelos jovens na figura paterna. Este resultado é consistente com a literatura, que identifica o estilo autoritativo — baseado na combinação de afeto e controlo — como o mais promotor do desenvolvimento saudável (Alves & Martins, 2021; Pinquart, 2017). A elevada média na Supervisão Positiva ($M = 13,88$) sugere que os pais/FP tendem a acompanhar e conhecer as atividades dos/as filhos/as, constituindo um importante fator de proteção. De igual modo, os valores elevados no Comportamento Moral ($M = 12,90$) indicam uma forte presença de práticas orientadas para a transmissão de valores. Por outro lado, a Supervisão Negativa apresenta a média mais elevada entre as práticas negativas ($M = 10,19$), o que pode refletir uma tendência para um controlo excessivo ou intrusivo. De acordo com Gomide (2021), este tipo de práticas pode comprometer a autonomia e a comunicação, gerando frustração e diminuindo a autoconfiança. Relativamente ao Abuso Físico, apesar de apresentar a média mais baixa ($M = 7,39$), a sua presença continua a ser reportada, o que reforça a necessidade de promover programas de parentalidade positiva, como o Triple P, os *anos incríveis* ou o PLH, centrados na disciplina não violenta.

Relativamente à idade, as C/J mais velhos reportarem uma visão menos favorável das competências parentais, esta pode ser compreendida à luz das transformações biopsicossociais da adolescência. Nesta fase, a procura por uma maior autonomia e a

irreverência característica podem gerar uma percepção mais crítica sobre a autoridade e as práticas educativas paternas (Steinber, 2017; Smentana, 2010). Conforme defendido por Joussemet e Grolnick (2022), a eficácia das práticas parentais nesta fase depende de uma comunicação que valorize a opinião do jovem, caso contrário, o aumento da necessidade de independência pode levar a um maior distanciamento ou a uma avaliação mais negativa do suporte emocional e dos limites impostos pelos pais/FP. Este declínio na percepção da supervisão positiva e do comportamento moral com o avançar da idade sugere que as estratégias parentais podem necessitar de um ajustamento contínuo para acompanhar o desenvolvimento da autonomia dos/as filhos/as (Eccles *et al.*, 1993; Laursen & Collins, 2009).

A inexistência de diferenças significativas entre rapazes e raparigas no que concerne às práticas parentais paternas é uma descoberta que merece reflexão, uma vez que contraria algumas perspetivas tradicionais de socialização diferenciada.

Estes resultados corroboram estudos contemporâneos que apontam para uma convergência nos estilos de educação, sugerindo que os pais/FP modernos tendem a aplicar estratégias de monitorização, suporte emocional e disciplina de forma uniforme (Cabrera & Tamis-LeMonda, 2007). Esta uniformidade pode ser interpretada como um reflexo de mudanças socioculturais, onde as expectativas de género na educação se tornaram mais flexíveis, priorizando-se as necessidades individuais da criança em detrimento do seu sexo biológico. Além disso, a literatura sugere que outros fatores, como o temperamento da C/J ou o nível socioeconómico da família, podem ter um peso superior na definição das práticas parentais do que o género (Joussemet, 2022). A ausência de diferenciação reforça a ideia de uma "nova paternidade", caracterizada por um envolvimento mais equilibrado e pela promoção de competências de autonomia e afeto de forma transversal a ambos os géneros.

No que se refere à tipologia familiar estrutural, os resultados obtidos indicam que a maioria dos participantes pertence a famílias nucleares, seguindo-se as famílias monoparentais, reconstituídas e alargadas. Estes dados estão em consonância com a literatura que aponta a família nuclear — composta por dois progenitores e os seus filhos — como historicamente predominante nas sociedades ocidentais (Murdock, 1949). Contudo, a investigação contemporânea tem vindo a evidenciar uma crescente diversidade nas estruturas familiares, refletindo transformações sociais, económicas e culturais nas últimas décadas. Neste sentido, a presença de diferentes tipologias familiares

na amostra confirma esta tendência de pluralização das formas familiares. Importa ainda salientar que a literatura empírica sugere que a diversidade estrutural da família não constitui, por si só, um indicador de disfunção familiar, sendo antes a qualidade das relações familiares e fatores socioeconómicos e contextuais que desempenham um papel mais determinante no desenvolvimento e bem-estar das C/J. Estes resultados evidenciam o predomínio da estrutura familiar nuclear na amostra, embora se observe também uma presença relevante de famílias monoparentais e reconstituídas, refletindo a crescente diversidade das configurações familiares nas sociedades contemporâneas. Tal tendência tem sido amplamente descrita na literatura, que aponta para uma progressiva pluralização das formas familiares nas últimas décadas (Amato, 2014).

Relativamente à nacionalidade paterna dos participantes, foi possível verificar a inexistência de variações significativas nas práticas parentais em função da nacionalidade dos progenitores/ FP paternas sugere uma convergência nos modelos educativos adotados pela amostra estudada. As FP tendem a adotar estratégias de parentalidade que se alinham com as normas e expectativas do sistema sociocultural de acolhimento (Perdomo & Rodrigo, 2022). Menezes (2025) defende que a nacionalidade, enquanto variável isolada, tem perdido peso preditivo face a fatores como o nível socioeconómico e o suporte social disponível. A semelhança encontrada no presente estudo corrobora a perspetiva de que as dimensões fundamentais do cuidado — como o suporte emocional e a monitorização — operam de forma transversal, sendo moldadas mais pelas necessidades de desenvolvimento da criança do que por transmissões culturais específicas do país de origem (Tripon, 2024). Desta forma, a parentalidade parece ser exercida com base num modelo de competências universais, focado no bem-estar e na adaptação da criança ao meio onde reside atualmente.

Contudo, importa salientar que a literatura também evidencia resultados distintos, sugerindo que os contextos culturais podem influenciar as práticas parentais e os estilos educativos adotados pelas famílias. Bornstein, 2012 e Smetana, 2017, defendem que os valores culturais, normas sociais e expectativas relativamente ao papel parental podem contribuir para variações nas práticas educativas entre diferentes grupos culturais.

À luz da teoria ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1979), seria expectável que o contexto escolar pudesse influenciar a perceção das dimensões da parentalidade paterna. Darling e Steinberg (1993) defendem a parentalidade como um fenómeno multidimensional, no qual as diferentes práticas educativas podem variar de

forma relativamente independente entre si. Assim, embora o índice global do EP não evidencie diferenças significativas entre níveis de ensino, determinadas práticas específicas podem refletir ajustamentos parentais face às necessidades do desenvolvimento das C/J em diferentes etapas escolares (Bornstein, 2012). Contudo, os resultados do presente estudo não evidenciaram diferenças significativas entre os alunos do ensino regular e do ensino profissional relativamente às práticas parentais analisadas. Este resultado pode sugerir que, no contexto da amostra estudada, o tipo de ensino frequentado não constitui um fator determinante na forma como as C/J percecionam as práticas educativas da figura paterna. A literatura tem apontado que múltiplos contextos — familiares, escolares e sociais — interagem no desenvolvimento da criança, sendo muitas vezes as dinâmicas familiares e os recursos disponíveis no agregado familiar fatores mais determinantes do que o tipo de percurso escolar em si (Bronfenbrenner, 1979; Tripon, 2024). Assim, os resultados obtidos sugerem que as práticas parentais poderão ser mais influenciadas por características relacionais e contextuais da família do que pela modalidade de ensino frequentada pelas C/J.

Os resultados obtidos indicam que, embora não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas no total do IEP em função do tipo de ensino, emergem diferenças relevantes em dimensões específicas das práticas parentais. Em particular, os participantes do ensino regular reportam níveis mais elevados de supervisão positiva e comportamento moral, bem como níveis mais baixos de supervisão negativa, quando comparados com os estudantes do ensino profissional. Estes resultados sugerem que o contexto educativo poderá estar associado à forma como as práticas parentais são percecionadas pelas C/J. O ensino regular, caracterizado por estruturas mais padronizadas e por expectativas académicas mais consistentes, poderá favorecer uma maior estabilidade nas rotinas familiares, promovendo práticas parentais mais organizadas, consistentes e orientadas para o reforço positivo. Por outro lado, os contextos de ensino profissional, frequentemente associados a trajetórias escolares mais complexas ou a necessidades educativas específicas, podem implicar desafios acrescidos tanto para os alunos como para as famílias. A literatura tem vindo a evidenciar que estas situações podem estar associadas a níveis mais elevados de stress parental, o que, por sua vez, poderá influenciar a adoção de práticas educativas mais reativas ou menos consistentes. Adicionalmente, os níveis mais elevados de comportamento moral reportados no ensino regular poderão refletir uma maior articulação entre a escola e a família na promoção de

normas sociais e valores, potenciando o desenvolvimento moral das C/J. Esta articulação pode contribuir para uma maior coerência entre os contextos educativo e familiar, reforçando a eficácia das práticas parentais nesta dimensão (Do Ó, 2024; Theriault & Deneault 2025; Ren *et al.*, 2024). Importa, contudo, interpretar estes resultados, considerando que o tipo de ensino poderá estar associado a outras variáveis relevantes, como o desempenho académico, o contexto socioeconómico ou características individuais dos alunos, que não foram diretamente revistas neste estudo (Natasã *et al.*, 2025). Darling e Steinberg (1993) defendem a parentalidade como um fenómeno multidimensional, no qual as diferentes práticas educativas podem variar de forma relativamente independente entre si. Assim, embora o índice global do EP não evidencie diferenças significativas entre níveis de ensino, determinadas práticas específicas podem refletir ajustamentos parentais face às necessidades do desenvolvimento das C/J em diferentes etapas escolares (Bornstein, 2012).

Os resultados abordados referentes às reprovações confirmam que a qualidade das competências parentais é um preditor robusto do percurso académico. A correlação positiva entre o sucesso escolar (ausência de reprovações) e níveis elevados de supervisão positiva e comportamento moral corrobora Yu e Chen, (2023) e Musengamana, (2023), que demonstram como o suporte parental e o estabelecimento de limites claros promovem a autorregulação e o compromisso escolar. Por outro lado, Yang e col (2023), defende que a associação entre a reprovação e os índices mais altos de negligência e abuso físico reforça que ambientes familiares coercivos ou omissos geram stress emocional, prejudicando as funções cognitivas necessárias para a aprendizagem das C/J expostas a estas práticas. Estas tendem a apresentar menor motivação e maiores taxas de insucesso. Estes dados sublinham a importância de intervenções precoces focadas na literacia parental. Contudo, dado o carácter multifatorial do insucesso, estudos futuros deverão aprofundar esta questão integrando variáveis como o nível socioeconómico e o suporte social percebido.

Os resultados evidenciam que a tipologia territorial constitui um fator relevante na perceção das práticas parentais, sendo os contextos urbanos associados a padrões menos ajustados. Evans (2004) e Repetti e col (2002), defendem que os contextos urbanos como potencialmente mais exigentes ao nível da parentalidade, devido à maior exposição a stressores ambientais, como o ritmo de vida acelerado, o isolamento social e a menor coesão comunitária. Neste sentido, níveis elevados de stress parental têm sido

associados a uma maior probabilidade de adoção de práticas disciplinares coercivas, incluindo o recurso à punição física (Sousa, 2020). Adicionalmente, a menor disponibilidade de redes de apoio informal em meios urbanos, em contraste com a maior proximidade e coesão frequentemente observadas em contextos rurais, poderá contribuir para uma maior vulnerabilidade parental (Xu & Zhang, 2025). Assim, o contexto urbano poderá constituir um fator de risco para práticas parentais menos ajustadas, reforçando a importância do desenvolvimento de programas de intervenção e apoio à parentalidade, particularmente orientados para a gestão do stress e a promoção de práticas educativas positivas (Cuartas, 2025).

Em tom conclusivo, os resultados do presente estudo permitem responder aos objetivos definidos, evidenciando a adequação do IEP ao contexto português, bem como a sua utilidade na avaliação das práticas educativas da figura paterna. De um modo geral, verifica-se uma predominância de práticas parentais positivas, embora persistam dimensões de risco, particularmente em contextos urbanos e em situações de maior vulnerabilidade. Este trabalho reforça ainda, a importância da promoção de programas de parentalidade positiva e da intervenção precoce junto das famílias, contribuindo para o desenvolvimento saudável das C/J. Deste modo, é possível aferir que o presente estudo representa um contributo relevante para a investigação e prática na área da parentalidade em Portugal.

Considerações Finais

A presente investigação procurou responder à lacuna identificada no contexto nacional, relativa à inexistência de instrumentos validados que permitam avaliar, de forma sistemática, as práticas parentais a partir da perspectiva das C/J. Neste sentido, a adaptação do IEP, originalmente desenvolvido por Gomide, constituiu não apenas um exercício metodológico, mas também um contributo relevante para o avanço do conhecimento científico sobre a parentalidade em Portugal.

Os resultados obtidos permitem afirmar que o instrumento apresenta, de um modo geral, indicadores psicométricos adequados, evidenciando níveis satisfatórios de fidelidade, sensibilidade e uma estrutura fatorial consistente com os autores analisados no modelo teórico. A AFE revelou uma organização próxima da estrutura original do instrumento, confirmando a pertinência das sete dimensões propostas por Gomide (2006), embora com algumas dispersões em fatores específicos, nomeadamente na supervisão negativa e na punição inconsistente. Por sua vez, a análise fatorial confirmatória evidenciou um ajustamento global aceitável, ainda que com valores inferiores aos recomendados em alguns índices incrementais, sugerindo a necessidade de aperfeiçoamento do modelo em futuras investigações.

No que diz respeito ao género dos P/FPP, alguns estudos têm evidenciado diferenças nos padrões de práticas educativas adotados por mães/ FP materna e P/FPP. De acordo com Alves e Martins (2021), as mães tendem a apresentar maior associação com práticas parentais autoritativas, caracterizadas por elevados níveis de afeto e supervisão, enquanto os pais/FP revelam maior variabilidade nos estilos educativos, podendo oscilar entre práticas mais autoritárias ou permissivas. Estes resultados têm sido frequentemente interpretados tendo em conta a divisão tradicional dos papéis parentais, na qual as mães assumem um envolvimento mais direto nas rotinas educativas e emocionais dos/as filhos/as, ao passo que os pais/FP podem apresentar estilos de interação mais heterogéneos. Assim, estas diferenças de género podem contribuir para compreender a forma como as práticas parentais são percecionadas pelas C/J.

No que concerne às práticas parentais paternas, os dados recolhidos evidenciam a coexistência de práticas educativas positivas e negativas, sendo possível identificar padrões diferenciados verificando-se que as C/J com histórico de reprovação reportam

significativamente mais práticas de risco, como negligência e abuso físico. Nos contextos urbanos revelaram-se mais vulneráveis a práticas disciplinares menos ajustadas. A predominância de respostas relativas à FP paterna reforça a relevância crescente do papel paterno no desenvolvimento das C/J corroborando com os autores que destacam a importância do envolvimento ativo do P/FPP nas dinâmicas familiares e nos processos de socialização.

Importa ainda salientar que a recolha de dados a partir da perceção das C/J constitui um contributo relevante para a investigação nesta área, permitindo uma compreensão mais próxima da realidade vivenciada no contexto familiar. Esta abordagem revela-se particularmente pertinente, na medida em que valoriza a voz dos/as filhos/as enquanto agentes ativos no sistema familiar, em consonância com as perspetivas contemporâneas da parentalidade. Não obstante, o estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Destaca-se, desde logo, a distribuição geográfica da amostra, com maior concentração em determinadas regiões do país, bem como a predominância de respostas referentes ao pai/ P/FPP, o que limita a comparação com outras FP.

Face ao exposto, considera-se pertinente que investigações futuras aprofundem a análise do IEP no contexto português, recorrendo a amostras mais diversificadas e representativas, bem como à comparação entre diferentes versões do instrumento (pais e C/J), de modo a permitir uma análise mais abrangente das práticas parentais. Em termos práticos, a adaptação do IEP ao contexto nacional constitui um contributo relevante para a investigação e para a intervenção social, educativa e clínica, disponibilizando um instrumento útil para a identificação de práticas parentais de risco e de proteção, especialmente em contextos de vulnerabilidade escolar e social.

Em suma, este estudo reforça a importância de dispor instrumentos culturalmente ajustados que permitam compreender, de forma rigorosa, a complexidade das práticas parentais, contribuindo para o desenvolvimento de intervenções mais eficazes e para a promoção do bem-estar das C/J em Portugal.

Bibliografia

- Alves, J., & Martins, I. (2021). Parentalidade e desenvolvimento socioemocional: Uma revisão. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(8), 453-465. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i8.1967>.
- Amato, P. R. (2014). The consequences of divorce for adults and children: An update. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1269–1287. <https://doi.org/10.1111/jomf.12146>
- Arruabarrena, I., Rivas, GR, Cañas, M., & De Paúl, J. (2022). Os programas de parentalidade e tratamento infantil dos Anos Incríveis: um ensaio controlado randomizado em um contexto de bem-estar infantil na Espanha. *Intervenção Psicossocial*, 31 (1), 43. <https://doi.org/10.5093/pi2022a2>.
- Baker, AJ, Roygardner, D., Holden, GW, Schneiderman, M., & Rycus, JS. (2024). Como a Parentalidade Positiva é Definida e Mensurada? Uma Revisão da Literatura. <https://apsaclubrary.org/publications/2024%20Number%202/10743.pdf>.
- Barroso, R. G., & Machado, C. (2010). Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. *Psychologica*, (52-I), 211-229. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8606_52-1_10.
- Baumrind, D. (1966). Efeitos do controle parental autoritativo no comportamento infantil. *Desenvolvimento infantil*, 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>.
- Baumrind, D. (1971). Padrões atuais de autoridade parental. *Psicologia do desenvolvimento*, 4 (1p2), 1. <https://doi.org/10.1037/h0030372>.
- Baumrind, D. (1975). As contribuições da família para o desenvolvimento da competência em crianças. *Boletim de Esquizofrenia*, 1 (14), 12. <https://doi.org/10.1093/schbul/1.14.12>.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83–96. <https://doi.org/10.2307/1129836>.
- Bispo, S. M. (2024). *E Depois do Projeto Adélia? Impacto do Programa Anos Incríveis nos Estilos Parentais e no Comportamento e Competências das Crianças ao Longo do Tempo* [Master's thesis, Universidade de Coimbra (Portugal)].

<https://www.proquest.com/openview/b46110d3ac46934bfc148334db200c0f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>.

Bornstein, M. H. (2012). Cultural Approaches to Parenting. *Parenting*, 12(2–3), 212–221. <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.683359>.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Sage.

Bronfenbrenner, U. (1979). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos da natureza e do planejamento*. Harvard University Press.

Burgdorf, V., Szabó, M., & Abbott, M. (2019). O efeito das intervenções de mindfulness para pais no estresse parental e nos resultados psicológicos dos jovens: uma revisão sistemática e meta-análise. *Frontiers in psychology*, 10, 1336. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01336>.

Cabrera, NJ, Shannon, JD, & Tamis-LeMonda, C. (2007). A influência dos pais no desenvolvimento cognitivo e emocional de seus filhos: desde a primeira infância até a pré-escola. *Applied Development Science*, 11 (4), 208–213. <https://doi.org/10.1080/10888690701762100>.

Caníço, H., Bairrada, P., Rodríguez, E., & Carvalho, A. (2010). *Novos tipos de família: plano de cuidados*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.

Carneiro, J. (2023). *Estilos Parentais: Adaptação ao contexto português do IEP* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Serviço Social do Porto]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/45897/3/JoanaCarneiro.pdf>.

Carneiro, J., Oliveira, M.S., Peixoto, C. S. & Serra, A. (2026). Estilos parentais: adaptação ao contexto português do Inventário de Estilos Parentais. *Revista Internacional de Vitimologia e Justiça Restaurativa*.

Carreteiro, R. M. C. M. (2015). *Estilos parentais, dificuldades de leitura e psicopatologia infantil* [Tese de Doutoramento], Universidade de Lisboa.

- Cherlin, A. J. (2010). *Public and private families: An introduction* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Cherlin, A. J. (2010). Tendências demográficas nos Estados Unidos: Uma revisão da pesquisa na década de 2000. *Journal of marriage and family* , 72 (3), 403-419.
- Comissão Nacional de Proteção de Dados. (2010, 1 de junho). *Deliberação n.º 967/2010*. Diário da República, 2.ª série, n.º 106.
- Conselho da Europa. (2006). *Recomendação Rec(2006)19 do Comité de Ministros aos Estados-Membros sobre a política de apoio à parentalidade positiva* (tradução portuguesa consultada). CNPDPCJ.
- Creswell, JW & Poth, CN (2018). *Investigação Qualitativa e Desenho de Pesquisa: Escolhendo entre Cinco Abordagens*. 4ª Edição, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks.
- Cuartas, J., Gershoff, ET, Bailey, DH, Gutiérrez, MA, & McCoy, DC (2025). *Punição física e consequências ao longo da vida em países de baixa e média renda: uma revisão sistemática e meta-análise multinível*. *Nature Human Behaviour* , 9 (7), 1365-1379. DOI: 10.1038/s41562-025-02164-y.
- Dias, H. (2012). *Práticas educativas parentais: influência na auto estima, na qualidade de vida e no desempenho académico de estudantes do ensino superior* [Tese de Mestrado], Universidade Portucalense. <http://hdl.handle.net/11328/147>.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487..>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024). *Estatísticas da Educação 2022/2023*. Lisboa: DGEEC.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2025). *Educação em números 2025*. Lisboa: DGEEC.
- Do Ó, C., & em Risco, J. (2024). *Associações entre as práticas parentais e o funcionamento social de crianças em idade pré-escolar*. O papel moderador do envolvimento do pai. <http://hdl.handle.net/10071/33654>.

- Duarte, M. M. F., Abrantes, C. A., da Silva, A. V. P., Oliveira, G. S., de Souza, A. C., & Braga, T. R. O. (2024). Importância da figura paterna no desenvolvimento infantil: revisão integrativa. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(5), 4804-4814. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i5.14020>.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & MacIver, D. (1993). Development during adolescence. *American Psychologist*, 48(2), 90–101.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87(3), 215–251. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.87.3.215>.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (Rev. ed.). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5657.001.0001>.
- Evans, GW (2004). O ambiente da pobreza infantil. *Psicólogo americano*, 59 (2), 77. Gershoff, E. T., & Grogan-Kaylor, A. (2016). DOI: 10.1037/0003-066X.59.2.77.
- Fernandes, G. N. A., Escarce, A. G., & Lemos, S. M. A. (2021). Recursos do ambiente familiar e desempenho escolar: análise de fatores associados em adolescentes do ensino fundamental.
- Freixo, M. J. V. (2011). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. 3.^a ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fortin, M. F., Côté, J., & Filion, F. (2009). Fundamentos e etapas do processo de investigação.
- Gagné, C., Ouellet-Morin, I., Joussemet, M., et al. (2023). *Eficácia do Programa Triple P sobre Estresse Parental e Autoeficácia no Contexto de uma Implementação Comunitária*. *Journal of Child and Family Studies* 32:3090–3105. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02663-4>.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de estilos parentais: Manual de aplicação, apuração e interpretação*. Vozes.
- Gomide, P. I. C. (2021). *Inventário de estilos parentais – IEP: fundamentação teórica*,

- instruções de aplicação, apuração e interpretação* [4º edição - Revista, atualizada e ampliada com teoria e prática]. Juruá editora.
- Gomide, P. I. C., & Otoni, F. (2024). Instrumentos internacionais de práticas parentais utilizados no Brasil: Uma revisão de literatura. *Interação psicol*, 311-321.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Hentges R., Devereux C., Graham, S., & Madigan, S. (2021). Dificuldades de Linguagem Infantil e Sintomas de Internalização e Externalização: Uma Meta-Análise, *92*(4), 1234– 1253. <https://doi.org/10.1111/cdev.13540>.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (No. 2ª ed.). Sílabo.
- Hoghughi, M. (2004). Parenting—An Introduction. U: Hoghughi, M., Long, N.(ur.) *Handbook of Parenting: : Theory and research for practice*, 1-18.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Hutchings, J., Jones, S., Jones, A., Williams, M., & Lachman, J. (2025). *Implementação do Programa Parentalidade para a Saúde ao Longo da Vida com Pais de Crianças Pequenas no País de Gales*. *Crianças* 2025, 12 (10), 1280. <https://doi.org/10.3390/children12101280>.
- Instituto Nacional de Estatística. (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010 (CPP/2010)*. Instituto Nacional de Estatística.
- Joussemet, M., & Grolnick, WS (2022). *Consideração parental das experiências das crianças: Uma revisão crítica dos construtos parentais*. *Journal of Family Theory & Review* , 14 (4), 593-619. DOI: 10.1111/jftr.12467.
- Kline, RB (2023). *Princípios e prática de modelagem de equações estruturais*. Publicações Guilford.
- Lansford, JE, Rothenberg, WA, Riley, J., Uribe Tirado, LM, Yotanyamaneewong, S., Alampay, LP, ... & Steinberg, L. (2021). Trajetórias longitudinais de quatro domínios da parentalidade em relação à idade do adolescente e à puberdade em

- nove países. *Desenvolvimento infantil*, 92 (4), e493-e512.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13526>
- Laursen, B., & Collins, WA (2009). Relações pais-filhos durante a adolescência. *Manual de psicologia do adolescente*, 2, 1-42.
- Li, N., Peng, J., & Li, Y. (2021). Efeitos e moderadores do Triplo P nos problemas sociais, emocionais e comportamentais de crianças: revisão sistemática e meta-análise. *Frontiers in psychology*, 12, 709851.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.709851>.
- Loureiro, N. & Pogueiro, J.. (2021) Estilos, praticas e estratégias educativas. In Carlos Silva Peixoto & Madalena Sofia Oliveira (Eds.), *Acolhimento residencial de crianças e jovens em risco: conceitos, pratica e intervenção* (pág. 291-300). Practor.
- Macoby, E., & Martin, J. (1983). Socialização no contexto da família. *Manual de Psicologia Infantil: Socialização, Personalidade e Desenvolvimento Social*.
- Madarevic, M., Van Leeuwen, K., Warreyn, P., & Noens, I. (2021). Conceptualisation of parenting in research on young children with or at elevated likelihood of autism: A systematic review of observational measures. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8(3), 321–333. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00217-8>.
- Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*. ReportNumber, Lda.
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*.: 7ª edição. ReportNumber, Lda.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de psicologia*, 4(1), 65-90.
- Martinez, I., Garcia, J. F., Fuentes, M. C., Veiga, F., & Garcia, F. (2020). Estilos Parentais, Internalização de Valores e Autoestima: Um Estudo Transcultural na Espanha, Portugal e Brasil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2370. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072370>.

- Menezes, J. P. D. P. (2025). *Nem lá nem cá: Um estudo qualitativo e psicanalítico sobre a experiência de adaptação cultural em casais migrantes e sua influência na parentalidade e na conjugalidade* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo). <https://doi.org/10.11606/D.47.2025.tde-11062025-105156>.
- Mendes, M., Fernandes, O., & Relva, I. (2024). Os estilos educativos estão relacionados com o funcionamento familiar numa amostra de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação* , 37 (2), e24022-e24022. <https://doi.org/10.21814/rpe.23809>.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE Publications.
- Murdock, G. P. (1949). *Social structure*. Macmillan.
- Musengamana, I. (2023). Uma revisão sistemática da literatura sobre o envolvimento parental e seu impacto nos resultados de aprendizagem das crianças. *Open Access Library Journal* , 10 (10), 1-21. DOI: 10.4236/oalib.1110755.
- Nataša, L., Jelena, K., Slađana, V., & Emilija, M. (2022). *A correlação entre o envolvimento paterno e o desempenho acadêmico dos filhos: Meta-análise*. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education* , 10 (3), 53-60. DOI: 10.23947/2334-8496-2022-10-3-53-60.
- Neves, C. S. L. (2018). *Estilos Educativos Parentais e Desenvolvimento de Competências Sócio- Emocionais em crianças do 1oCiclo do Ensino Básico*. [Master's thesis, Universidade de Évora (Portugal)]. <http://hdl.handle.net/10174/23213>.
- Oliveira, M. A. D. S., Cruz, M. A. D., Estrela, F. M., Silva, A. F. D., Magalhães, J. R. F. D., Gomes, N. P., ... & Sousa, A. R. D. (2022). Papel paterno nas relações familiares: revisão integrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 35, eAPE0306345.
- Perdomo, AS, Byrne, S., & Rodrigo, MJ (2022). Avaliação do “Positive Parent”, um programa espanhol baseado na web para promover a parentalidade positiva em um ambiente de aprendizagem pessoal. *Electronic Journal of Research in Education Psychology* , 20 (56), 177-200. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i56.5208>.
- Pinquart, M. (2017). Associações entre dimensões e estilos parentais com problemas de externalização em crianças e adolescentes: uma meta-análise

- atualizada. *Psicologia do Desenvolvimento*, 53 (5), 873–932. <https://doi.org/10.1037/dev0000295>
- Pires Coltro, B.; Paraventi, L.; Vieira, M.L. Relações entre Parentalidade e Apoio Social: Revisão Integrativa de Literatura. *Contextos Clínicos*, v. 13, n. 1, 23 jul. 2020. <https://doi.org/10.4013/ctc.2020.131.12>.
- Pleck, JH (2007). Por que o envolvimento paterno pode beneficiar as crianças? Perspectivas teóricas. *Applied Developmental Science*, 11 (4), 196–202. <https://doi.org/10.1080/10888690701762068>.
- Prime, H., Andrews, K., Markwell, A., Gonzalez, A., Janus, M., Tricco, A. C., Bennett, T., & Atkinson, L. (2023). Parentalidade Positiva e Cognição na Primeira Infância: Uma Revisão Sistemática e Meta-Análise de Ensaios Clínicos Randomizados. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 26(2), 362–400. <https://doi.org/10.1007/s10567-022-00423-2>.
- Prinz, RJ, Sanders, MR, Shapiro, CJ, Whitaker, DJ, & Lutzker, JR (2009). Prevenção populacional de maus-tratos infantis: o ensaio populacional do sistema Triple P dos EUA. *Prevention science*, 10 (1), 1-12.
- Reder, P., Duncan, S., & Lucey, C. (Eds.). (2003). *Studies in the assessment of parenting*. London: Routledge.
- Ren, X., Cai, Y., Wang, J., & Chen, O. (2024). Uma revisão sistemática do burnout parental e fatores relacionados entre pais. *BMC saúde pública*, 24 (1), 376. DOI: 10.1186/s12889-024-17829-y.
- Repetti, RL, Taylor, SE, & Seeman, TE (2002). Famílias de risco: Ambientes sociais familiares e a saúde mental e física dos filhos. *Psychological Bulletin*, 128 (2), 330–366. DOI: 10.1037//0033-2909.128.2.330.
- Rodrigo, M. J., Byrne, S., & Álvarez, M. (2020). Interventions to promote positive parenting in Europe: A systematic review. *European Psychologist*. <https://doi.org/10.1017/9781316104453.040>
- Theriault, RL, Bernier, A., & Deneault, AA (2025). Estresse parental materno e paterno: associações diretas e interativas com problemas de comportamento

- externalizantes e internalizantes em crianças. *Early Childhood Research Quarterly* , 71 , 114-122.
- Tripon, C. (2024). Promovendo o desenvolvimento sustentável: a interação entre estilos parentais e ODS no desenvolvimento infantil. *Children* , 11 (6), 695. <https://doi.org/10.3390/children11060695>.
- Sampaio, I. T. A., & Gomide, P. I. C. (2007). Inventário de estilos parentais (IEP)– Gomide (2006) percurso de padronização e normatização. *Psicologia Argumento*, 25(48), 15-26. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/19675>.
- Sanders, M. R., Mazzucchelli, T. G., & Prinz, R. J. (2023). O Sistema Triplo P de Apoio Parental Baseado em Evidências: Direções Passadas, Presentes e Futuras. *Revisão Psicológica Clínica Infantil e Familiar*. <https://doi.org/10.1007/s10567-023-00441-8>.
- Santos, L.A.B., & Lima, J.M.M. (Coord.) (2019). *Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação* (2.ª ed., revista e atualizada). Cadernos do IUM, 8. Lisboa: Instituto Universitário Militar.
- Sarkis, M. A. F. (2024). *A influência dos estilos parentais no desenvolvimento das habilidades sociais infantis* [Dissertação de mestrado, Centro Universitário de Brasília]. Repositório Institucional UniCEUB. <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/17627>.
- Silva, R. M. C., Fernandes, G. N. A., Escarce, A. G., & Lemos, S. M. A. (2022, January). Recursos do ambiente familiar e desempenho escolar: análise de fatores associados em adolescentes do ensino fundamental. In *CoDAS* (Vol. 34, p. e20210058). Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.
- Silva, V. M. O. (2024). *Caracterização de Perfis do Envolvimento do Pai em Famílias Nucleares: Variáveis Sociodemográficas, Práticas Parentais e Coparentalidade* [Master's thesis, ISCTE-Instituto Universitario de Lisboa (Portugal)].
- Simão, D. A. D. S., Vaccarezza, G. T. C., Rocha, G. C. V., MARCATTO, J. D. O., & de Oliveira, S. R. (2025). Influência da parentalidade, estilos e práticas

- parentais no desenvolvimento infantil: revisão integrativa. *Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro*, 15.
- Smetana, J. G. (2010). *Adolescentes, famílias e desenvolvimento social: Como os adolescentes constroem seus mundos*. John Wiley & Sons.
- Smetana, J. G. (2017). Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current Opinion in Psychology*, 15, 19–25. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.012>.
- Sousa, R. A. S. (2020). *Desafios na parentalidade em contexto de desvantagem económica e social: funcionamento reflexivo parental, atribuições parentais e stress parental* [Master's thesis, Universidade de Lisboa (Portugal)].
- van Someren, M. W., Barnard, Y. F., & Sandberg, J. A. C. (1994). *The think aloud method: A practical guide to modelling cognitive processes*. Academic Press.
- Vanden Abeele, M., Abels, M., & Hendrickson, A. T. (2020). Os pais são menos receptivos às crianças pequenas quando elas estão no celular? Um estudo de observação naturalista sistemática. *Ciberpsicologia, Comportamento e Redes Sociais*, 23(6), 363–370. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0472>.
- Volling, BL, & Palkovitz, R. (2021). Paternidade: novas perspectivas, paradigmas e possibilidades. *Psicologia de Homens e Masculinidades*, 22 (3), 427–432. <https://doi.org/10.1037/men0000354>.
- Ward, C. L., Wessels, I. M., Lachman, J. M., Hutchings, J., Cluver, L. D., Kassanjee, R., ... Gardner, F. (2020). *Parentalidade para a saúde ao longo da vida de crianças pequenas: um ensaio clínico randomizado de um programa de parentalidade na África do Sul para prevenir práticas parentais severas e problemas de conduta infantil*. *Revista de Psicologia Infantil e Psiquiatria*. Volume 61, Edição 4págs. 503-512 <https://doi.org/10.1111/jcpp.13129>.
- WenLi, Z., Tiemei, X., Shuangqi, L., Qun, Y., Jingbo, Z., & Sijie, S. (2025). Estilos parentais e problemas de comportamento externalizantes em pré-escolares: mediação por meio de habilidades de autocontrole e gestão emocional. *Frontiers in Psychology*, 16, 1433262.

- Xu, T., & Zhang, Y. (2025). Diferentes apoios, diferentes efeitos: o apoio social modera o impacto do estresse parental na saúde mental dos pais de indivíduos com deficiência intelectual e do desenvolvimento. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* , 15 (12), 248.
- Yang, D., Chen, P., Wang, K., Li, Z., Zhang, C., & Huang, R. (2023). Envolvimento parental e engajamento estudantil: uma revisão da literatura. *Sustentabilidade* , 15 (7), 5859.
- Yu, Y., Fang, J., & Chen, H. (2024). Uma meta-análise abrangente de três níveis do programa de disciplina positiva: eficácia e variáveis moderadoras. *Early Child Development and Care* , 194 (15-16), 1468-1484.
- Vygotsky, LS (1978). Mente na sociedade: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (Vol. 86). Harvard University Press.

Apêndices

Apêndice I - Consentimento Informado para a participação dos Alunos

Modelo de consentimento informado, livre e esclarecido

Consentimento Informado, Livre e Esclarecido

Designação do projeto de investigação: Estilos Parentais – Adaptação do IEP ao contexto nacional

Investigador/a Responsável: Nós, Inês Ferreira Gomes e Ângela Filipa Borrelho Crista declaramos que explicamos ao/à participante/representante legal, de forma adequada e compreensível, o projeto de investigação referido, incluindo os benefícios previstos, possíveis riscos/incómodos, custos ou compensações em resultado da participação neste projeto. Declaramos ainda que foi entregue ao/à participante/representante legal, documento escrito com Informação ao Participante sobre este projeto e cópia do consentimento informado assinado.

Data: ____/____/____

(assinatura do/a investigador/a)

Data: ____/____/____

(assinatura do/a investigador/a)

Participante/Representante Legal:

Participante: _____ (nome completo)

(ou) Representante Legal: _____ (nome completo)

Grau de parentesco ou tipo de representação: _____ declaro que:

- Compreendi a explicação que me foi fornecida pelo/a investigador/a que assina este documento, sobre este estudo, nomeadamente os objetivos, métodos, benefícios previstos, possíveis riscos/incómodos, custos ou compensações em resultado da minha participação.

- Recebi o documento escrito com a Informação ao/à Participante relativo ao estudo.
- Tive oportunidade de solicitar todas as informações de que necessitei, tendo obtido resposta satisfatória.
- Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, poder recusar ou abandonar este estudo, bem como pedir a imediata eliminação de todos os meus dados recolhidos, sem qualquer tipo de consequências ou prejuízo na assistência que me é prestada.

Declaro não estar a participar em nenhum outro projeto de investigação neste momento. Desta forma, aceito participar neste estudo, de acordo com os esclarecimentos que me foram prestados, como consta neste documento

Data: ____/____/____

(assinatura do participante/representante legal)

Apêndice II - Inventário Estilos Parentais: Práticas Parentais Paternas - Modelo Traduzido

INVENTÁRIO DE ESTILOS PARENTAIS (IEP)

Práticas Parentais Paternas

Este questionário é para perceber como o pai ou cuidador (por exemplo: avô, tio, padrasto, padrinho) educam os seus filhos/as.

Não existem respostas certas ou erradas. Responde a cada pergunta com verdade e com calma.

Nada do que reponderes será divulgado ou dito a alguém.

Escolhe, entre as opções de resposta, explicadas a seguir, aquelas que são como a tua **PAI** (ou cuidador) te educa.

As opções são 3:

Pensa nas últimas 10 situações em que o que a frase diz aconteceu.

Responde com um X no quadrado:

Nunca: 0 a 2 vezes isso aconteceu.

Às vezes: 3 a 7 vezes isso aconteceu.

Sempre: 8 a 10 vezes isso aconteceu.

Mesmo que a situação descrita nunca tenha acontecido, responde como achas que o teu **PAI** (ou cuidador) iria fazer.

Este questionário dá respeito

Ao meu pai ____

Ao meu avô: ____

Ao meu tio: ____

Ao meu padrasto: ____

Ao meu padrinho: ____

Outro: ____ Qual ? _____

	Nunca	Às vezes	Sempre
1. Quando saio, conto ao meu pai onde eu vou, mesmo que ele não me pergunte.			
2. O meu pai ensina-me a devolver objetos ou dinheiro que não me pertencem.			
3. Quando faço alguma coisa errada, o castigo do meu pai é mais pesado, no caso de ele estar zangado, chateado ou mal-humorado.			
4. O trabalho do meu pai atrapalha a atenção que me dá.			
5. O meu pai diz que me vai bater ou castigar e depois nada acontece.			
6. O meu pai critica qualquer coisa que eu faça, como o quarto estar desarrumado ou estar com os cabelos despenteados.			
7. O meu pai bate-me com um cinto ou outros objetos.			
8. O meu pai pergunta-me como foi o meu dia na escola e ouve-me com atenção.			
9. Se eu copiar no teste ou ficha, o meu pai explica-me que é melhor tirar uma nota baixa do que enganar o/a professor/a ou a mim mesmo/a.			
10. Quando o meu pai está alegre, não se importa com as coisas erradas que eu faça.			
11. Não consigo contar os meus problemas ao meu pai, pois ele está muito ocupado.			
12. Quando o meu pai me castiga, peço para sair do castigo, e, após insistir um pouco, ele deixa.			
13. Quando saio, o meu pai telefona-me muitas vezes.			
14. Tenho muito medo de o meu pai me bater.			
15. Quando estou triste ou aborrecido/a, o meu pai preocupa-se em ajudar a resolver o problema.			
16. Quando estrago alguma coisa de alguém, o meu pai ensina-me a contar o que fiz e a pedir desculpas.			
17. O meu pai castiga-me quando está chateado; assim que passa a raiva pede desculpas.			
18. Fico muito tempo sozinho/a em casa.			
19. Durante uma discussão, eu ou “chamo nomes” ou grito com o meu pai e, então, ele deixa-me em paz.			
20. O meu pai controla com quem eu falo ou saio.			
21. Fico magoado/a quando o meu pai me bate.			
22. Mesmo quando está ocupado ou a viajar, o meu pai telefona-me para saber como estou.			
23. O meu pai aconselha-me a ler livros, revistas ou programas de TV que fale sobre os efeitos negativos das drogas.			
24. Quando o meu pai está nervoso, acaba por descarregar em mim.			
25. Sinto que o meu pai não me dá atenção.			
26. Quando o meu pai me manda estudar, arrumar o quarto ou voltar para casa, e não obedeço, ele “deixa para lá”.			
27. Especialmente, na hora das refeições, o meu pai dá “sermões” ou resmunga.			
28. Sinto ódio do meu pai quando ele me bate.			

29. Após uma festa, o meu pai quer saber se me diverti.			
30. O meu pai conversa comigo, sobre o que é certo ou errado, no comportamento das personagens dos filmes, desenhos animados e dos programas de TV.			
31. O meu pai é mal-humorado/ maldispuesto.			
32. O meu pai ignora o que eu gosto ou prefiro.			
33. O meu pai avisa que não me vai dar um presente, caso eu não estude, mas depois ele fica com pena e dá na mesma.			
34. Se vou a uma festa, o meu pai só quer saber se bebi, se fumei, ou se estava com aquele grupo de maus colegas.			
35. O meu pai é agressivo comigo.			
36. O meu pai estabelece as regras (o que pode e não pode ser feito) e explica as suas razões, sem resmungar.			
37. O meu pai conversa sobre o meu futuro trabalho, mostrando os pontos positivos ou negativos da minha escolha.			
38. O mau humor/disposição do meu pai impede que eu saia com os meus amigos.			
39. O meu pai ignora os meus problemas.			
40. Quando fico muito nervoso/a numa discussão, percebo que isto assusta o meu pai.			
41. Quando estou aborrecido/a, o meu pai insiste para eu contar o que aconteceu, mesmo que eu não queira contar.			
42. O meu pai é violento.			

Apêndice III – Questionário Sociodemográfico

Este questionário é para efeitos de um estudo científico, que tem por objetivo caracterizar os estilos parentais do pai e da mãe, ou seja, perceber como os pais educam os seus filhos/as.

Nenhum questionário e nenhuma pergunta respondida, será divulgada ou dita a alguém, é completamente anónimo.

1. Qual é a tua idade?

Resposta aberta

2. Eu sou...

Opção 1 – rapaz

Opção 2 – rapariga

Opção 3 – prefiro não dizer

3. Em que país é que o teu pai nasceu?

Opção 1 – Portugal

Opção 2 – Outro

4. Em que país é que a tua mãe nasceu?

Opção 1 Portugal

Opção 2 – Outro

5. Que ano de escolaridade frequentas?

Opção 1: 5º ano

Opção 2: 6º ano

Opção 3: 7º ano

Opção 4: 8º ano

Opção 5: 9º ano

Opção 6- 10º ano

Opção 7 – 11º ano

Opção 8 – 12º ano

6. Que tipo de ensino frequentas?

Opção 1 – regular

Opção 2 - profissional

7. Já reprovaste algum ano de escolaridade?

Opção 1: Não

Opção 2: Sim

8. Em concelho estudas?

Resposta aberta

9. O que o teu pai faz (profissão)?

Resposta aberta

10. O que a tua mãe faz (profissão)?

Resposta aberta

11. Com quem vives? (coloca x em todas as pessoas que vivem contigo)

- Mãe

- Pai

- Madrasta

- Padrasto

- Irmãos

- Avó/ô

- Tio/a

- Outro: _____

ANEXO 1

Autorização a ser preenchida pelos Pais no caso de criança de 12 ou + anos

Declaro que entendi o teor da investigação e por tal autorizo o meu educando (nome completo) _____ a participar na mesma.

Assinatura do Representante Legal _____

Dia/mês/ano: ____ / ____ _____

Estilos Parentais - Adaptação do IEP ao Contexto Nacional

Inês Ferreira Gomes

2026

