



**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

# **Envolvimento parental no cumprimento dos direitos de crianças e jovens: perceções de adolescentes portugueses**

Daniela Filipa Simões Matos

Daniela Filipa Simões Matos

ENVOLVIMENTO PARENTAL NO CUMPRIMENTO DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E JOVENS: PERCEÇÕES DE ADOLESCENTES PORTUGUESES

PV - ESEV

2023

2023



Politécnico  
de Viseu

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

## ENVOLVIMENTO PARENTAL NO CUMPRIMENTO DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E JOVENS: PERCEÇÕES DE ADOLESCENTES PORTUGUESES

Daniela Filipa Simões Matos

Dissertação

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Susana Fonseca e Mestre Edgar Correia Campos

2023

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA**

Daniela Filipa Simões Matos, n.º 12623 do curso de Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Adolescentes em Risco, declara sob compromisso de honra, que a Dissertação é inédita e foi especialmente escrita para este efeito.

Viseu, 10 de novembro de 2023

A aluna,

Daniela Filipa Simões Matos

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo da realização deste trabalho fui apoiada por algumas pessoas às quais devo o meu agradecimento pela ajuda, motivação e pela confiança que em mim depositaram para concluir esta etapa.

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha orientadora Professora Doutora Susana Fonseca e coorientador Professor Dr. Edgar Campos, pela disponibilidade prestada, pela paciência e pela ajuda na concretização deste trabalho e, igualmente, à Escola Superior de Educação de Viseu, por permitir a disponibilização deste curso.

No que diz respeito aos dados analisados, queria agradecer à Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens pela autorização para o uso de dados relativos ao Projeto Adélia para a realização deste estudo e às Comissões de Proteção de Crianças e Jovens a disponibilização de documentos e dados e a todos os elementos envolvidos no mesmo projeto, incluindo os participantes, sem os quais não seria possível a realização deste trabalho. Agradecer também a todos os autores cujos documentos fundamentais encontrei disponíveis e utilizei para contextualizar e enriquecer esta dissertação.

Aos meus pais e à minha prima, minha “mãe do coração”, que sempre acreditaram em mim e me ajudaram a não desistir, porque sem eles nada disto seria possível. Com muito amor e carinho ao Patrick, por me apoiar nos meus dilemas, por me ouvir lamentar, por me fazer rir e por me reconfortar em tempos difíceis, muito para além deste trabalho. Aos meus amigos que, muitas vezes longe, sempre me escutaram e, acima de tudo, compreenderam; obrigada pela motivação e positivismo. A todos os que deram uma palavra amiga mesmo quando não sabiam que precisava. E, por fim, aos meus animais de estimação que, na sua companhia silenciosa, me trouxeram conforto e nunca me deixaram sentir sozinha.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo contribuir para aprofundar conhecimentos sobre o envolvimento parental na adolescência, uma fase de diferentes mudanças podendo ser acompanhada de alguns riscos. A criança como ser humano menor de 18 anos possui direitos imprescindíveis ao seu desenvolvimento. A vinculação é a primeira ligação duradoura que ocorre entre a criança e a sua figura de vinculação que auxilia no seu desenvolvimento. A parentalidade positiva baseia-se no respeito dos direitos e interesses criança como pessoa, estabelecendo limites sem recorrer a violência. O conceito de envolvimento parental na literatura liga-se maioritariamente com o contexto escolar e abarca seis tipos de envolvimento. Conforme vários estudos, a importância do envolvimento parental deve-se às suas consequências positivas relacionadas com o sucesso académico. O estudo deste trabalho recorreu a um questionário aplicado a 889 adolescentes entre os 12 e os 18 anos, 535 do género feminino e 349 do género masculino, 522 no 3º ciclo do ensino básico e 367 do secundário, no âmbito do Projeto Adélia. Percebeu-se que os adolescentes nem sempre confirmaram o envolvimento parental dos seus pais/cuidadores, existindo algumas diferenças a nível de género, escolaridade e idade sobre algumas questões. Os rapazes têm uma perceção mais negativa do que as raparigas, os adolescentes do 3º ciclo têm perceções mais negativas do que os do ensino secundário e em certas questões o aumento da idade indicava respostas mais positivas. As respostas foram tendencialmente negativas, provando uma necessidade de trabalhar o envolvimento parental e a parentalidade positiva tal como realizar mais estudos.

**Palavras-chave:** adolescentes; direitos; parentalidade positiva; envolvimento parental; projeto Adélia.

## **ABSTRACT**

This work aims to contribute to a deeper knowledge about parental involvement during adolescence, a phase of various changes and may be accompanied by some risks. The child, as a human under 18 years old, has indispensable rights for their development. Attachment is the first long-term connection that occurs between the child and their attachment figure, which assists in their development. Positive parenting is based on respecting the rights and interests of the child as an individual, setting limits without resorting to violence. The concept of parental involvement in the literature is mostly linked to the school context and aggregates six types of involvement. According to various studies, the importance of parental involvement is due to its positive consequences related to academic success. The study in this work resorted to a questionnaire administered to 889 adolescents aged between 12 and 18 years, 535 of the female gender and 349 of the male gender, 522 middle schoolers 367 high schoolers, as part of the Adelia Project. It was observed that adolescents didn't always confirm parental/caregiver involvement, existing some differences in gender, education, and age concerning specific issues. Boys had a more negative perception than girls, adolescents of middle school had more negative perception than high school adolescents and in certain questions as age increased it indicated more positive answers. In general, answers tended to be more negative, proving the need to work on parental involvement and positive parenting as well as doing more studies.

**Keywords:** adolescents; rights; positive parenting; parental involvement; Adélia Project.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	3
1.    Adolescência.....	3
1.1.    Direitos das Crianças e Jovens .....	5
2.    Relações Familiares.....	6
2.1.    Vinculação .....	6
2.2.    Parentalidade Positiva .....	7
2.3.    Envolvimento Parental no Cumprimento de Direitos dos Adolescentes .....	10
II – PLANO DE INVESTIGAÇÃO.....	13
1.    Projeto Adélia.....	13
2.    Apresentação do Estudo: Problema e Objetivos Exploratórios.....	13
3.    Metodologia .....	14
3.1.    Definição e Operacionalização das Variáveis.....	14
3.2.    Participantes .....	15
3.3.    Instrumento.....	15
3.4.    Procedimento.....	16
3.5.    Técnicas Estatísticas e Grau de Confiança.....	17
III - RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	18
CONCLUSÃO .....	29
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	31
ANEXOS .....	34
Anexo A – Cronograma .....	34
Anexo B – U de Mann-Whitney dos valores dos itens em relação ao género .....	35
Anexo C – U de Mann-Whitney dos valores dos itens em relação à escolaridade .....	35
Anexo D – Rho de Spearman dos valores dos itens em relação à idade .....	35

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Análise descritiva global das respostas aos itens.....	18
<b>Tabela 2</b> - Perceção de envolvimento parental em função do género.....	22
<b>Tabela 3</b> - Perceção de envolvimento parental em função da escolaridade.....	25
<b>Tabela 4</b> - Perceção de envolvimento parental em função da idade .....	27

## INTRODUÇÃO

Sendo uma fase de várias mudanças e alterações, a adolescência tem início aos 11 ou 12 anos e pode durar até aos 20 (Papalia et al., 2006) podendo ser acompanhada de alguns riscos (Ferreira & Nelas, 2006; Papalia et al., 2006). De acordo com a Declaração dos Direitos das Crianças, uma criança é qualquer humano com menos de 18 anos (1989). Nesse documento encontram-se explícitos alguns direitos imprescindíveis das crianças. Conforme o Conselho Europeu (2022) a parentalidade positiva refere-se ao respeito da criança nos seus direitos e interesses. Baumrind (1991) apresenta quatro diferentes estilos parentais, destacando-se o estilo autoritativo pela sua ligação ao conceito de parentalidade positiva. Já o conceito de envolvimento parental definido por Epstein (1992, 2010) baseia-se em seis princípios estabelecidos pela autora. Estudos comprovam a importância do envolvimento parental pelas suas consequências positivas (Caridade et al., 2021; Epstein, 1992; Jeynes, 2007; Liu et al., 2021).

A realização desta dissertação surgiu no âmbito do 2º ano de Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, como trabalho final para obtenção do grau de mestre.

Inicialmente, pensou-se abordar alguma temática que tivesse em conta a perspectiva de adolescentes relativamente a vários âmbitos da sua vida, das suas relações sociais e do seu desenvolvimento, nomeadamente no que concerne à forma com que pais, mães e/ou outros cuidadores se envolvem nessas dimensões da vida dos filhos e/ou pessoas ao seu cuidado. Para cumprir esses objetivos de investigação, utilizaram-se dados do Projeto Adélia (CNPDPCJ, s.d.) que, disponibilizados por cinco Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) da Região Centro de Portugal, continham dados muito relevantes, totalmente relacionados com a temática em causa. Nesse sentido, e após analisar detalhadamente o questionário previamente aplicado no âmbito do Projeto Adélia (CNPDPCJ, s.d.), sentiu-se necessidade de explorar especificamente o tema do envolvimento parental no cumprimento dos direitos das crianças, através da perspectiva de adolescentes, pela sua pertinência científica, nomeadamente na área da intervenção psicossocial com crianças e jovens em risco, e pela mais-valia de poder contar com os contributos diretos de pessoas desta faixa etária, já que muitas vezes se veem desvalorizadas as suas perceções e os seus sentimentos por serem “demasiado novos”

ou por ainda “terem muito para aprender”. O processo de realização desta dissertação encontra-se em formato de cronograma no Anexo A.

Com a realização desta dissertação, tal como referido anteriormente, pretendeu-se compreender e valorizar a perspetiva de adolescentes acerca do envolvimento parental em múltiplos contextos, designadamente na brincadeira e lazer, na participação e cidadania, na segurança, na saúde, na educação e na vida pessoal, que dizem respeito aos itens considerados no questionário que, por sua vez, correspondem aos direitos das crianças. De igual forma, procurou-se perceber possíveis diferenças nas suas perceções tendo em conta variáveis como o género, a idade e a escolaridade.

Este trabalho encontra-se organizado por partes, apresentando inicialmente um enquadramento teórico no âmbito do tema geral, abrangendo os seguintes subtemas: Adolescência; Direitos das Crianças e Adolescentes; Relações Familiares; Vinculação e Envolvimento Parental. Depois, é apresentado detalhadamente o Plano de Investigação que, primeiramente, continha um enquadramento do Projeto Adélia explicitando, posteriormente, o objetivo do estudo, através da formulação do problema e objetivos exploratórios. No que concerne à parte da Metodologia, especificaram-se aspetos como a definição e operacionalização das variáveis, a população e amostra, o procedimento a que se recorreu e as técnicas estatísticas utilizadas. Por fim, apresentam-se e exploram-se os resultados do estudo, analisando-os e discutindo-os. Na sua parte final, a dissertação contém pontos dedicados às conclusões, referências bibliográficas e anexos.

## **I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1. Adolescência**

Tendo em conta todo este trabalho, torna-se relevante primeiramente perceber como se define a adolescência. Esta nem sempre foi definida como uma etapa no desenvolvimento e tal desenvolvimento apenas sucedeu no final do século XIX, anteriormente julgando-se que se transitava diretamente da infância para a idade adulta (Ferreira & Nelas, 2006). No século XX, a criança passava automaticamente para a fase adulta assim que iniciava o seu processo de maturação física, ao contrário dos dias de hoje, em que vemos a fase da adolescência claramente identificada como uma fase transitória entre a infância e a idade adulta (Papalia et al., 2006).

Papalia et al. (2006) definem a fase da adolescência como um período de transição da infância para idade adulta com mudanças físicas, cognitivas e psicossociais. Tendo início entre os 11 e os 12 anos, pode durar aproximadamente 10 anos, portanto, até perto dos 20 anos, embora o seu início e fim não estejam claramente definidos (Papalia et al., 2006). A puberdade consiste na fase em que é alcançada a capacidade reprodutora e maturidade sexual e, de modo geral, considera-se que o seu início indica o início da adolescência (Papalia et al., 2006). Atualmente, verifica-se que a puberdade inicia mais cedo, mas a vida adulta, nomeadamente a integração no mercado de trabalho, ocorre mais tarde devido aos períodos mais longos de educação (Papalia et al., 2006). Ferreira e Nelas (2006) acrescentam que é um período que pode oscilar devido a diferenças, designadamente de sexos, etnias, meios geográficos, condições socioeconómicas e culturais.

Normalmente, o processo da adolescência e puberdade ocorre mais cedo em raparigas do que em rapazes (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Existem algumas diferenças entre rapazes e raparigas que se verificam nesta etapa (Sprinthall & Sprinthall, 1993). As raparigas podem ser mais afetadas a nível psicológico pelas mudanças físicas visíveis (e.g. o desenvolvimento dos seios, a primeira menstruação), principalmente se ocorrer uma maturação precoce, que pode ser traumática caso não estejam devidamente preparadas (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Os rapazes podem ser mais afetados a nível psicológico se ocorrer uma maturação tardia (e. g. baixa estatura, compleição física mais frágil), tornando-se, tendencialmente, mais introvertidos e “virando-se” psicologicamente

para dentro (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Sprinthall e Sprinthall (1993) põem a questão destas diferenças de sexos serem aprendidas ou genéticas, acrescentando que, sendo aprendidas, a sociedade tem como dever mudar para existir igualdade de oportunidades e, sendo genéticas, devem ser aproveitadas da melhor forma, ou seja, favorecer as qualidades inerentes e trabalhar as fraquezas para que o seu potencial seja aproveitado ao máximo.

A adolescência, enquanto período que oferece, na transição da infância para a vida adulta, a aquisição de competências, de autonomia, autoestima e intimidade, relaciona-se também, por outro lado, com alguns riscos, devido às grandes mudanças que acarreta (Papalia et al., 2006). Variando de indivíduo para indivíduo, considera-se que a adolescência carrega uma grande importância devido ao impacto que pode ter no desenvolvimento do indivíduo, podendo resultar ou não em problemas futuros (Ferreira & Nelas, 2006).

Apesar das baixas taxas de doença e incapacidade na adolescência, alguns adolescentes apresentam alguns problemas de saúde física ou mental, que se podem manifestar nesta fase do desenvolvimento, muitas vezes associados à pobreza e ao estilo de vida (Papalia et al., 2006). Algumas das questões de saúde que podem mais frequentemente apresentar-se na adolescência são a fraca forma física devido à falta de prática de exercício físico, as necessidades de sono alteradas pelo facto dos adolescentes não dormirem as horas suficientes, distúrbios alimentares e de nutrição (como a obesidade, a anorexia e a bulimia), o consumo de drogas e a ansiedade e depressão (Papalia et al., 2006).

Sendo a adolescência o já sublinhado período de transição, torna-se relevante perceber, do ponto de vista social e psicológico, quais os resultados expectáveis desse período, que conduzem o adolescente a tornar-se adulto. Assim, a nível social, um indivíduo é adulto quando se torna independente no seu sustento, pratica uma profissão, casou e/ou formou família (Papalia et al., 2006). Por outro lado, a nível psicológico, ser adulto associa-se ao pensamento abstrato e à maturidade cognitiva e emocional, ligadas à descoberta de identidade, independência dos pais, desenvolvimento de sistema de valores próprios e a formação de relacionamentos (Papalia et al., 2006).

Em suma, a adolescência caracteriza-se pelas diversas transformações que nela ocorrem, tanto a nível físico como psicológico, levando ao questionamento e mudanças de comportamento, onde os adolescentes iniciam, desejavelmente de forma livre, mas

acompanhada e sustentada, a construção da sua identidade e das suas referências, bem como do seu caminho profissional e projeto de vida (Ferreira & Nelas, 2006).

### **1.1. Direitos das Crianças e Jovens**

Tal como consta na Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989, “(...) a criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo.”

De acordo com a UNICEF (2019), alguns dos princípios fundamentais dos direitos das crianças incluem: o “direito a ajuda e assistência especiais” na infância; a família deve “receber proteção e assistências necessárias” para poder exercer o seu papel na sociedade e para com as crianças; a criança “deve crescer num ambiente familiar de felicidade, amor e compreensão” para o seu desenvolvimento harmonioso; garantir “paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade” na educação da criança; “proteção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento da criança” devido à sua “falta de maturidade”; assegurar a importância das “tradições e valores culturais de cada povo” para o desenvolvimento da criança e melhorar “condições de vida das crianças” especialmente nos países em desenvolvimento.

Neste documento destacam-se os direitos diretamente relacionados com o tema de estudo que constam na Convenção Universal dos Direitos da Criança (1989), nomeadamente:

- Artigo 1º - a definição de criança;
- Artigo 3º - todas as decisões que envolvam a criança devem ter em conta o superior interesse da criança; devem ser garantidos os cuidados necessários ao seu bem-estar conforme os direitos e deveres dos pais/cuidadores legais; devem ser garantidas as condições de segurança e de saúde nas instituições, serviços e estabelecimentos com crianças a seu cargo;
- Artigo 5º - responsabilidades, direitos e deveres dos pais/cuidadores legais de orientar e aconselhar adequando-se aos exercícios de todos os seus direitos, tendo em conta o desenvolvimento das suas capacidades;
- Artigo 6º - direito inerente à vida, sobrevivência e desenvolvimento;

- Artigo 12º - direito de exprimir livremente a sua opinião tendo em conta a sua idade e maturidade sobre questões que lhe dizem respeito e ver a sua opinião considerada;
- Artigo 13º - direito da liberdade de expressão, incluindo procurar, receber e expandir informação e ideias de forma oral, escrita ou artística à escolha da criança, sendo apenas objeto de restrições previstas na lei;
- Artigo 18º - princípio de que ambos os pais têm responsabilidade comum na educação e desenvolvimento da criança e o superior interesse da criança deve ser a sua principal preocupação; deve ser assegurada assistência aos pais no exercício da responsabilidade de educar a criança bem como estabelecimento de instituições, instalações e serviços de assistência à infância; garantir às crianças cujos pais trabalhem o direito de beneficiar de serviços e instalações de assistência.

## **2. Relações Familiares**

### **2.1. Vinculação**

Para falar sobre relações familiares, faz todo o sentido começar por tratar um conceito de base que ocorre logo no início do desenvolvimento da criança: a vinculação.. A vinculação, do termo inglês “attachment”, de acordo com Ainsworth (1969), acontece quando se forma uma ligação afetiva de uma pessoa ou animal em relação a outro indivíduo. Conforme refere a autora, a primeira ligação é mais provável de acontecer em relação à mãe, mas outras ligações serão acrescentadas e diferentes vinculações ocorrem em diversas idades, sem implicar necessariamente imaturidade (Ainsworth, 1969). Alguns dos termos comumente utilizados para definir a relação da criança com a mãe passam por “relações de objeto”, “dependência” e “vinculação”, mas, apesar da sua ligação, não se constituem como sinónimos e variam conforme teorias distintas do desenvolvimento e relações (Ainsworth, 1969). Ainsworth (1969) acrescenta que na procura de Bowlby de um termo substituto de “dependência” que fosse livre de todas as teorias associadas a este, surgiu o termo “vinculação”. Apesar da dependência se associar a imaturidade, as relações com pessoas específicas, nomeadamente de

vinculação, desenvolvem-se em simultâneo com competências para atingir a independência, constituindo-se como um paradoxo (Ainsworth, 1969).

Uma vez formada, a vinculação tende a ser duradoura, seja em relação à mãe ou outra pessoa e, por isso, é um termo que não deve ser aplicado a nenhuma relação transitória ou de circunstância (Ainsworth, 1969). Mesmo que impactada por condições adversas, as vinculações caracterizam-se pela durabilidade, podendo apenas variar o comportamento vinculatório em relação a fatores circunstanciais (Ainsworth, 1969). Desta forma, Ainsworth (1969) afirma que tais factos implicam a formação de estruturas “intraorganismo” de natureza neuropsicológica que influenciam a tendencial continuidade de direcionar comportamentos vinculatórios para objetos de vinculação específicos.

## **2.2. Parentalidade Positiva**

Partindo da vinculação, segue-se naturalmente o conceito da parentalidade. A parentalidade positiva, conforme refere o Conselho Europeu (2022), consiste num comportamento de respeito dos interesses e direitos da criança, tal como na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), em que os pais cuidam, guiam, capacitam e reconhecem as crianças como indivíduos com os seus próprios direitos.

A parentalidade positiva distingue-se do estilo parental permissivo, estabelecendo limites necessários e adequados para as crianças se desenvolverem, educando-as num ambiente não-violento (Conselho Europeu, 2022). Este conceito tem por base o princípio de que os pais devem garantir o sustento, incluindo: amor, carinho e segurança; estrutura e orientação, uma rotina e limites; reconhecimento, ou seja, ouvir a criança e valorizá-la; empoderamento e autonomia; e, como já foi referido, a educação não-violenta, afastando totalmente punições corporais e psicológicas que violam os direitos da criança e afetam, consequentemente, o seu desenvolvimento saudável (Conselho Europeu, 2022).

O Conselho Europeu (2022) acrescenta ainda que as crianças se desenvolvem melhor quando os pais são protetores, passam tempo de qualidade com os filhos, compreendem experiências e comportamentos dos filhos, explicam regras, elogiam comportamentos positivos e explicam os maus comportamentos, aplicando, quando há necessidade, consequências não violentas.

Para a potencialização da parentalidade positiva é importante que existam medidas na política de família para garantir um nível de vida adequado para famílias com

crianças, prevenir a pobreza e a exclusão social das famílias com crianças, assegurar o equilíbrio da vida profissional e vida familiar dos pais e proporcionar serviços de cuidados com qualidade para as crianças (Conselho Europeu, 2022).

O Estado pode também apoiar a parentalidade positiva a partir de serviços como centros locais que fornecem informações, aconselhamento e formações sobre parentalidade, espaços onde os pais podem partilhar experiências e brincar com os seus filhos, programas educativos para os pais durante a gravidez e as outras fases de crescimento dos filhos, linhas de apoio para crianças e pais em situações de crise, programas para apoiar a educação infantil e prevenir o abandono escolar e também serviços voltados para famílias em situações desafiantes, como migrantes, pais e filhos com deficiência, pais adolescentes ou com dificuldades sociais e económicas (Conselho Europeu, 2022). De referir a relevância da integração dos direitos das crianças nas políticas que interfiram com as suas vidas de modo a permitir que as suas opiniões sejam ouvidas e participem ativamente em decisões que lhes digam respeito, bem como o apoio a instituições que as protejam e as ouçam (Conselho Europeu, 2022). O aumento da sensibilização para a parentalidade positiva também contribui para a conhecer melhor, promovendo a sua mobilização, não só pelos pais, mas também por profissionais que trabalhem com crianças (Conselho Europeu, 2022).

Durrant (2016) define como passos essenciais para os pais no exercício da parentalidade positiva: lembrarem-se dos seus objetivos; focarem-se na estrutura; considerarem os sentimentos da criança; resolverem problemas; e responderem com disciplina positiva. Na perspetiva da autora, a parentalidade positiva deve ser exercida pensando no futuro e nos efeitos a longo prazo no comportamento e desenvolvimento da criança (Durrant, 2016). É importante que os pais percebam que os comportamentos dos filhos mais desafiantes e que, por vezes, podem resultar em frustração são tentativas das crianças de compreender e de ganhar independência e vendo esse ponto de vista permite uma resposta a essas situações mais adequada e estruturada (Durrant, 2016).

Gottman (1997) introduz o conceito de “coaching emocional” que se baseia na orientação das crianças para perceberem e regularem as suas emoções, o que, por outro lado, promove uma maior consciencialização dos pais das emoções dos filhos. Algumas etapas da sua teoria incluem: reconhecer as emoções das crianças; ver uma oportunidade para educar nessas emoções; ouvir e validar os sentimentos da criança, ajudar a definir emoções; e ajudar a encontrar formas de lidar com as emoções (Gottman,

1997). Este autor defende que, a longo prazo, o coaching de emoções traz benefícios para as crianças na sua inteligência emocional que, por sua vez, promove relações saudáveis e sucesso acadêmico bem como capacidades de lidar com desafios (Gottman, 1997).

Conforme afirma Baumrind (1991), existem estilos parentais diferentes que se caracterizam pela relação educativa estabelecida pelos pais em relação aos filhos, nomeadamente o estilo autoritativo, o estilo permissivo, estilo autoritário e estilo negligente. Dentro destes estilos, o autoritativo é o que se encaixa melhor no conceito de parentalidade positiva, já que pais autoritativos são tanto exigentes como responsivos, monitorizando e comunicando regras claras no comportamento das crianças (Baumrind, 1991). Estes pais são assertivos sem assumir uma posição intrusiva ou restritiva, disciplinando com base no apoio e não na punição, com o intuito de incentivar as crianças a serem assertivas, socialmente responsáveis, autorreguladas e cooperantes (Baumrind, 1991). De acrescentar que, em complemento do que já foi escrito anteriormente, pais autoritativos permitem uma cedência mútua, abrindo espaço para explicação de regras e compreensão da perspectiva da criança quando esta não obedece (Baumrind, 1966). Este estilo parental promove a autonomia, não restringe a criança, ao mesmo tempo que estabelece regras firmes que não invalidam o pensamento da criança (Baumrind, 1966). Desta forma, os pais reforçam a sua perspectiva como adultos, mas considerando a individualidade da criança nos seus interesses (Baumrind, 1966). Pais autoritativos reconhecem as qualidades da criança e estabelecem, igualmente, padrões de conduta futuros (Baumrind, 1966). Os outros estilos parentais apresentados por Baumrind (1991), já não se incluem na ótica da parentalidade positiva.

O estilo autoritário baseia-se numa posição não responsiva, mas de exigência em que os pais impõem ordens a serem cumpridas sem explicação, focados na obediência (Baumrind, 1991). Pais autoritários tendem a controlar e formar atitudes e comportamentos das crianças, de acordo com padrões absolutos de conduta, recorrendo a medidas punitivas para reprimir ações ou crenças da criança quando estas vão contra tais padrões (Baumrind, 1966). Este estilo parental baseia-se em manter a criança no seu lugar, limitar a sua autonomia e tarefas domésticas no sentido de criar respeito pelo trabalho e, por outro lado, não motiva a uma cedência mútua, uma vez que a criança deve confiar no seu discernimento como critério para o que se considera correto (Baumrind, 1966).

Quanto ao estilo permissivo, oposto ao autoritário, os pais são mais responsivos do que exigentes e evitam confronto, não exigem comportamentos maduros e permitem um nível de autorregulação considerável (Baumrind, 1991). Estes pais caracterizam-se pelo seu comportamento não punitivo, condescendente e afirmativo em relação aos impulsos e ações da criança, consultando-a sobre decisões e explicando regras familiares (Baumrind, 1966). De acordo com Baumrind (1966), são exigidas poucas responsabilidades domésticas e os pais apresentam-se como um recurso para ser usado pela criança conforme esta entender, permitindo à criança decidir acerca das suas atividades, ações e atitudes, evitando o controlo sem encorajar o seguimento de regras estabelecidas.

O estilo negligente, tal como o nome indica, tem por base, simplesmente um estilo parental não responsivo e pouco ou nada exigente, não apoiando nem monitorizando a criança, por vezes até rejeitando ou negligenciando as suas responsabilidades por completo (Baumrind, 1991).

De acordo com Carter & McGoldrick (1980) o ciclo vital da família atravessa diversas fases da vida familiar, abarcando cada uma delas a sua relevância e diversas mudanças relacionadas a cada fase. Para este trabalho destaca-se a fase da família com filhos adolescentes na qual a tarefa principal dos pais passa por um aumento da flexibilidade dos limites familiares de modo a permitir a independência dos filhos, ou seja, uma reorganização (Carter & McGoldrick, 1980). Desta forma, os pais devem permitir alterações na relação pais-filhos para garantir mais atividades e relações independentes e maior flexibilidade para os filhos entrarem e saírem do sistema e auxiliar na sua relação com a comunidade (Carter & McGoldrick, 1980). Os pais/o casal prepara-se para se redirecionar para assuntos de casal e de carreira, bem como iniciar o cuidado pelas gerações mais velhas (Carter & McGoldrick, 1980).

### **2.3. Envolvimento Parental no Cumprimento de Direitos dos Adolescentes**

O envolvimento parental é um conceito que, por si só, não tem uma definição clara e concisa como outros conceitos mencionados neste documento. Talvez a definição mais clara, que foi possível encontrar, seja a de Epstein. Mais centrada no contexto escolar, Epstein (1992, 2010) considera o envolvimento parental no sentido de estabelecer parcerias entre a escola, comunidade e a família, fundamentais para o desenvolvimento

da criança e para a sua aprendizagem, para além de melhorar programas escolares, fornecer serviços às famílias, favorecer a aquisição de competências parentais e ajudar os professores. A escola e a família funcionam como esferas que se podem aproximar ou afastar conforme trabalhem ou não juntas (Epstein, 1992, 2010). Jeynes (2007) considerou no seu estudo que envolvimento parental, para além da participação na educação, também se relaciona com a participação nas experiências dos filhos.

A ideia de que os professores fazem uma parte do “trabalho” com a criança e que os pais fazem a outra, remete para esferas de influência separadas quando, na realidade, os professores devem fazer a sua parte com a ajuda da família e da comunidade e a família deve envolver-se no meio escolar e conhecer o que nele acontece para ajudarem as suas crianças (Epstein, 1992, 2010).

Epstein (1992; 2010) apresenta seis tipos de envolvimento parental:

- Tipo 1 - *Parenting*: centrado na parentalidade positiva, a escola pretende ajudar as famílias a fornecer um ambiente familiar acolhedor da criança como estudante;
- Tipo 2 - *Communicating*: formas de comunicação família-escola e escola-família sobre programas escolares e desempenho da criança;
- Tipo 3 - *Volunteering*: envolvimento do apoio e da participação dos pais;
- Tipo 4 - *Learning at home*: apoio das famílias na ajuda dos estudantes em casa na realização de trabalhos de casa e outras atividades escolares e pessoais;
- Tipo 5 - *Decision making*: envolvimento dos pais nas tomadas de decisões escolares;
- Tipo 6 - *Collaborating with the community*: integração dos pais na colaboração com a comunidade a nível de serviços e recursos no sentido de melhorar o meio escolar, a parentalidade e a aprendizagem dos estudantes.

Epstein (1992) considera que é possível observar resultados positivos a nível escolar como melhores notas, atitudes mais positivas e maiores ambições em crianças cujos pais são mais envolvidos, atentos e motivadores.

Alguns estudos comprovam a perspetiva de Epstein supramencionada. Liu et al. (2021) apontaram no seu estudo que o envolvimento parental na escola e a comunicação

entre pais e filhos apresentou valores mais altos para pais que mantinham comunicação frequente com os professores do que os que não mantinham. No mesmo estudo, também se percebeu que valores mais altos de comunicação entre pais e filhos estavam associados a valores mais baixos de depressão nos adolescentes (Liu et al., 2021). Caridade et al. (2021) também perceberam no seu estudo que os profissionais nas escolas apontam para uma associação entre fraco envolvimento parental com pior comportamento escolar e forte envolvimento parental com melhor comportamento escolar. A este propósito, também Pereira e Monteiro (2015) afirmam que se provou que quanto maior for a percepção dos adolescentes de envolvimento parental maior a sua regulação para a aprendizagem. No mesmo estudo, o número de reprovações também estava associado a menores percepções parentais e percepções mais negativas e vice-versa (Pereira & Monteiro, 2015). Jeynes (2007) também analisou os efeitos do envolvimento parental nos adolescentes, concluindo que o envolvimento parental geral teve consequências positivas nos resultados académicos, sendo que programas de envolvimento parental também influenciaram positivamente o sucesso académico, e componentes específicos (como o estilo parental e as expectativas dos pais) tiveram maior impacto na educação do que outros mais demonstrativos (como regras em casa e participação na escola). Neste sentido, o envolvimento parental liga-se com os direitos das crianças a diferentes níveis uma vez que, como ficou explícito anteriormente, estes devem ser cumpridos e respeitados e é nessa lógica que se realiza o estudo do presente trabalho abrangendo vários destes direitos essenciais.

## **II – PLANO DE INVESTIGAÇÃO**

### **1. Projeto Adélia**

De acordo com a Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Criança e Jovens (CNPDPJC, s.d.), o Projeto Adélia procura promover a participação, a autonomia, saúde e bem-estar social e emocional da criança tendo em conta as suas características e idade.

Direcionado para crianças e adolescentes, famílias com crianças e adolescentes, CPCJ, profissionais competentes em matéria de infância e juventude que intervêm com famílias e a sociedade civil, este projeto tem por base uma construção de parentalidade não violenta e respeitadora dos direitos das crianças, focado na prevenção (CNPDPJC, s.d.).

Os seus principais objetivos passam essencialmente por desenvolver Planos Locais de Promoção e Proteção dos Direitos das Crianças e Jovens centrados na participação das crianças e adolescentes e no apoio à parentalidade positiva, integrando o envolvimento das crianças, adolescentes e famílias nestes planos através da realização de um diagnóstico onde se utilizaram vários instrumentos incluindo o questionário utilizado neste estudo (CNPDPJC, s.d.).

### **2. Apresentação do Estudo: Problema e Objetivos Exploratórios**

Tendo em conta a escassez da literatura no que diz respeito à participação dos adolescentes, especificamente quando se trata das suas perspetivas, tornou-se relevante realizar este estudo que visa valorizar e compreender as perspetivas dos adolescentes no âmbito do envolvimento parental no cumprimento dos seus direitos, em diferentes contextos do seu quotidiano. Este estudo tem um carácter exploratório, com uma abordagem quantitativa (Carmo & Ferreira, 2008).

Desta forma, o problema ao qual se pretendeu dar resposta foi: Qual a perceção de adolescentes de cinco concelhos da Região Centro de Portugal sobre o envolvimento dos/as seus/suas pais/mães ou cuidadores/as na promoção e proteção dos seus direitos? Foram também definidos como objetivos exploratórios: perceber se existiam diferenças em função do género em relação à perceção do envolvimento parental; compreender se

existiam diferenças em função da idade em relação à percepção do envolvimento parental e perceber se existiam diferenças em função do ano de escolaridade em relação à percepção do envolvimento parental.

### **3. Metodologia**

#### **3.1. Definição e Operacionalização das Variáveis**

As variáveis independentes deste estudo correspondiam às características sociodemográficas, nomeadamente o género, a idade e a escolaridade. As variáveis dependentes correspondiam aos itens relacionados com o envolvimento parental, que foram selecionados tendo por base o instrumento utilizado o âmbito do diagnóstico do Projeto Adélia para recolha de dados junto de adolescentes, nomeadamente as que remetiam para temas como: passar tempo com as pessoas responsáveis por mim; acompanhamento em atividades; questionar o que quero fazer no fim-de-semana e onde quero ir passear ou de férias; possibilidade de falar sobre quase tudo com as pessoas responsáveis por mim; sentir ouvido e consideradas opiniões; utilização da internet; falar sobre como ser saudável; levar ao médico quando estou doente; apoio na escola; comparência nas reuniões escolares; comparência nas atividades escolares; as pessoas responsáveis por mim não me batem; e as pessoas responsáveis por mim não gritam comigo.

Do ponto de vista da operacionalização das variáveis, destaca-se que a variável género (nominal) se encontrava subdividida nos níveis rapaz e rapariga (e o nível “prefiro não responder” – excluído, posteriormente, na análise estatística), a variável idade (contínua), subdividida em anos e a variável escolaridade (ordinal), subdividida nos níveis 3º ciclo do ensino básico (agregação dos 7º, 8º e 9º anos) e ensino secundário (agregação dos 10º, 11º e 12º anos). As variáveis dependentes tinham uma subdivisão que correspondia aos níveis/pontos da escala de resposta (completamente verdade, nem sempre, não é verdade ou não acontece e não sei – esta última desconsiderada posteriormente na análise estatística) (cf. ponto 3.5. Técnicas Estatísticas e Grau de Confiança).

### 3.2. Participantes

A amostra do estudo era de conveniência. Participaram um total de 889 sujeitos ( $N=889$ ), 535 do género feminino (60.2%) e 349 do género masculino (39.3%), sendo que 5 dos sujeitos (0.6%) preferiram não responder à questão do género, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos (Média [ $M$ ]=14.99; Desvio-Padrão [ $DP$ ]=1,554). Destes sujeitos, 522 (58.7%) encontravam-se no 3º ciclo do ensino básico e 367 (41.3%) no ensino secundário.

### 3.3. Instrumento

O instrumento utilizado foi o “Questionário 6A | Ferramenta de diagnóstico para adolescentes” utilizado no âmbito do Projeto Adélia. Este dirigia-se a adolescentes entre os 13 e os 18 anos de idade (foram incluídas respostas a partir dos 12 anos tendo em conta a fase de transição para os 13 anos) com o intuito de conhecer perspetivas dos adolescentes sobre alguns tópicos diretamente relacionados com os seus direitos, sendo de resposta anónima.

Após os itens de caracterização sociodemográfica, o questionário apresentava, no total, 73 itens, cuja resposta podia ser dada numa escala de três pontos com as seguintes possibilidades de resposta: “Não é verdade ou não acontece”; “Nem sempre”; “Completamente verdade”. Existia também uma opção de resposta “Não sei”. No final de cada secção, havia um espaço para respostas abertas sobre os temas/direitos respetivos.

Para a realização deste estudo, em específico, foram apenas considerados 15 itens do questionário, que estavam relacionados com a temática, o problema e os objetivos do estudo, traduzidas assim:

- Brincadeira e lazer
  8. Eu costumo passar tempo com a(s) pessoa(s) que é /são responsável/eis por mim, durante os fins de semana;
  9. Eu gosto de passar tempo com a(s) pessoa(s) que é/são responsável/eis por mim: ir ao cinema, ao teatro, ou fazer outras coisas;
  10. A(s) pessoa(s) que é /são responsável(eis) por mim costuma(m) ir ver-me praticar desporto ou acompanhar-me noutras atividades que eu faço;
- A minha participação e cidadania

13. A(s) pessoa(s) que é(são) responsável(eis) por mim costuma(m) perguntar-me o que quero fazer no fim de semana;
14. A(s) pessoa(s) que é(são) responsável(eis) por mim costumam perguntar-me onde quero ir passear ou ir de férias;
15. Eu sinto que posso falar com a(s) pessoa(s) que é(são) responsável(eis) por mim sobre quase tudo;
16. Eu sinto que a(s) pessoa(s) que é(são) responsável(eis) por mim me ouvem e têm em consideração as minhas opiniões;
- A minha segurança e proteção

29. A minha mãe ou o meu pai já falaram comigo sobre como utilizar a internet;
  - A minha saúde

31. A(s) pessoa(s) que é(são) responsável(eis) por mim sempre falaram comigo sobre o que tenho de fazer para ser saudável;

34. Quando estou doente, a(s) pessoa(s) que é(são) responsável(eis) por mim levam-me ao médico/a;
  - A minha educação

41. A pessoa que é minha encarregada de educação sempre me apoiou na escola;

42. A pessoa que é minha encarregada de educação vai sempre às reuniões na escola;

43. A minha mãe ou o meu pai costumam participar nas atividades que acontecem na escola;
  - A minha vida pessoal

66. A(s) pessoa(s) que é(são) responsável(eis) por mim nunca me batem;

67. A(s) pessoa(s) que é(são) responsável(eis) por mim nunca gritam comigo.

### **3.4. Procedimento**

A recolha de dados foi realizada, no âmbito do Projeto Adélia, por cada CPCJ do respetivo concelho através da plataforma “Google Forms”, em formato online, por forma a chegar mais facilmente aos participantes. A resposta ao questionário pressupunha a

leitura e concordância de e com uma declaração de consentimento informado e participação voluntária cuja resposta era de carácter obrigatório para a participação no questionário. Procedeu-se ao contacto com algumas CPCJ de diferentes concelhos da Região Centro de Portugal onde o Projeto Adélia foi implementado, tendo-se obtido, com a autorização da Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPJ), cinco bases de dados com as respostas ao questionário de adolescentes. Garantiu-se o anonimato e confidencialidade tanto na recolha dos dados como na sua análise e interpretação (Anexo A).

### **3.5. Técnicas Estatísticas e Grau de Confiança**

Para a análise de dados recorreu-se ao software de estatística IBM SPSS Statistics versão 28.0 para o Windows assumindo como grau de confiança 95% (Moreno & Morcillo, 2019).

Atribuíram-se rótulos de valores a cada ponto da escala de resposta, respetivamente 1 - “Não é verdade”, 2 - “Não é verdade ou não acontece” e 3 - “Completamente verdade”, tendo sido consideradas como valor omissas todas as respostas em que os participantes se posicionavam no ponto “Não sei” da escala de resposta.

Foram realizados testes de normalidade e homocedasticidade para determinar o tipo de testes de análise inferencial a serem utilizados, ou seja, paramétricos ou não paramétricos. Não se verificou distribuição normal em nenhuma das variáveis. Desta forma, utilizou-se o teste *U de Mann-Whitney* em todas as variáveis dependentes em função do género e da escolaridade e o teste de correlação não paramétrica *rho de Spearman* em todas as variáveis dependentes em função da idade. Para a análise dos resultados recorreu-se a estatística descritiva e estatística inferencial (Carmo & Ferreira, 2008).

### III - RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tabela 1 apresenta os valores resultantes da análise descritiva das respostas ao questionário. Quanto mais a média se aproximasse do valor 3, que correspondia ao valor da opção de resposta “Completamente verdade”, mais positiva seria a percepção dos adolescentes relativamente ao envolvimento parental.

**Tabela 1**

*Análise descritiva global das respostas aos itens*

Item	V. Omissos (%)	N (%)			M	DP
		Completamente verdade	Nem sempre	Não é verdade		
8.	14 (1.6%)	693 (78%)	153 (17.2%)	29 (3.3%)	2.75	0.49
9.	5 (0.6%)	690 (77.6%)	161 (18.1%)	33 (3.7%)	2.74	0.51
10.	28 (3.1%)	440 (49.5%)	252 (28.3%)	169 (19%)	2.31	0.78
13.	17 (1.9%)	314 (35.3%)	428 (48.1%)	130 (14.6%)	2.21	0.68
14.	19 (2.1%)	457 (51.4%)	299 (33.6%)	114 (12.8%)	2.39	0.70
15.	20 (2.2%)	559 (62.9%)	216 (24.3%)	94 (10.6%)	2.53	0.68
16.	26 (2.9%)	551 (62%)	265 (29.8%)	47 (5.3%)	2.58	0.59
29.	23 (2.6%)	678 (76.3%)	86 (9.7%)	102 (11.5%)	2.66	0.67
31.	8 (0.9%)	720 (81%)	127 (14.3%)	34 (3.8%)	2.77	0.49
34.	6 (0.7%)	759 (85.4%)	115 (12.9%)	9 (1%)	2.84	0.38
41.	11 (1.2%)	779 (87.6%)	81 (9.1%)	18 (2%)	2.86	0.39
42.	28 (3.1%)	591 (66.5%)	250 (28.1%)	20 (2.2%)	2.66	0.51
43.	77 (8.7%)	184 (20.7%)	448 (50.4%)	180 (20.2%)	2.00	0.66
66.	16 (1.8%)	671 (75.5%)	155 (17.4%)	47 (5.3%)	2.71	0.55
67.	15 (1.7%)	229 (25.8%)	525 (59.1%)	120 (13.5%)	2.12	0.61

A partir da análise destes dados, é possível concluir que um número considerável de adolescentes apresentou respostas tendencialmente negativas em relação ao envolvimento parental.

Nesse sentido, no que respeita ao acompanhamento dos pais nas atividades em que os adolescentes participam (item 10,  $M= 2.31$ ) 169 (19%) considerou que não acontece e 180 (20.2%) respondeu que os pais não participam em atividades na escola (item 43,  $M= 2.00$ ). Uma possibilidade para esta tendência de resposta poderá ser o tempo indisponível dos pais para a participação e talvez a desvalorização do impacto da sua presença para o adolescente. No estudo de Caridade et al. (2021) vários profissionais em escolas notaram o fraco envolvimento parental, que se verificou estar relacionado com falta de tempo.

Dos respondentes, 130 (14.6%) adolescentes não se sentem envolvidos nas decisões sobre o que fazer ao fim de semana (item 13,  $M= 2.21$ ) e 114 (12.8%) sobre onde passar férias ou passear (item 14,  $M= 2.39$ ). Sobre sentirem que podem falar com os/as pessoas responsáveis por si sobre quase tudo (item 15,  $M= 2.53$ ) 559 (62.9%) dos participantes consideraram ser completamente verdade, mas 216 (24.3%) consideraram que nem sempre e 94 (10.6%) que não era verdade. Sobre as suas opiniões serem consideradas, 551 (62%) adolescentes referiram ser completamente verdade, mas 265 (29.8%) responderam nem sempre e 47 (5.3%) que não é verdade. Poderão estas respostas dever-se a uma desconsideração da sua opinião possivelmente associado à sua idade? Talvez uma decisão assumida que será tomada por um adulto? Como foi esclarecido no enquadramento teórico, a participação das crianças é um direito seu que deve ser respeitado (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989). A UNICEF (2001) define alguns pontos relevantes na promoção da participação dos adolescentes dada a sua importância, um deles relativo à participação em contextos regulares do seu dia a dia. Como consta nesse documento, a participação dos adolescentes é o caminho para o seu desenvolvimento que, por sua vez, torna a participação mais eficaz e leva a um avanço no seu desenvolvimento, criando-se um ciclo (UNICEF, 2001). Também no ciclo vital da família, como se referiu anteriormente, na fase da família com adolescentes é necessário que existam mudanças e adaptações familiares para que se promova a independência do adolescente (Carter & McGoldrick, 1980) e neste sentido poderia ser importante a valorização da opinião e o poder da decisão do adolescente sobre aspetos que lhe dizem respeito.

Sobre as pessoas responsáveis não gritarem com eles (item 67,  $M= 2.12$ ), 120 (13.5%) dos adolescentes responderam que não era verdade e apenas 229 (25.8%) responderam que era completamente verdade. É de salientar que, apesar dos valores positivos altos, ainda 155 (17.4%) dos adolescentes admitem que nem sempre se confirma que os pais não lhes batem e 47 (5.3%) dizem que não é verdade que os pais não lhes batem (item 66,  $M= 2.71$ ), algo a ter em consideração, por mais baixa que seja a percentagem. Estes valores são especialmente preocupantes, porque existe a possibilidade de alguns pais admitirem gritar ou bater como um método de disciplina que, como vimos, não é uma característica de estilos parentais que se coadune com a indispensável parentalidade positiva (Baumrind, 1966; Conselho Europeu, 2022). Gomes e Azevedo (2014) realizaram um estudo com adolescentes que apresentavam comportamentos agressivos na escola. Todos estes participantes referiram sofrer algum tipo de punição corporal, referindo como principal motivo a desobediência, e admitiam sentir raiva, tristeza, humilhação, medo, agressividade e indiferença (Gomes & Azevedo, 2014).

De referir também que, apesar de ter resultados bastante positivos, 102 (11.5%) dos adolescentes consideraram que os pais não falam com eles sobre a utilização da internet (item 29,  $M= 2.66$ ). Poderá, a partir destes resultados, ser importante e relevante incluir-se na educação para a parentalidade positiva algumas referências ao uso correto da internet, uma vez que os próprios pais podem ter dificuldades ou até estarem desatualizados, por exemplo, em relação às redes sociais, desconhecendo até a sua existência. Grizólio e Scorsolini-Comin (2023) realizaram um estudo com pais de adolescentes para perceber as suas perspetivas acerca dos filhos utilizarem a internet e concluíram que alguns pais demonstraram sentir frustração e impotência para controlar o tempo e a forma como os filhos utilizavam a internet e não falavam o suficiente com eles sobre o uso.

Por outro lado, houve respostas que se destacaram pelas perspetivas mais positivas em relação ao envolvimento parental. Sobre passar tempo e gostar de passar tempo com as pessoas responsáveis (itens 8,  $M= 2.75$  e 9,  $M= 2.74$ ), 693 (78%) e 690 (77.6%) dos adolescentes, respetivamente, responderam ser completamente verdade. Podemos concluir a partir destes dados que o tempo de qualidade passado em família acontece e é importante para estes adolescentes.

Em dois itens relacionados com a saúde 720 (81%) dos adolescentes sentem que os/as pais ou cuidadores/as falam com eles sobre como ser saudável (item 31,  $M= 2.77$ ) e 759 (85.4%) confirmam que as pessoas responsáveis os levam ao médico quando estão doentes (item 34,  $M= 2.84$ ). É um facto positivo que a grande maioria dos adolescentes percecionem grande envolvimento dos pais na sua saúde, todavia não acontece assim com todos os adolescentes.

No que diz respeito à educação, 779 (87.6%) dos participantes confirma que o respetivo encarregado de educação sempre prestou apoio em aspetos relacionados com a escola (item 41,  $M= 2.86$ ) e 591 (66.5%) confirmam que o seu encarregado de educação comparece nas reuniões da escola (item 42,  $M= 2.66$ ). Através de pesquisas, foi possível perceber que o tópico do envolvimento parental está maioritariamente relacionado com o envolvimento escolar e as respostas a esta questão indicam que os pais se preocupam com a aprendizagem dos filhos e poderá reforçar a ideia de que, possivelmente, as respostas tendencialmente mais negativas no item 43, já mencionadas, se devem realmente à falta de disponibilidade e não apenas ao fraco envolvimento. Num estudo com estudantes chineses em que se compararam as perceções dos adolescentes sobre o envolvimento parental na escola, os pais percecionaram menos envolvimento parental escolar do que os adolescentes (Liu et al., 2021). No mesmo estudo também se constatou que mais adolescentes consideraram que os pais comunicavam frequentemente com os professores do que os pais consideraram que comunicavam com os professores (Liu et al., 2021).

Na Tabela 2 encontram-se os resultados relativos às diferenças entre género em relação à perceção do envolvimento parental. Os dados que se seguem são relativos a todos os itens onde se verificaram diferenças estatisticamente significativas nas respostas aos itens (variáveis dependentes) em função do género (Anexo B).

**Tabela 2***Perceção de envolvimento parental em função do género*

Item	U	p
8.	82401.500	.002
9.	78389.500	<.001
10.	86493.000	.629
13.	89983.500	.943
14.	85609.500	.173
15.	84223.500	.068
16.	82052.000	.043
29.	78916.500	<.001
31.	87000.500	.052
34.	83568.000	<.001
41.	86918.000	.028
42.	81499.000	.031
43.	72454.000	.042
66.	81694.500	<.001
67.	89839.000	.758

*Nota. Teste não paramétrico U de Mann-Whitney*

No que diz respeito a passar tempo com as pessoas responsáveis (item 8) os rapazes mostraram passar menos tempo ( $M=2.69$ ;  $DP=.548$ ;  $PM=412.04$ ) do que as raparigas ( $M=2.80$ ;  $DP=.462$ ;  $PM=450.84$ ). Sobre gostar de passar tempo com as pessoas responsáveis (item 9) as raparigas mostraram gostar mais ( $M=2.81$ ;  $DP=.452$ ;  $PM=466.93$ ) e os rapazes menos ( $M=2.63$ ;  $DP=.583$ ;  $PM=399.91$ ). Como foi referido no enquadramento teórico, a fase da adolescência traz consigo mudanças que diferem entre rapazes e raparigas (Ferreira & Nelas, 2006; Sprinthall & Sprinthall, 1993). Como mencionaram Sprinthall e Sprinthall, (1993), os rapazes podem tornar-se mais introvertidos na adolescência e podemos questionar se existe alguma relação entre os rapazes gostarem menos de passar tempo com os seus responsáveis do que as raparigas.

Quanto a sentirem-se ouvidos e sentirem as suas opiniões consideradas pelos seus responsáveis (item 16), os rapazes sentem-se mais ouvidos e considerados ( $M=2.64$ ;  $DP=.556$ ;  $PM=448.52$ ) do que as raparigas ( $M=2.55$ ;  $DP=.615$ ;  $PM=418.89$ ). Pelo contrário, no item 29, acerca da utilização da internet, mais raparigas afirmam que os pais falam com elas sobre o uso da internet ( $M=2.75$ ;  $DP=.574$ ;  $PM=450.53$ ) do que os rapazes ( $M=2.53$ ;  $DP=.793$ ;  $PM=402.43$ ). Em relação à sua saúde (item 34), mais raparigas sentem que os pais as levam ao médico quando estão doentes ( $M=2.89$ ;  $DP=.352$ ;  $PM=456.01$ ) do que os rapazes ( $M=2.79$ ;  $DP=.426$ ;  $PM=415.23$ ). No estudo de Liu et al. (2021), apesar de não se questionarem resultados em função do género, percebeu-se que os pais consideravam que comunicavam mais com os filhos do que os próprios adolescentes. Seria interessante, caso existisse a oportunidade, perceber quais seriam as perspetivas dos pais sobre a comunicação com os filhos, assumindo o género como variável de comparação. O facto das suas perspetivas serem diferentes, e uma vez que os pais acreditam que comunicam mais, pode indicar a existência de um desconhecimento da necessidade de melhorar a comunicação, que será importante ser trabalhado na parentalidade positiva. Moniz (2016) também concluiu, ao analisar perspetivas de pais e filhos sobre a parentalidade e comunicação, que as perceções de ambos muitas vezes não coincidiam e, por outro lado, particularmente os rapazes, sentiam menos suporte emocional e mais controlo.

No que diz respeito à sua educação (itens 41, 42 e 43 apresentados nesta ordem), os rapazes sentem-se menos apoiados na escola pela pessoa encarregada de educação ( $M=2.83$ ;  $DP=.439$ ;  $PM=425.17$ ) do que as raparigas ( $M=2.89$ ;  $DP=.365$ ;  $PM=446.31$ ), consideram menos que a pessoa encarregada de educação comparece nas reuniões ( $M=2.60$ ;  $DP=.574$ ;  $PM=411.51$ ) comparados às raparigas ( $M=2.70$ ;  $DP=.479$ ;  $PM=441.76$ ) e consideram também menos que os pais participam em atividades da escola ( $M=1.95$ ;  $DP=.70$ ;  $PM=386.92$ ) do que as raparigas ( $M=2.04$ ;  $DP=.647$ ;  $PM=417.63$ ). Num estudo de Caridade et al. (2021), em que profissionais de escolas do Porto e Lisboa foram questionados sobre o envolvimento parental, uma grande parte mencionou alguma falta de motivação e de tempo da parte dos pais. Desta forma, estes dados contradizem as respostas gerais destes adolescentes. No mesmo estudo, o mau comportamento escolar foi associado ao fraco envolvimento parental e, em oposição, o bom comportamento associado ao forte envolvimento parental (Caridade et al., 2021). Podemos assumir a possibilidade de relação entre o estereótipo de que os rapazes se

comportam pior na escola (Heyder et al., 2021) do que as raparigas e o fraco envolvimento parental que, na perspetiva dos adolescentes, foi mais baixo nos rapazes.

O último item no qual se verificaram diferenças estatisticamente significativas em função do género foi o 66, sobre se os responsáveis nunca bateram, item no qual se obtiveram respostas tendencialmente mais positivas nas raparigas ( $M=2.76$ ;  $DP=.539$ ;  $PM=452.98$ ) e mais negativas nos rapazes ( $M=2.65$ ;  $DP=.582$ ;  $PM=409.98$ ). É possível que estes resultados estejam relacionados com alguns estereótipos de género, nomeadamente o de que os rapazes se comportam pior e a ideia de que as raparigas são mais frágeis, sendo que, com os rapazes, há necessidade de maior rigidez. Num estudo com adolescentes, levado a cabo por Heyder et al. (2021), percebeu-se, como expectável, que os rapazes apresentaram mais comportamentos inapropriados na escola do que as raparigas e quanto mais estes eram pressionados para aderir a estereótipos de género, mais se manifestava o mau comportamento. Rafique e Ahmed (2019) confrontaram no seu estudo diferenças a nível de género, sendo que os rapazes eram mais frequentemente alvo de punição corporal do que raparigas, muitas vezes tendo como consequência a desistência de conclusão do ensino secundário.

Estes dados são especialmente interessantes e importantes, pois apontam para diferenças entre outros estudos, como, por exemplo, o estudo português realizado em contexto de pandemia com adolescentes entre os 11 e os 15 anos (Gaspar et al., 2022). Neste estudo os rapazes apresentaram respostas mais positivas do que as raparigas a nível das relações com os pais e apoio familiar, maior facilidade de comunicação com os pais e maior incentivo à comunicação e ao envolvimento parental escolar, este último referido pelas raparigas como fraco devido à pouca participação dos pais a nível escolar (Gaspar et al., 2022).

Na Tabela 3 constam os valores sobre as diferenças estatisticamente significativas em função do nível de escolaridade, neste caso o 3º ciclo e secundário, em relação à perceção do envolvimento parental. Os seguintes dados referem-se aos itens que apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre os participantes do 3º ciclo e participantes do ensino secundário (Anexo C).

**Tabela 3***Percepção de envolvimento parental em função da escolaridade*

Item	U	p
8.	86244.000	.010
9.	87957.000	.011
10.	86220.000	.220
13.	92464.000	.968
14.	87110.000	.116
15.	89035.000	.341
16.	82137.000	.007
29.	88520.000	.327
31.	87868.500	.010
34.	90583.000	.073
41.	87486.500	.003
42.	87146.000	.265
43.	76298.000	.118
66.	83601.000	<.001
67.	86553.000	.046

*Nota. Teste não paramétrico U de Mann-Whitney*

Sobre brincadeira e lazer (itens 8 e 9 apresentados nesta ordem) menos adolescentes do 3º ciclo de escolaridade consideraram que costumam passar tempo com as pessoas responsáveis por eles ( $M=2.72$ ;  $DP=.541$ ;  $PM=424.95$ ) comparativamente aos adolescentes do ensino secundário ( $M=2.82$ ;  $DP=.429$ ;  $PM=456.41$ ) e gostam menos de passar tempo com as pessoas responsáveis por eles ( $M=2.70$ ;  $DP=.561$ ;  $PM=429.30$ ) do que no ensino secundário ( $M=2.80$ ;  $DP=.437$ ;  $PM=461.18$ ).

Sobre sentirem-se ouvidos e sobre sentirem a sua opinião considerada (item 16), no 3º ciclo de escolaridade os valores foram mais baixos ( $M=2.53$ ;  $DP=.632$ ;  $PM=415.83$ ) do que no ensino secundário, cujos adolescentes se sentem mais ouvidos e considerados nas suas opiniões ( $M=2.66$ ;  $DP=.525$ ;  $PM=454.92$ ). Por outro lado, mais adolescentes no 3º ciclo sentem que as pessoas responsáveis por si falam sobre como ser saudável (item

31) ( $M=2.82$ ;  $DP=.446$ ;  $PM=453.55$ ) do que os adolescentes do ensino secundário ( $M=2.72$ ;  $DP=.562$ ;  $PM=423.42$ ).

Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas sobre o apoio escolar (item 41) em que alunos do ensino secundário mostraram sentirem-se mais apoiados na escola pela pessoa encarregada de educação ( $M=2.91$ ;  $DP=.351$ ;  $PM=456.15$ ) do que alunos do 3º ciclo ( $M=2.84$ ;  $DP=.423$ ;  $PM=427.71$ ). Num estudo de Heaton (2016), em que os pais foram questionados sobre o seu envolvimento a nível escolar e em casa, não verificaram diferenças entre pais de adolescentes a iniciar o 6º ano e pais de adolescentes do 9º ano. Apesar de não conter dados que remetam para adolescentes do ensino secundário, pode-se concluir que não existiu um envolvimento crescente à medida que a escolaridade aumenta e, portanto, poderá haver um envolvimento maior relacionado, especificamente, com a fase do ensino secundário, talvez associado à mudança de escola, escolha de curso, novos colegas e o facto de ser a última etapa escolar antes do mercado de trabalho ou do percurso universitário. Costa e Faria (2017) investigaram sobre a parentalidade na adolescência no ensino secundário, através das perspetivas de pais, que referiram ser difícil ser pais de um adolescente, mas consideravam importante o envolvimento na escola e em casa. Os próprios pais afirmaram que o seu envolvimento potencia o sucesso dos seus filhos (Costa & Faria, 2017).

Sobre a sua vida pessoal, os adolescentes do ensino secundário apresentam valores mais elevados em resposta ao item 66 sobre os pais nunca lhes baterem ( $M=2.77$ ;  $DP=.341$ ;  $PM=461.83$ ) do que adolescentes do 3º ciclo ( $M=2.67$ ;  $DP=.568$ ;  $PM=419.25$ ) e, de igual forma, também tiveram respostas mais positivas sobre os pais nunca lhes gritarem (item 67) ( $M=2.18$ ;  $DP=.577$ ;  $PM=455.02$ ) quando comparados com os adolescentes do 3º ciclo ( $M=2.09$ ;  $DP=.647$ ;  $PM=424.88$ ). Estes dados poderão estar associados à idade em que se encontram os adolescentes do 3º ciclo e do secundário e, por isso, a discussão desta questão encontra-se mais trabalhada abaixo.

A Tabela 4 apresenta os resultados dos testes correlacionais realizados (Anexo D).

**Tabela 4***Percepção de envolvimento parental em função da idade*

Item	$\rho$	$p$
8.	-0.25	.463
9.	-.003	.922
10.	-.010	.767
13.	-.040	.232
14.	.044	.198
15.	-.051	.134
16.	-.034	.314
29.	-.083	.015
31.	-.139	<.001
34.	.013	.699
41.	-.013	.697
42.	-.102	.003
43.	-.125	<.001
66.	.075	.027
67.	.028	.401

*Nota. Teste de correlação Rho de Spearman*

Verificaram-se correlações significativas negativas, ainda que fracas (Asuero et al., 2006) entre a idade e os itens 29, 31, 42 e 43. Assim, quanto mais aumenta a idade, menos falam os pais ou cuidadores sobre a utilização da internet ( $\rho=-0,083$ ;  $p=0,015$ ), menos falam os pais ou cuidadores sobre como ser saudável ( $\rho=-0,139$ ;  $p<0,001$ ), menos vão os encarregados de educação às reuniões na escola ( $\rho=-0,102$ ;  $p=0,003$ ) e menos participam os encarregados de educação nas atividades da escola ( $\rho=-0,125$ ;  $p<0,001$ ). Estes resultados proporcionam alguns momentos de questionamento. Será que, com o passar dos anos e com o aumento da autonomia dos adolescentes, à medida que aumenta a idade, os pais têm tendência a sentir menos necessidade de auxiliar e/ou acompanhar os filhos em circunstâncias como estas mencionadas? Poderá estar relacionado com a mais vasta informação a que os adolescentes estão expostos nos dias

de hoje no que diz respeito especificamente à utilização da internet e a ser saudável? Poderá estar relacionado com os pais não se sentirem informados para ajudar os filhos? Liu et al. (2021) perceberam que, em relação à pandemia por COVID-19, os pais poderiam não estar preparados a nível de habilitação, tempo e confiança para ajudar os filhos a aprender através de casa, o que poderá ter influência em relação ao uso da internet.

Constatou-se, por outro lado, uma correlação significativa positiva fraca (Asuero et al., 2006) entre a idade e o item 66, que significa que, conforme a idade aumenta, maior é a percepção dos adolescentes de que os seus responsáveis nunca lhes batem ( $p=0,075$ ;  $p=0,027$ ). Esta tendência está possivelmente relacionada com a maturidade e talvez uma diminuição da necessidade de atribuir uma consequência relacionado com mau comportamento, que, por sua vez, poderá estar mais associado a crianças e adolescentes mais novos, tal como aconteceu quando comparados os itens 66 e 67, relativos ao bater e gritar entre adolescentes do 3º ciclo e adolescentes do ensino secundário. De qualquer forma, a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2021) afirma que punições corporais não têm resultados positivos e provocam várias emoções negativas nas crianças, para além de aumentarem o risco de problemas comportamentais. Para além de ser uma violação dos direitos das crianças, estudos comprovam que o recurso a punições corporais, mesmo que mais “leves”, podem levar a um agravamento do seu uso e tornar-se mais violentas e frequentes (OMS, 2021).

De modo geral e em resposta ao problema, as perspetivas dos adolescentes deixam algumas questões e preocupações devido aos seus resultados deste estudo com peso mais negativo. Alguns direitos destes adolescentes não foram respeitados ou cumpridos, muitos deles sendo necessidades básicas para o desenvolvimento das crianças e jovens como se viu anteriormente no enquadramento teórico. Apesar das respostas positivas, os aspetos negativos confirmam a necessidade de trabalhar vários aspetos não só do envolvimento parental, mas também da parentalidade positiva e da realização deste estudo e futuramente outros.

## CONCLUSÃO

Como já foi explicitado ao longo deste trabalho, o objetivo foi expandir conhecimentos sobre o envolvimento parental, a adolescência e a importância de dar voz aos adolescentes.

Para abordar o envolvimento parental, foi necessário abordar conceitos base importantes relacionados com o tema. A adolescência nem sempre existiu como conceito e hoje estabelece-se como uma das fases mais importantes pelas suas implicações a nível de mudanças e riscos associados (Sprinthall & Sprinthall, 1993). A ela estão inerentes direitos essenciais para o desenvolvimento adequado da criança/adolescente como pessoa (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989) para que se torne um adulto capaz e para possibilitar a sua vida em sociedade e contribuição para a mesma. Com facilidade se veem crianças e adolescentes desprovidos dos seus direitos de participação e expressão, simplesmente por não serem adultos, o que motivou a realização deste trabalho. Não seria possível abordar o tema do envolvimento parental e enquadrar o Projeto Adélia sem abordar a vinculação e a parentalidade, nomeadamente a parentalidade positiva. A vinculação dá-se, à partida, quando as primeiras ligações fortes são formadas, o início dos laços criados na parentalidade (Ainsworth, 1969). Nem todos os aspetos da parentalidade se caracterizam como parentalidade positiva, sendo que dentro do tema da parentalidade existem diferentes tipos estilos parentais, mas o autoritário respeita os direitos das crianças e promove o seu desenvolvimento harmonioso (Baumrind, 1966). Neste sentido, é necessário que exista um envolvimento parental adequado e nos diferentes contextos do desenvolvimento do adolescente que, como vimos, traz diversos benefícios para o mesmo (Epstein, 1992).

Com a realização deste estudo, percebeu-se que existem perspetivas de envolvimento parental diferentes, nomeadamente em relação ao género, à escolaridade e à idade dos participantes. Por ser um estudo exploratório, tentou-se estabelecer ligação com outros estudos que pudessem elucidar acerca de alguns dos resultados obtidos.

Ao longo da realização deste trabalho encontraram-se algumas limitações e dificuldades. Primeiramente, verificou-se escassez de referências bibliográficas, principalmente no que respeita ao tópico do envolvimento parental como conceito para além do nível escolar, limitando-se os trabalhos encontrados a esse contexto, pouco focados, por sua vez, nas relações pais-filhos. Também foi difícil encontrar bibliografia

atual que não recorresse a fontes menos atualizadas. Outro ponto que se revelou como limitação foi não encontrar estudos sobre a perspetiva dos adolescentes, em particular sobre o envolvimento parental no cumprimento dos seus direitos. Apesar de ser expectável que não fosse vasta a quantidade de estudos nesse âmbito, uma vez que foi esse o motivo que fez surgir a vontade de realizar este trabalho, não se contava inicialmente com tal escassez.

Neste estudo obtiveram-se resultados muito importantes e relevantes para a área da intervenção psicossocial com crianças e jovens em risco. Verificou-se que muitos direitos destes adolescentes, na sua perspetiva, não foram respeitados ou cumpridos, sendo eles necessidades básicas para o seu desenvolvimento como se viu no enquadramento teórico. Alguns destes direitos destacaram-se não só pelos resultados negativos, mas também pela gravidade de não se verificarem resultados mais positivos como, por exemplo, alguns adolescentes considerarem que os pais nem sempre os levam ao médico quando estão doentes, ou nem sempre considerarem que os pais não lhes batem ou não gritam com eles.

Este estudo, acima de tudo, comprovou a necessidade de promover a participação dos adolescentes e permitir que estes sejam mais ouvidos em tópicos que estão diretamente relacionados com eles (e até mesmo nos que não estão). Também reforçam a necessidade de continuar o trabalho na parentalidade de modo a promover, de igual forma, o envolvimento parental e outras práticas parentais positivas e benéficas para o desenvolvimento dos adolescentes.

Seria importante perceber, incluindo também perspetivas familiares, possíveis motivos para o fraco envolvimento parental de modo a possibilitar uma intervenção em colaboração com escolas, nomeadamente no sentido de orientar para a conciliação do tempo em família com o trabalho e responsabilidades parentais, realizar ações de sensibilização sobre os maus-tratos e as suas consequências para o desenvolvimento das crianças e jovens e igualmente sobre a parentalidade positiva e como pô-la em prática e também a realização de futuros estudos que possam estabelecer ligações entre si para perceber possíveis evoluções em relação a esta temática e outras que se possam interligar, especialmente tendo em conta as recorrentes mudanças na sociedade e o desenvolvimento dos adolescentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. (1969). Object Relations, Dependency, and Attachment: A Theoretical Review of the Infant-Mother Relationship. *Child Development*, 40(4), 969-1025. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/5360395/> .
- Asuero, A. G., Sayago, A., & González, A. G. (2006). The Correlation Coefficient: An Overview. *Critical Reviews in Analytical Chemistry*, 36(1), 41-59. <http://dx.doi.org/10.1080/10408340500526766>
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Caridade, S., Azevedo, V., Dinis, M. A. P., Sani, A., & Nunes, L. M. (2021). School Personnel Perception of Parental Involvement and Students' Behavior Problems: Practical Implications. *Education and Urban Society*, 53(5), 491-514. <https://doi.org/10.1177/0013124520950335>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem* (2nd ed.). Universidade Aberta.
- Carter, E. & McGoldrick, M. (1980). The family life cycle and Family Therapy: An overview. *The family life cycle: A framework for family therapy*. 3-20. Gardner Press.
- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Criança e Jovens. (s.d.). Programas e Projetos: Programas Cofinanciados: Adélia – Apoio à Parentalidade Positiva. <https://www.cnpdpdj.gov.pt/adelia-apoio-a-parentalidade-positiva>

Conselho Europeu. (2022). *Policy to support positive parenting*.

<https://www.coe.int/web/portal/home>

Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

[https://www.apfn.com.pt/declaracao\\_universal\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.htm](https://www.apfn.com.pt/declaracao_universal_dos_direitos_da_crianca.htm)

Costa, M., & Faria, L. (2017). Parenting and Parental Involvement in Secondary School: Focus Groups with Adolescents' Parents. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 27(67), 28–36.

<https://doi.org/10.1590/1982-43272767201704>

Durrant, J. E. (2016). *Positive discipline in everyday parenting (4th Edition)*.

Save the Children.

Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships. Report No.6*. ERIC.

<https://eric.ed.gov/?id=ED343715>

Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.

<https://doi.org/10.1177/003172171009200326>

Ferreira, M., & Nelas, P. (2006). Adolescências... Adolescentes... *Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health*, (32), 141–162.

<https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8399>

Gaspar, T., Guedes, F. B., Cerqueira, A., Matos, M. G., & Equipa Aventura Social (2022). *A saúde dos adolescentes portugueses em contexto de pandemia. Relatório do estudo Health Behaviour in School Aged Children (HBSC)* (ebook).

[https://aventurasocial.com/dt\\_portfolios/a-saude-dos-adolescentes-portugueses-em-tempos-de-recessao-2018-2/](https://aventurasocial.com/dt_portfolios/a-saude-dos-adolescentes-portugueses-em-tempos-de-recessao-2018-2/)

Gomes, A., & Azevêdo, A. (2014). Punição corporal e problemas comportamentais em adolescentes. *Contextos Clínicos*, 7(1), 76-85.

<https://dx.doi.org/10.4013/ctc.2014.71.07>

- Gottman, J. (1997). *Raising an emotionally intelligent child*. Simon & Schuster Paperbacks.
- Grizólio, T. C., & Scorsolini-Comin, F. (2023). O que dizem os pais sobre o uso de internet por parte de seus filhos adolescentes? *Psicologia USP*, 34, 1-11.  
<https://doi.org/10.1590/0103-6564e200140>
- Heaton, R. R. (2016). *Parental Involvement: Perceptions and Participation at Critical Moments Throughout the Middle School Transition* [Tese de Doutorado Faculty of the Department of Educational Leadership and Policy Analysis of East Tennessee State University]. Digital Commons. <https://dc.etsu.edu/etd/3002>
- Heyder, A., Hek, M., & Van Houtte, M. (2021). When Gender Stereotypes Get Male Adolescents into Trouble: A Longitudinal Study on Gender Conformity Pressure as a Predictor of School Misconduct. *Sex Roles*, 84, 61-85.  
<https://doi.org/10.1007/s11199-020-01147-9>
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82–110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Liu, K., Yang, Y., Li, M., Li, S., Sun, K., & Zhao, Y. (2021). Parents' and adolescents' perceptions of parental involvement and their relationships with depression among Chinese middle school students during the COVID-19 pandemic. *Children and youth services review*, 129, 106-190.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106190>
- Moniz, M. (2016). *Perceção da parentalidade e da comunicação em crianças, adolescentes e pais* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Miguel Torga]. Repositório ISMT. <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/699>
- Moreno, L., & Morcillo, A. (2019). *Estatística Descritiva*. Universidade Estadual de Campinas. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15977.44649>

Organização Mundial de Saúde (2021). *Corporal Punishment and Health*.

<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/corporal-punishment-and-health>

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8th ed.). Artmed.

Pereira, J., & Monteiro, V. (2015). Relação entre a percepção do envolvimento parental e a regulação para a aprendizagem em alunos do 5º e do 6º ano de escolaridade. In L. Mata, Martins, M. Martins (Eds.), V. Monteiro, J. Morgado, F. Peixoto, A. Silva, & J. Silva, *Diversidade e educação: Desafios atuais: Colóquio Internacional Psicologia e Educação* (103-120). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário.

<http://hdl.handle.net/10400.12/5556>

Rafique, S., & Ahmed, K. (2019). Gender Differences in Corporal Punishment, Academic Self-Efficacy and Drop-Out in Secondary School Students. *International Journal Psychology and Educational Studies*, 6(3), 73-79.

<http://dx.doi.org/10.17220/ijpes.2019.03.008>

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. McGraw-Hill.

UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos das Crianças e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF.

[https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)

UNICEF (2001). *The Participation Rights of Adolescents: A strategic approach*. United Nations Children's Fund.

[https://www.malikunnafoni.com/bibliostat/docs/069213002\\_unicef\\_2001.pdf](https://www.malikunnafoni.com/bibliostat/docs/069213002_unicef_2001.pdf)

## ANEXOS

### Anexo A – Cronograma

<i>De setembro de 2022 a novembro 2022</i>	-Pesquisa bibliográfica e decisão sobre temática.
<i>De novembro de 2022 a dezembro de 2022</i>	-Análise de documentos sobre o Projeto Adélia e decisão sobre a temática a partir do questionário
<i>De dezembro de 2022 a janeiro de 2023</i>	-Seleção das questões pertinentes para o tema a partir do questionário e pesquisa bibliográfica
<i>De fevereiro a junho de 2023</i>	-Enquadramento teórico e início do plano de investigação (metodologia, instrumento, sujeitos, procedimentos)
<i>De julho a setembro de 2023</i>	-Plano de investigação (técnicas estatísticas, resultados e discussão)
<i>De setembro a novembro de 2023</i>	-Procedimentos finais (numeração, índice, conclusão, resumos, anexos) e alterações finais dos resultados e discussão e do enquadramento teórico

## Anexo B – U de Mann-Whitney dos valores dos itens em relação ao género

### Estadísticas de teste<sup>a</sup>

	@8	@9	@10	@13	@14	@15	@16	@29	@31	@34	@41	@42	@43	@66	@67
U de Mann-Whitney	82401.500	78389.500	86493.000	89983.500	85609.500	84223.500	82052.000	78916.500	87000.500	83568.000	86918.000	81499.000	72454.000	81694.500	89839.000
Wilcoxon W	141741.500	138767.500	144463.000	149668.500	145294.500	219163.500	219078.000	137227.500	146685.500	143253.000	146258.000	137444.000	123814.000	141034.500	229495.000
Z	-3.156	-5.311	-.483	-.071	-1.363	-1.826	-2.026	-3.857	-1.939	-3.867	-2.201	-2.158	-2.030	-3.358	-.308
Significância Sig. (2 extremidades)	.002	<.001	.629	.943	.173	.068	.043	<.001	.052	<.001	.028	.031	.042	<.001	.758

a. Variável de Agrupamento: Género

## Anexo C – U de Mann-Whitney dos valores dos itens em relação à escolaridade

### Estadísticas de teste<sup>a</sup>

	@8	@9	@10	@13	@14	@15	@16	@29	@31	@34	@41	@42	@43	@66	@67
U de Mann-Whitney	86244.000	87957.000	86220.000	92464.000	87110.000	89035.000	82137.000	88520.000	87868.500	90583.000	87486.500	87146.000	76298.000	83601.000	86553.000
Wilcoxon W	217572.000	222378.000	211470.000	159625.000	213866.000	216295.000	210408.000	153500.000	155396.500	224486.000	219841.500	153212.000	138426.000	213396.000	215839.000
Z	-2.572	-2.540	-1.226	-.040	-1.573	-.952	-2.692	-.981	-2.579	-1.791	-2.986	-1.114	-1.564	-3.347	-1.994
Significância Sig. (2 extremidades)	.010	.011	.220	.968	.116	.341	.007	.327	.010	.073	.003	.265	.118	<.001	.046

a. Variável de Agrupamento: Escolaridade

## Anexo D – Rho de Spearman dos valores dos itens em relação à idade

### Correlações

		Escreve aqui a tua idade:																
			@8	@9	@10	@13	@14	@15	@16	@29	@31	@34	@41	@42	@43	@66	@67	
rho de Spearman	Escreve aqui a tua idade:	Coefficiente de Correlação	1.000	-.025	-.003	-.010	-.040	.044	-.051	-.034	-.083*	-.139**	.013	-.013	-.102**	-.125**	.075*	.028
		Sig. (2 extremidades)	.	.463	.922	.767	.232	.198	.134	.314	.015	<.001	.699	.697	.003	<.001	.027	.401
		N	889	875	884	861	872	870	869	863	866	881	883	878	861	812	873	874