

Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (QEEP-r): Estudo psicométrico e análise da invariância da medida para mães e pais

Orlanda Cruz* / Catarina Canário* / Maria Barbosa-Ducharne*

* Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal

Este artigo apresenta o Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (QEEP-r), que oferece uma medida da percepção dos adolescentes quanto aos estilos educativos parentais (tal como a sua primeira versão, o QEEP), mas distinguindo o alvo da avaliação em pai e mãe e focando a dimensão da promoção da autonomia. São estudadas as propriedades psicométricas e avaliada a invariância da escala quanto aos estilos educativos do pai e aos estilos educativos da mãe. Um total de 664 participantes, alunos do ensino básico e secundário de seis escolas dos distritos de Braga e Porto, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos ($M=15.31$, $DP=1.28$), do género feminino (54.20%) e masculino (43.50%) preencheu o QEEP-r. Os resultados da análise fatorial confirmatória evidenciam uma estrutura tridimensional do QEEP-r e propriedades psicométricas adequadas. A estrutura tridimensional inclui um fator de autonomia psicológica, um fator de clima positivo e um fator de conhecimento. Do ponto de vista da invariância da medida foi identificada a invariância configural e a invariância métrica, mas não a invariância escalar ou residual. Este instrumento é relevante no contexto da investigação em língua portuguesa sobre os EEP, na medida em que permite avaliar a percepção dos adolescentes até aos 18 anos de idade sobre os EEP dos pais, através de duas escalas (pai e mãe) entre as quais se constata invariância métrica.

Palavras-chave: Percepções dos adolescentes, Estilos educativos parentais, QEEP-r, Análise fatorial confirmatória, Invariância da medida.

O conceito de estilo educativo parental (EEP) tem sido amplamente investigado e descrito na literatura internacional. Uma pesquisa na base de dados científica *Academic Search Complete* da expressão “parenting styles” identificou 1535 estudos publicados nos últimos 10 anos. Contudo, uma leitura mais atenta revela que, sob esta designação, surgem conceitos algo distintos. Nalguns estudos, por EEP, entende-se uma constelação de comportamentos, atitudes e crenças parentais que definem um padrão de funcionamento que se manifesta e contribui para um clima emocional. A tipologia, amplamente referenciada na investigação, de Baumrind (2013), distinguindo os estilos autorizado/autoritativo¹, autoritário, permissivo e rejeitante-negligente, constitui o melhor

¹ Os autores optam por traduzir o conceito de “authoritative parenting”, proposto por Baumrind (cf. 2013), como “estilo parental autorizado/autoritativo”. No entanto, na literatura nacional sobre estilos parentais, o mesmo estilo é também apresentado como democrático (e.g., Miguel, Valentim, & Carugati, 2009) ou autorizante (e.g., Cardoso & Veríssimo, 2013).

Este trabalho foi financiado pelo Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT UID/PSI/00050/2013) e pelo FEDER através do programa COMPETE 2020 (POCI-01-0145-FEDER-007294).

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Orlanda Cruz, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal. E-mail: orlanda@fpce.up.pt

exemplo. O estilo autorizado/autoritativo é caracterizado pela coexistência de níveis elevados tanto de responsividade às necessidades e interesses das crianças como de exigência face ao seu cumprimento das regras. Distingue-se do estilo permissivo, caracterizado por um baixo nível de exigência, e do estilo autoritário, caracterizado por um nível elevado de exigência, associado a um controlo coercivo. O estilo rejeitante-negligente é caracterizado por baixos níveis tanto de responsividade como de exigência, associados a comportamentos ativos de rejeição das crianças (Baumrind, 1989, 1991, 2013). Outros estudos, seguindo uma abordagem distinta, definem EEP a partir de dimensões educativas, como por exemplo o controlo e o afeto parentais, as quais compõem os tipos de funcionamento parental (Morris, Cui, & Steinberg, 2013). A primeira abordagem é centrada na pessoa, enquanto a segunda é centrada na variável. Na sequência desta segunda abordagem, o presente estudo focaliza-se nas dimensões de funcionamento parental que integram os EEP.

A investigação sobre EEP começou por incidir essencialmente sobre as mães e, só mais recentemente, incluiu os pais, possibilitando o estudo do impacto diferencial de mães e pais no desenvolvimento dos seus filhos. Estes estudos analisam as mesmas dimensões nos pais e nas mães sem, contudo, realizarem uma verificação prévia da invariância ou equivalência das medidas usadas na sua avaliação. Esta avaliação é particularmente relevante quando se pretende avaliar um constructo medido através de uma escala em diferentes grupos, pois permite verificar se os membros dos diferentes grupos atribuem o mesmo significado aos itens da escala (Cheung & Rensvold, 2002; Milfont & Fisher, 2010). O presente estudo apresenta uma medida diferenciada da perceção dos adolescentes dos EEP do pai e dos EEP da mãe, o Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (QEEP-r), e evidencia as suas propriedades psicométricas, bem como a invariância desta medida quanto aos EEP do pai e aos EEP da mãe.

Estilos educativos parentais de pais e mães

Os estudos sobre a parentalidade e os EEP têm-se focado sobretudo nas mães por serem consideradas as principais cuidadoras dos filhos, passarem mais tempo com eles, tomarem as principais decisões na organização do quotidiano (Jeynes, 2016) e estarem também mais disponíveis para colaborar com os investigadores (Tamis-LeMonda, Baumwell, & Cabrera, 2013). No entanto, nos últimos anos tem havido um acréscimo de investigação sobre os EEP dos pais (Jeynes, 2016; Lamb, 2010), sendo possível destacar três linhas de investigação.

Numa primeira linha de investigação, são analisados os EEP dos pais, isoladamente, ou por comparação com as mães. Neste sentido, alguns estudos mostram que os pais apresentam mais comportamentos autoritários e as mães mais comportamentos autorizados (McKinney & Renk, 2008; Simons & Conger, 2007), enquanto outros estudos revelam que as mães apresentam maior frequência de todos os comportamentos, quando comparadas com os pais (Laible & Carlo, 2004; Pereira, Barbosa-Ducharne, & Teixeira, 2014).

Numa segunda linha de investigação, os estudos visaram analisar a consistência dos EEP de pais e mães. Os resultados revelam associações moderadas a elevadas entre os EEP de ambos, sendo mais frequente que pais e mães apresentem o mesmo EEP (Pereira et al., 2014; Simons & Conger, 2007). Alguns investigadores discutiram o valor preditivo da consistência educativa interparental por comparação com o EEP individual, do pai ou da mãe, face aos resultados observados nos filhos. Por exemplo, se ambos os pais apresentarem um estilo autorizado, a consistência está associada a melhor ajustamento dos filhos; contudo, se pelo menos uma das figuras parentais apresentar um estilo autorizado, este estilo, só por si, tem mais efeito no ajustamento dos filhos do que se ambos os pais fossem consistentemente autoritários ou permissivos. Assim, o efeito positivo do estilo autorizado parece compensar o efeito desfavorável

de um estilo menos adequado apresentado pela outra figura parental (Bolkan, Sano, Costa, Acock, & Day, 2010; Hoeve, Dubas, Gerris, van der Laan, & Smeenk, 2011; Simons & Conger, 2007).

Finalmente, numa terceira linha de investigação, os estudos apresentavam como objetivo perceber quais os efeitos dos EEP dos pais e das mães, separadamente, no desenvolvimento e adaptação dos seus filhos. Os resultados têm revelado genericamente que pais e mães atuam a diferentes níveis. Por exemplo, o afeto materno prediz o ajustamento emocional, enquanto o afeto paterno prediz a realização académica (Chen, Liu, & Li, 2000), e o afeto materno, mas não o paterno, prediz o ajustamento psicológico (Kim, 2008). Numa meta-análise de 48 estudos sobre os preditores parentais da agressividade relacional nas crianças, Kawabata, Alink, Tseng, van IJzendoorn e Crick (2011) identificaram como preditores a parentalidade positiva e a parentalidade coerciva de pais e de mães, a parentalidade não envolvida das mães e o controlo psicológico dos pais.

Embora os estudos anteriormente apresentados tenham usado medidas que avaliam as mesmas dimensões de EEP nos pais e nas mães, não analisaram a invariância destas medidas. Para aprofundar o conhecimento sobre o papel dos pais e das mães é fundamental dispormos de instrumentos que reconhecidamente avaliem as mesmas dimensões da parentalidade em ambos.

Perceção dos adolescentes sobre os estilos educativos parentais

Igualmente importante é percebermos as perceções construídas pelos adolescentes sobre os EEP dos pais e das mães. A investigação sobre EEP tem recorrido, mais comumente, a questionários e a entrevistas a pais e a filhos (Hoff, Laursen, & Tardif, 2002; Simons & Conger, 2007). Os relatos de pais e filhos tendem a ser diferentes (Hoff et al., 2002) ou a apresentar correlações de valor baixo a moderado (Cheung, Pomerantz, Wang, & Qu, 2016). Contudo, a literatura tem demonstrado que as perceções dos filhos sobre os EEP, nomeadamente dos adolescentes, são uma medida mais fidedigna do que a perceção dos pais, na medida em que estão menos sujeitas a enviesamento inerente à deseabilidade social (Morsbach & Prinz, 2006), e também porque têm sido apontadas como melhores preditores do desenvolvimento e/ou adaptação dos adolescentes (Cheung et al., 2016; Pelegrina, Garcia Linares, & Casanova, 2003).

Dimensões dos estilos educativos parentais

Na linha do importante contributo teórico e empírico de Baumrind (1989, 1991), as dimensões mais referenciadas na literatura são o afeto/aceitação parental e o controlo parental, de cujo cruzamento é possível identificar os quatro estilos educativos parentais (Morris et al., 2013). O afeto/aceitação refere-se ao clima de interação positivo, marcado por comportamentos parentais responsivos às necessidades e interesses dos filhos. Na adolescência esta responsividade inclui ainda a sensibilidade às necessidades de autonomia comportamental e psicológica dos jovens, que tem sido identificado na literatura como uma dimensão de promoção da autonomia. Inclui comportamentos parentais de encorajamento da expressão pessoal e da tomada de decisão autónoma (Bean & Northrup, 2009; Cheung et al., 2016). O afeto parental e a promoção da autonomia são dimensões habitualmente associadas a melhores indicadores de ajustamento dos adolescentes (Barber, Stolz & Olson, 2005; Bean & Northrup, 2009; Chen et al., 2000; Swanson, 2010).

Relativamente à dimensão do controlo parental, parece ser consensual a necessidade de especificar a que tipo de controlo nos referimos (Grolnick & Pomerantz, 2009). Tem-se distinguido o controlo psicológico (comportamentos intrusivos que resultam em desvalorização dos filhos) do controlo comportamental. Este último revela-se na adolescência através da monitorização parental (Barber et al., 2005). A monitorização parental diz respeito ao conhecimento dos pais

acerca de onde, com quem e o que estão a fazer os filhos, quando não estão com os pais. O conhecimento parental pode ter a sua origem em diversas fontes e, neste sentido, Stattin e Kerr (2000) propuseram a distinção entre os esforços que os pais fazem para obter a informação (monitorização parental) e o conhecimento que eles de facto possuem (conhecimento parental). Esta distinção permitiu verificar que o conhecimento parental é o preditor mais forte do ajustamento do adolescente (e.g., Eaton, Krueger, Johnson, McGue, & Iacono, 2009).

Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto

A primeira versão do Questionário dos Estilos Educativos Parentais (QEEP) avalia a perceção dos adolescentes acerca dos EEP dos pais, tendo sido proposta por Ducharme, Cruz, Marinho e Grande (2006) a partir das *Parenting Scales* (Lamborn, Mounts, Sternberg & Dornbusch, 1991), e posteriormente validada por Cruz et al. (2011) com adolescentes com idades compreendidas entre 12 e 15 anos. Este questionário integrava 19 itens organizados em duas escalas. A primeira escala, aceitação, possui nove itens, sendo apenas cinco destes itens diferenciados para pais e mães. A segunda escala, monitorização, inclui dois conjuntos de cinco itens semelhantes (num total de 10 itens), o primeiro relativo aos esforços de monitorização (o que os pais tentam saber) e o segundo relativo ao conhecimento (o que os pais realmente sabem), não sendo estes itens diferenciados para pais e para mães. Apenas cinco dos nove itens da escala aceitação eram respondidos separadamente para o pai e para a mãe. O cálculo do *score* da escala aceitação era realizado calculando a média aritmética de cada item respondido separadamente para pais e mães (cinco itens), e somando estes valores aos restantes quatro itens da escala. Deste modo, e dado que os itens da escala monitorização não eram diferenciados para pais e mães, o questionário não permitia obter uma medida diferenciada dos EEP do pai e dos EEP da mãe.

O estudo das características psicométricas do QEEP através de uma análise fatorial confirmatória (Cruz et al., 2011) concluiu que, na escala monitorização, eram os itens inerentes ao conhecimento, e não os itens inerentes aos esforços de monitorização, os que melhor a caracterizavam. Esta primeira versão do QEEP foi utilizada em diferentes estudos que avaliam a perceção dos adolescentes sobre os estilos educativos parentais (e.g., Oliveira & Soares, 2011; Prata, Barbosa-Ducharme, Gonçalves, & Cruz, 2013; Vasconcelos-Raposo, Teixeira, Lima, & Monteiro, 2015). Os resultados demonstram que não há um efeito do género do adolescente na caracterização dos EEP dos pais (Vasconcelos-Raposo et al., 2015), e ainda que a dimensão monitorização parental encontra-se positivamente associada ao rendimento escolar dos adolescentes (Prata et al., 2013).

Com o objetivo de captar a especificidade da atuação dos pais e das mães com os seus filhos adolescentes (até aos 18 anos de idade), foi levada a cabo a revisão e adaptação do QEEP. A versão inicialmente revista do instrumento (QEEP-r) integra dois tipos de alterações relativamente ao QEEP, nomeadamente: (1) acréscimo de um conjunto de itens para caracterizar melhor as dimensões avaliadas pelo instrumento e adicionar uma dimensão (promoção de autonomia) até então não contemplada, e (2) construção de duas versões paralelas, para pais e mães. A primeira alteração concretizou-se com o acréscimo de 14 novos itens adaptados de Oliva-Delgado, Parra-Jiménez, Sanches-Queija e López-Gaviño (2007). Este acréscimo teve como objetivos: (1) reforçar a dimensão do afeto na interação entre pais e filhos (quatro itens), (2) acrescentar dois pares de itens semelhantes relativos à monitorização e ao conhecimento parental (como correu o dia e qual o desempenho na escola), e (3) identificar uma dimensão de promoção da autonomia, fundamental no ajustamento de adolescentes mais velhos, aumentando para tal o número de itens que conceptualmente se integrariam nesta dimensão (cinco itens). Na sequência destas alterações, e em consonância com o conhecimento prévio sobre a distribuição dos itens em instrumentos anteriormente validados (Cruz et al., 2011; Ducharme et al., 2006; Oliva-Delgado et al., 2007) é esperado que sejam identificadas três dimensões no QEEP-r, nomeadamente, uma de promoção

de autonomia psicológica, e, à semelhança da versão original do QEEP, uma de aceitação e/ou afeto e/ou clima positivo, e uma de monitorização e/ou conhecimento.

Uma vez que outro dos objetivos da revisão do instrumento consistia em construir duas versões de medida invariante, o segundo tipo de alterações consistiu em criar duas versões paralelas para pais e para mães, exatamente com os mesmos 33 itens (ver Tabela 1). Todos os itens do questionário são de ordem positiva ou direta. Cada item é avaliado com recurso a uma escala de quatro pontos, que varia entre 1 “Nunca ou quase nunca” e 4 “Sempre ou quase sempre”.

Tabela 1

Apresentação dos itens que integravam o QEEP-r relativamente às escalas de avaliação da percepção do adolescente quanto ao estilo educativo do pai (a) e da mãe (b) previamente ao seu estudo psicométrico

1a(b).	Posso contar com o meu Pai (a minha Mãe) para me ajudar se eu tiver algum problema.
2a(b).	O meu Pai (A minha Mãe) incita-me a dar o meu melhor em qualquer coisa que eu faça.
3a(b).	O meu Pai (A minha Mãe) incita-me a pensar pela minha cabeça.
4a(b).	O meu Pai (A minha Mãe) ajuda-me nos meus trabalhos escolares se houver alguma coisa que eu não compreenda.
5a(b).	Quando o meu Pai (a minha Mãe) pretende que eu faça alguma coisa, explica-me porquê.
6a(b).	O meu Pai (A minha Mãe) passa algum tempo só a conversar comigo.
7a(b).	O meu Pai (A minha Mãe) encoraja-me a tomar as minhas próprias decisões.
8a(b).	O meu Pai (A minha Mãe) encoraja-me a pensar de forma independente.
9a(b).	O meu Pai (A minha Mãe) permite a expressão da minha opinião quando é necessário tomar uma decisão familiar.
10a(b).	O meu Pai (A minha Mãe) encoraja-me a expressar as minhas ideias, mesmo que estas não agradem às outras pessoas.
11a(b).	O meu Pai (A minha Mãe) encoraja-me a dizer o que penso, mesmo que ele não esteja de acordo.
12a(b).	O meu Pai (A minha Mãe) diz-me que é sempre necessário ver os dois lados de um assunto ou problema.
13a(b).	O meu Pai (A minha Mãe) pensa que, embora eu ainda não seja uma pessoa adulta, posso ter ideias acertadas acerca de algumas coisas.
14a(b).	O meu Pai (A minha Mãe) é uma pessoa alegre e otimista.
15a(b).	O meu Pai (A minha Mãe) costuma estar de bom humor.
16a(b).	O meu Pai (A minha Mãe) costuma divertir-se comigo.
17a(b).	O meu Pai (A minha Mãe) costuma ser calmo(a) e relaxado(a).
18a(b).	Quando tenho uma má nota na escola, o meu Pai (a minha Mãe) encoraja-me a insistir para melhorar.
19a(b).	Quando tenho uma boa nota na escola, o meu Pai (a minha Mãe) elogia-me.
20a(b).	Até que ponto o teu Pai (a tua Mãe) TENTA saber quem são os teus amigos.
21a(b).	Até que ponto o teu Pai (a tua Mãe) TENTA saber onde vais quando saís à noite.
22a(b).	Até que ponto o teu Pai (a tua Mãe) TENTA saber o que fazes nos teus tempos livres.
23a(b).	Até que ponto o teu Pai (a tua Mãe) TENTA saber onde estás de tarde quando saís da escola.
24a(b).	Até que ponto o teu Pai (a tua Mãe) TENTA saber como gastas o teu dinheiro.
25a(b).	Até que ponto o teu Pai (a tua Mãe) TENTA saber como correu o teu dia.
26a(b).	Até que ponto o teu Pai (a tua Mãe) TENTA saber qual é o teu desempenho na escola.
27a(b).	Até que ponto o teu Pai (a tua Mãe) REALMENTE sabe quem são os teus amigos.
28a(b).	Até que ponto o teu Pai (a tua Mãe) REALMENTE sabe onde vais quando saís à noite.
29a(b).	Até que ponto o teu Pai (a tua Mãe) REALMENTE sabe o que fazes nos teus tempos livres.
30a(b).	Até que ponto o teu Pai (a tua Mãe) REALMENTE sabe onde estás de tarde quando saís da escola.
31a(b).	Até que ponto o teu Pai (a tua Mãe) REALMENTE sabe como gastas o teu dinheiro.
32a(b).	Até que ponto o teu Pai (a tua Mãe) REALMENTE sabe como correu o teu dia.
33a(b).	Até que ponto o teu Pai (a tua Mãe) REALMENTE sabe qual é o teu desempenho na escola.

Este artigo apresenta o QEEP-r, e evidencia as suas propriedades psicométricas, bem como a invariância desta medida quanto à percepção dos adolescentes dos estilos educativos do pai e dos estilos educativos da mãe. É esperado que esta versão revista apresente uma estrutura fatorial tridimensional em reflexo da integração das alterações à versão original, apresentando um fator

de promoção de autonomia psicológica, um fator de aceitação e/ou afeto e/ou clima positivo, e um fator de monitorização e/ou conhecimento.

Método

Participantes

O QEEP-r foi administrado a 700 alunos do terceiro ciclo do ensino básico e secundário. Para efeitos de estudo das características psicométricas da medida de avaliação dos EEP, selecionaram-se os participantes que responderam a ambas as escalas, e eliminaram-se aqueles que responderam apenas a uma das escalas ($n=36$). Assim, o presente estudo contou com os dados de 664 participantes, alunos do 7º ($n=105$, 15.80%), 9º ($n=225$, 33.90%), 10º ($n=79$, 11.90%), 11º ($n=89$, 13.40%) e 12º ($n=166$, 25.00%) anos de escolaridade. A idade dos participantes distribuiu-se entre os 12 e os 18 anos, $M=15.31$, $DP=1.25$. Mais especificamente, os participantes distribuíam-se pelos seguintes grupos etários: 12 anos ($n=14$, 2.10%), 13 anos ($n=60$, 9.00%), 14 anos ($n=57$, 8.60%), 15 anos ($n=203$, 30.60%), 16 anos ($n=218$, 32.80%), 17 anos ($n=83$, 12.50%), 18 anos ($n=13$, 2.00%), havendo 16 casos (2.40%) sem informação nesta variável. No que concerne à distribuição por género, 54.20% são do género feminino e 43.50% do género masculino.

Procedimento

O QEEP-r foi administrado a alunos de seis escolas dos distritos de Braga e Porto, após a autorização das direções das escolas envolvidas. O questionário foi distribuído em 26 turmas, sendo quatro do 7º ano de escolaridade (15.39%), nove do 9º ano de escolaridade (34.61%), três do 10º ano de escolaridade (11.54%), três do 11º ano de escolaridade (11.54%) e sete do 12º ano de escolaridade (26.92%). Todos os alunos preencheram o questionário durante um período de 30 minutos de uma aula, na presença de um investigador e de um professor. O consentimento informado para a participação no estudo foi dado pelos encarregados de educação.

Resultados

Propriedades psicométricas do QEEP-r

O estudo das propriedades psicométricas do QEEP-r foi realizado através de análises fatoriais confirmatórias (AFCs), utilizando o *software* AMOS versão 23 (Arbuckle, 2014). A qualidade de ajustamento do modelo das AFCs foi avaliada, tal como descrita em Marôco (2014). O teste de Qui-quadrado não foi considerado como indicador de ajustamento dadas as limitações que lhe são apontadas em modelos testados em amostras com elevado número de participantes (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008). O ajustamento dos modelos foi levado a cabo de acordo com o procedimento descrito em Marôco (2014).

Cada AFC (referente à escala de estilos educativos do pai e à escala de estilos educativos da mãe) incluiu três variáveis latentes, correspondentes ao modelo fatorial tridimensional esperado de acordo com o conhecimento prévio sobre a distribuição dos itens em instrumentos anteriormente validados (Cruz et al., 2011; Ducharme et al., 2006; Oliva-Delgado et al., 2007). Concretamente, as AFCs iniciais avaliaram uma estrutura fatorial tridimensional dos estilos

educativos dos pais e dos estilos educativos das mães considerando um fator de promoção de autonomia psicológica (itens 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, e 18), um fator de aceitação e/ou afeto e/ou humor/clima positivo (itens 4, 6, 14, 15, 16, 17, e 19), e um fator de monitorização e/ou conhecimento (itens 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, e 33). Estes modelos de AFC para os estilos educativos do pai, $\chi^2(492)=3438.58, p<.001, \chi^2/g.l.=6.99, GFI=.75, CFI=.80, TLI=.78, PCFI=.74, PGFI=.66, RMSEA=.10, p<.001$, e para os estilos educativos da mãe, $\chi^2(492)=3767.92, p<.001, \chi^2/g.l.=7.67, GFI=.74, CFI=.74, TLI=.72, PCFI=.69, PGFI=.65, RMSEA=.10, p<.001$, revelaram índices de ajustamento inadequados.

Procurando alcançar índices de ajustamento adequados procedeu-se à eliminação de itens que apresentavam pesos fatoriais estandardizados inferiores a .50 e valores de fiabilidade individual inferior a .25, bem como dos itens cujos erros de mensuração se correlacionavam com outros fatores e/ou itens, através da análise dos índices de modificação (considerando um *threshold* de 11). Os modelos fatoriais tridimensionais resultantes apresentam uma solução de 15 itens distribuídos por um fator de promoção de autonomia psicológica (PAP; itens 3, 5, 7, 10, 12, e 13), um fator de clima positivo (CP; itens 14, 15, 16, e 17), e um fator de conhecimento (C; itens 27, 29, 31, 32, 33). Ambos os modelos de estilos educativos do pai e de estilos educativos da mãe revelam índices de ajustamento adequados, como se apresenta na Figura 1 e na Figura 2. Os itens de ambas as escalas apresentam pesos fatoriais elevados ($\beta \geq 0.50$) e fiabilidades individuais adequadas ($R^2 \geq 0.25$). Adicionalmente, os valores de assimetria ($sk < 1.60$) e curtose ($ku < 1.86$) dos itens de ambas as escalas remetem para uma distribuição normal dos dados.

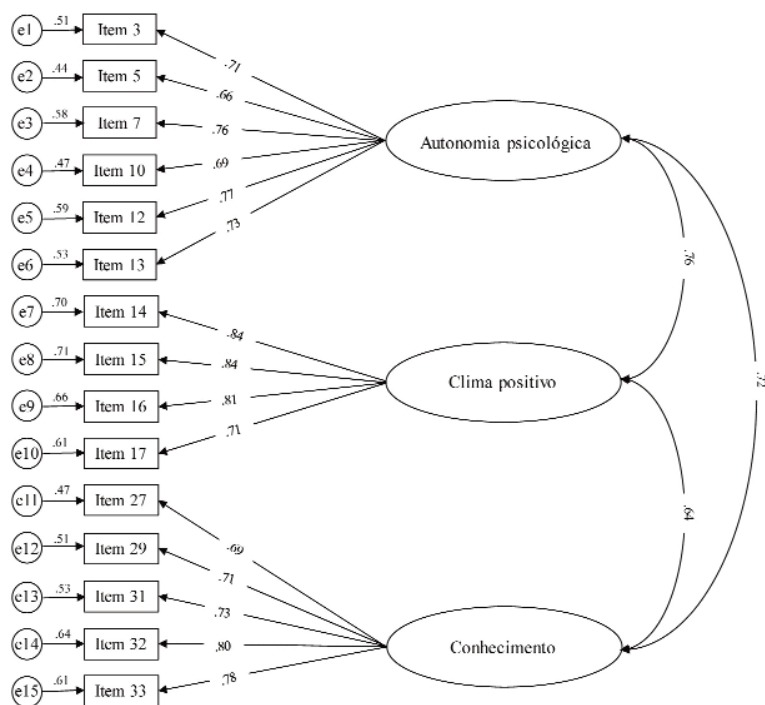


Figura 1. Peso fatorial estandardizado e variância do erro na estrutura fatorial tridimensional da escala de estilos educativos do pai

Nota. Índices de ajustamento: $\chi^2(87)=237.35, p<.001, \chi^2/g.l.=2.73, GFI=.96, CFI=.97, TLI=.97, PCFI=.81, PGFI=.69, RMSEA=.05, p=.40, 90\% IC [.04,.06]$.



Figura 2. Peso fatorial estandarizado e variância do erro na estrutura fatorial tridimensional da escala de estilos educativos da mãe

Nota. Índices de ajustamento: $\chi^2(87)=271.97$, $p<.001$, $\chi^2/g.l.=3.13$, $GFI=.95$, $CFI=.96$, $TLI=.95$, $PCFI=.80$, $PGFI=.69$, $RMSEA=.06$, $p=.07$, 90% IC [.05,.06].

A fiabilidade compósita revelou-se elevada para os fatores da escala de estilos educativos do pai (AP: .92, CP: .93, e C: .91) assim como para os fatores da escala de estilos educativos da mãe (AP: .90, CP: .92, e C: .90). Os resultados obtidos da medida de variância extraída média (VEM) revelaram-se aceitáveis ($VEM \geq 0.50$) e foram utilizados como indicadores da validade discriminante das dimensões pela sua comparação com o quadrado da correlação entre fatores (Marôco, 2014). Assim, na escala de estilos educativos do pai verifica-se a validade discriminante dos fatores AP e CP, CP e C, e AP e C, cujo quadrado das correlações ($r^2_{AP,CP}=.58$, $r^2_{CP,C}=.41$, e $r^2_{AP,C}=.52$) são inferiores aos valores de VEM para cada um dos fatores ($VEM_{AP}=.65$, $VEM_{CP}=.59$, $VEM_C=.68$). De igual modo, na escala de estilos educativos da mãe verifica-se a validade discriminante dos fatores AP e CP, CP e C, e AP e C, cujo quadrado das correlações ($r^2_{AP,CP}=.49$, $r^2_{CP,C}=.26$, e $r^2_{AP,C}=.27$) são inferiores aos valores de VEM para cada um dos fatores ($VEM_{AP}=.61$, $VEM_{CP}=.58$, $VEM_C=.66$). As correlações entre as dimensões em cada escala, apresentadas na Figura 1 e na Figura 2, são de tamanho médio e estatisticamente significativas ($ps<.001$).

Invariância da medida da percepção dos adolescentes quanto aos estilos educativos do pai e aos estilos educativos da mãe

A invariância do modelo fatorial tridimensional para a percepção dos adolescentes sobre os estilos educativos do pai e sobre os estilos educativos da mãe foi avaliada inicialmente através de uma AFC para as percepções sobre os EEP dos dois progenitores (invariância configural) e posteriormente através do procedimento de análise multigrupos, usando o *software* AMOS versão 23 (Arbuckle, 2014). Esta análise foi realizada tendo em consideração um design intra-individual (Adolf, Schuurman, Borkenau, Borsboom, & Dolan, 2014), avaliando a percepção do mesmo participante relativamente aos EEP do pai e aos EEP da mãe. Como critério de avaliação da

invariância da medida (Milfont & Fisher, 2010), na comparação entre modelos utilizou-se o valor da diferença do teste de Qui-quadrado (Marôco, 2014) e o valor da diferença do índice relativo *CFI* inferior a .01 sugerido por Cheung e Rensvold (2002).

A AFC do modelo fatorial tridimensional para a percepção sobre os EEP do pai e os EEP da mãe revelou índices de ajustamento adequado, $\chi^2(174)=509.32$, $p<.001$, $\chi^2/g.l.=2.93$, $GFI=.95$, $CFI=.97$, $TLI=.96$, $PCFI=.80$, $PGFI=.69$, $RMSEA=.04$, $p=1.00$, IC 90% [.03,.04], demonstrando assim a existência de invariância configural. Os resultados da análise multigrupos realizada na sequência da análise da invariância configural do modelo, encontram-se descritos na Tabela 2.

Tabela 2

Análise multigrupos do modelo fatorial tridimensional (estilos educativos do pai vs. estilos educativos da mãe)

Modelos	$\chi^2(g.l.)$	<i>CFI</i>	Comparação	$\Delta\chi^2(g.l.)$	ΔCFI
B. Base	509.32 (174)	.97	-	-	-
R1. Invariância de medida fraca	528.77 (186)	.97	R1 vs. B	19.45 (12)	0
R2. Invariância de medida forte	643.46 (201)	.96	R2 vs. R1	114.69 (15)***	.01
R3. Invariância de medida estrita	762.26 (216)	.94	R3 vs. R2	118.80 (15)***	.02

Nota. *** $p<.001$.

A comparação do modelo livre (B) com o modelo com pesos fatoriais fixos (R1) permite concluir a invariância de medida fraca (invariância métrica), $\Delta\chi^2(12)=19.45$ $p=.08$, $\Delta CFI=0$. No entanto, como se verifica na Tabela 2, a comparação dos modelos seguintes [modelo com pesos fatoriais e interceptos fixos (R2), e modelo com pesos fatoriais, interceptos, variâncias/covariâncias dos erros fixos (R3)] não permite constatar a invariância de medida forte (escalar) ou de medida estrita (residual).

Na Tabela 3 apresentam-se os itens que compõem o QEEP-r de acordo com os resultados do seu estudo psicométrico.

Tabela 3

Apresentação dos itens que integram o QEEP-r relativamente às escalas de avaliação da percepção do adolescente quanto ao estilo educativo do pai (a) e da mãe(b) de acordo com os resultados do estudo psicométrico

Fator	Itens
1	1a(b). O meu Pai (A minha Mãe) incita-me a pensar pela minha cabeça.
1	2a(b). Quando o meu Pai (a minha Mãe) pretende que eu faça alguma coisa, explica-me porquê.
1	3a(b). O meu Pai (A minha Mãe) encoraja-me a tomar as minhas próprias decisões.
1	4a(b). O meu Pai (A minha Mãe) encoraja-me a expressar as minhas ideias, mesmo que estas não agradem às outras pessoas.
1	5a(b). O meu Pai (A minha Mãe) diz-me que é sempre necessário ver os dois lados de um assunto ou problema.
1	6a(b). O meu Pai (A minha Mãe) pensa que, embora eu ainda não seja uma pessoa adulta, posso ter ideias acertadas acerca de algumas coisas.
2	7a(b). O meu Pai (A minha Mãe) é uma pessoa alegre e otimista.
2	8a(b). O meu Pai (A minha Mãe) costuma estar de bom humor.
2	9a(b). O meu Pai (A minha Mãe) costuma divertir-se comigo.
2	10a(b). O meu Pai (A minha Mãe) costuma ser calmo(a) e relaxado(a).
3	11a(b). Até que ponto o teu Pai (a tua Mãe) REALMENTE sabe quem são os teus amigos.
3	12a(b). Até que ponto o teu Pai (a tua Mãe) REALMENTE sabe o que fazes nos teus tempos livres.
3	13a(b). Até que ponto o teu Pai (a tua Mãe) REALMENTE sabe como gastas o teu dinheiro.
3	14a(b). Até que ponto o teu Pai (a tua Mãe) REALMENTE sabe como correu o teu dia.
3	15a(b). Até que ponto o teu Pai (a tua Mãe) REALMENTE sabe qual é o teu desempenho na escola.

Nota. Fator 1 (autonomia psicológica), Fator 2 (clima positivo), e Fator 3 (conhecimento).

Discussão

Este artigo apresenta o QEEP-r, e evidencia as suas propriedades psicométricas, assim como a invariância da medida da percepção dos adolescentes quanto aos estilos educativos do pai e aos estilos educativos da mãe. Os resultados demonstram que o QEEP-r é um instrumento com características psicométricas adequadas, que permite a avaliação invariante da percepção dos adolescentes até aos 18 anos de idade quanto aos estilos educativos do pai e aos estilos educativos da mãe. Uma vez que os instrumentos existentes para avaliação dos EEP se destinam a idades inferiores, consideramos que o presente estudo apresenta um significativo contributo para o contexto da investigação nacional sobre os EEP.

Os resultados da AFC evidenciam uma estrutura tridimensional do QEEP-r que preserva 15 dos 33 itens propostos. Demonstram ainda pesos fatoriais elevados e fiabilidade individual adequada para cada um dos 15 itens das escalas de estilos educativos (do pai e da mãe). Os resultados da medida de variância média extraída revelaram-se aceitáveis e permitem constatar a validade discriminante dos fatores das escalas de EEP (do pai e da mãe). Os resultados de fiabilidade compósita dos fatores das escalas indicam a elevada consistência interna das escalas de estilos educativos (do pai e da mãe).

A estrutura tridimensional obtida caracteriza-se por um fator de autonomia psicológica (seis itens), um fator de clima positivo (quatro itens) e um fator de conhecimento (cinco itens). Estes fatores são consistentes com a literatura sobre EEP (e.g., Bean & Northrup, 2009; Cheung et al., 2016; Morris et al., 2013). O fator de autonomia psicológica refere-se à promoção da autonomia do adolescente através das ações que promovem o pensamento independente e a tomada de decisão informada e consciente. Durante a adolescência, os jovens vão progressivamente desenvolvendo a sua autonomia como resultado das diferentes tarefas de desenvolvimento que concernem às exigências de socialização. É esperado que o adolescente se torne progressivamente mais capaz, ao longo do seu desenvolvimento, de desenvolver interações sociais adequadas fora do contexto familiar, resolver problemas autonomamente e gerir as exigências e expectativas académicas (Bean & Northrup, 2009; Swanson, 2010).

O fator clima positivo diz respeito a características de interação positiva que os pais estabelecem com os filhos, como por exemplo o bom-humor, o otimismo, ou um ambiente calmo e relaxado. Este fator corresponde à dimensão de afeto dos EEP, descrita na literatura como indicando um clima de interação positiva entre pais e filhos (Laible & Carlo, 2007).

O fator conhecimento prende-se com o conhecimento efetivo que os pais têm das atividades e dos comportamentos dos filhos na sua ausência. Este fator é consistente com a dimensão de controlo parental (Grolnick & Pomerantz, 2009) e corresponde, pelos itens que integra, à definição de conhecimento parental proposta por Stattin e Kerr (2000), nomeadamente ao conhecimento do que se passa no quotidiano dos adolescentes quando não estão com os pais.

Os três constructos identificados nos fatores das escalas de EEP (do pai e da mãe), autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento, têm sido apontados na literatura como associados ao melhor desenvolvimento e/ou ajustamento do adolescente (e.g., Bean & Northrup, 2009; Chen et al., 2000; Stattin & Kerr, 2000). Tal como identificado em estudos prévios, os três constructos apresentaram, em cada escala, correlações positivas de tamanho de efeito moderado (Bean & Northrup, 2009; Chen et al., 2000).

A AFC do modelo fatorial tridimensional para a percepção sobre os EEP do pai e os EEP da mãe revelou a existência de invariância configural. Os resultados da análise multigrupos realizada na sequência da análise da invariância configural do modelo permitiram concluir a invariância de medida fraca (invariância métrica), mas não a invariância de medida forte (escalar) ou de medida estrita (residual). A invariância configural indica que os participantes concetualizam os constructos

do mesmo modo para pais e mães. A invariância métrica indica que os adolescentes respondem aos itens da escala de EEP do pai e aos itens da escala de EEP da mãe da mesma maneira, isto é, as relações entre os itens de cada escala e os respetivos fatores são os mesmos nos dois grupos (percepções dos EEP do pai e percepções dos EEP da mãe).

A invariância escalar não foi identificada. Podemos concluir que as médias dos constructos para a escala de EEP do pai são diferentes das médias dos constructos para a escala de EEP da mãe e, como tal, não podem ser comparadas. Os resultados deste estudo indicam valores mais elevados em todos os constructos da escala de EEP da mãe, por comparação à escala de EEP do pai. Este resultado é consistente com a literatura (Laible & Carlo, 2004; Pereira et al., 2014). A diferença na percepção dos adolescentes sobre os EEP da mãe, por comparação aos EEP do pai, pode estar relacionada com o facto de as mães assumirem tipicamente a função de prestadoras de cuidados, estando mais presentes na vida dos filhos adolescentes. Este aspeto é corroborado por outros estudos que também indicam as mães como principais cuidadoras dos filhos, sendo quem passa mais tempo com eles (Jeynes, 2016). A invariância residual também não foi identificada, sendo escassos os estudos de invariância da medida em que tal acontece (Marôco, 2014).

A estrutura tridimensional inicialmente proposta para o QEEP-r de acordo com a distribuição dos itens observada nos instrumentos que lhe deram origem (Cruz et al., 2011; Ducharme et al., 2006; Oliva-Delgado et al., 2007) manteve-se, embora com um menor número de itens em cada fator. Assim, o fator autonomia psicológica não reteve seis dos 12 itens inicialmente propostos. Tal pode dever-se ao facto de os itens eliminados (1, 2, 8, 9, 11 e 18) terem sido interpretados pelos adolescentes no âmbito de outros constructos/dimensões que não a promoção da autonomia, como por exemplo apoio parental, expressão da assertividade e desempenho académico. Também no fator clima positivo se eliminaram três dos sete itens inicialmente propostos (4, 6 e 19). De igual modo, estes podem ter sido interpretados pelos adolescentes no âmbito de outros constructos/dimensões que não o clima positivo, como o desempenho académico. No fator conhecimento eliminaram-se os sete itens alusivos aos esforços de monitorização (20 a 26) e dois itens inerentes ao conhecimento (28 e 30). Os itens 28 e 30, respetivamente “Até que ponto o teu Pai (a tua Mãe) REALMENTE sabe onde vais quando saís à noite” e “Até que ponto o teu Pai (a tua Mãe) REALMENTE sabe onde estás de tarde quando saís da escola” parecem ter sido interpretados como semelhantes ao 29 “Até que ponto o teu Pai (a tua Mãe) REALMENTE sabe o que fazes nos teus tempos livres”, retido no fator. Já a eliminação dos itens alusivos aos esforços de monitorização (20 a 26) é consistente com o estudo das características psicométricas do QEEP (Cruz et al., 2011) que concluiu serem os itens inerentes ao conhecimento os que melhor caracterizavam a dimensão.

Embora a estrutura tridimensional final com os 15 itens retidos apresente índices de ajustamento adequados, pesos fatoriais elevados, fiabilidade individual adequada para cada um dos itens, validade discriminante dos fatores e elevada consistência interna das escalas de estilos educativos (do pai e da mãe), reconhecemos que o método de seleção de itens utilizado não é isento de limitações. Nomeadamente, as estimativas apresentadas podem não se manter ou reproduzir em diferentes amostras. Por outro lado, sendo o estudo transversal, não é possível avaliar a ocorrência do fenómeno de regressão à média. Nesse sentido, é importante que a investigação futura avalie as propriedades psicométricas do QEEP-r em diferentes amostras, e em diferentes momentos de avaliação, em estudos com *design* intra-sujeitos.

Os participantes deste estudo eram alunos do ensino básico e secundário, residentes nos distritos de Braga e Porto que viviam ou tinham contacto diário com ambos os pais. Estas características da amostra podem ser entendidas como limitações, uma vez que não sabemos se estes aspetos poderão ter condicionado os resultados obtidos. Estudos futuros deverão utilizar amostras de adolescentes de outras regiões do país e integrados em diferentes estruturas familiares. De igual modo, estudos futuros deverão avaliar a validade concorrente do QEEP-r por comparação do instrumento com

outros que avaliem constructos similares, como por exemplo o Questionário de Estilos e Dimensões Parentais – Versão Reduzida (Miguel, Valentim, & Carugati, 2009), e ainda avaliar a validade divergente, recorrendo a outros instrumentos cujos constructos deverão apresentar relações de tamanho pequeno ou nulo com os do QEEP-r. Um estudo recente (Cruz, Barbosa-Ducharne, & Canário, submitted) usou o QEEP-r para perceber de que modo a percepção dos EEP do pai e dos EEP da mãe contribuía para as habilidades sociais avaliadas pelo *Social Scales Rating System* (Gresham & Elliot, 1990), numa amostra de 168 adolescentes. Os resultados deste estudo demonstram a validade divergente das dimensões do QEEP-r face às habilidades sociais, dado que as correlações obtidas são de tamanho pequeno ($r_s < .30$, $p_s < .05$).

Salienta-se que o QEEP-r avalia as percepções dos adolescentes sobre os EEP do pai e da mãe, as quais têm sido apontadas na literatura como uma medida fidedigna que reflete um espectro global das interações com os pais (Morsbach & Prinz, 2006). Assim, o QEEP-r apresenta vantagens como instrumento de avaliação dos EEP face a procedimentos de observação direta da parentalidade, focalizados em amostras restritas de comportamentos parentais e com validade ecológica limitada.

Em conclusão, o QEEP-r permite caraterizar as percepções dos adolescentes, até aos 18 anos de idade, acerca das dimensões de autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento dos pais e das mães. O presente artigo apresenta o desenvolvimento do QEEP-r a partir de dois instrumentos anteriormente validados, as suas propriedades psicométricas e o estudo da invariância da medida para pais e mães. Apesar da abundância de literatura sobre o efeito dos EEP no desenvolvimento dos jovens, existem poucos estudos sobre os efeitos únicos de pais e mães, particularmente na adolescência (McKinney & Renk, 2008). Ao avaliar do mesmo modo as percepções dos adolescentes sobre os EEP do pai e da mãe (medida invariante), o QEEP-r revela-se um importante recurso, podendo potenciar a investigação sobre o impacto diferencial dos EEP do pai e da mãe no desenvolvimento/ajustamento do adolescente.

Referências

- Adolf, J., Schuurman, N. K., Borkenau, P., Borsboom, D., & Dolan, C. V. (2014). Measurement invariance within and between individuals: A distinct problem in testing the equivalence of intra- and inter-individual model structures. *Frontiers in Psychology, 5*, 1-14. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00883>
- Arbuckle, J. L. (2014). *Amos (Version 23.0) [Computer Program]*. Chicago: IBM SPSS.
- Barber, B. K., Stolz, H. E., & Olsen, J. A. (2005). Parent support, psychological control, and behavioural control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 70*(4), serial n° 282.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass Inc, Publishers.
- Baumrind, D. (1991). Parental styles and adolescent development. In R. Lerner, A. C. Petersen, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The encyclopaedia on adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland.
- Baumrind, D. (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. In R. E. Larzelere, A. S. Morris, & A. W. Harrist (Eds.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp. 11-34). Washington, DC: APA. <http://doi.org/10.1037/13948-002>
- Bean, R. A., & Northrup, J. C. (2009). Parental psychological control, psychology autonomy, and acceptance as predictors of self-esteem in Latino adolescents. *Journal of Family Issues, 30*, 1486-1504. <http://doi.org/10.1177/0192513X09339149>

- Bolkan, C., Sano, Y., Costa, J., Acock, A. C., & Day, R. D. (2010). Early adolescents' perceptions of mothers' and fathers' parenting styles and problem behavior. *Marriage & Family Review, 46*, 563-579. <http://doi.org/10.1080/01494929.2010.543040>
- Cardoso, J., & Veríssimo, M. (2013). Estilos parentais e relações de vinculação. *Análise Psicológica, XXI*, 393-406. <http://doi.org/10.14417/ap.807>
- Chen, X., Liu, M., & Li, D. (2000). Parental warmth, control, and indulgence and their relations to adjustment in Chinese children: A longitudinal study. *Journal of Family Psychology, 14*, 401-419. <http://doi.org/10.1037/0893-3200.14.3.401>
- Cheung, C. S., Pomerantz, E. M., Wang, M., & Qu, Y. (2016). Controlling and autonomy-supportive parenting in the United States and China: Beyond children's reports. *Child Development, 87*, 1992-2007. <http://doi.org/10.1111/Cdev.12567>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 9*, 233-255. http://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Cruz, O., Barbosa-Ducharne, M., & Canário, C. (submitted). *Do adolescents perceptions of mother and father's parenting behaviors predict their academic achievement and social skills?*.
- Cruz, O., Vasconcelos-Raposo, J., Ducharme, M., Almeida, L., Teixeira, C., & Fernandes, H. (2011). Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP): Contributos para a validação factorial da versão portuguesa das Parenting Scales. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación, 31*, 157-176. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645439009>
- Ducharne, M. A. B., Cruz, O., Marinho, S., & Grande, C. (2006). Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP). *Psicologia e Educação, V*, 63-75.
- Eaton, N. R., Krueger, R. F., Johnson, W., McGue, M., & Iacono, W. G. (2009). Parental monitoring, personality, and delinquency: Further support for a reconceptualization of monitoring. *Journal of Research in Personality, 43*, 49-59. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2682426/pdf/nihms87265.pdf>
- Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives, 3*, 165-170. <http://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 2, pp. 231-252). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Gerris, J. R. M., van der Laan, P. H., & Smeenk, W. (2011). Maternal and paternal parenting styles: Unique and combined links to adolescent and early adult delinquency. *Journal of Adolescence, 34*, 813-827. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.02.004>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods, 6*, 53-60. <https://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=buschmanart>
- Jeynes, W. H. (2016). Meta-analysis on the roles of fathers in parenting: Are they unique?. *Marriage & Family Review, 52*, 665-688. <http://doi.org/10.1080/01494929.2016.1157121>
- Kawabata, Y., Alink, L. R. A., Tseng, W. L., van IJzendoorn, M. H., & Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review, 31*, 240-278. <http://doi.org/10.1016/j.dr.2011.08.001>
- Kim, E. (2008). Psychological adjustment in young Korean American adolescents and parental warmth. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 21*, 195-201. <http://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2008.00154.x>

- Laible, D. J., & Carlo, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research, 19*, 759-782. <http://doi.org/10.1177/0743558403260094>
- Lamb, M. E. (2010). *The role of the father in child development* (5th ed.). New York: Wiley.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Sternberg, I., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*, 1049-1065. <http://www.jstor.org/stable/1131151>
- Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações* (2^a ed.). Café de Lisboa: Lisboa.
- McKinney, C., & Renk, K. (2008). Differential parenting between mothers and fathers. *Journal of Family Issues, 29*, 806-827. <http://doi.org/10.1177/0192513X07311222>
- Miguel, I., Valentim, J. P., & Carugati, F. (2009). Questionário de Estilos e Dimensões Parentais – Versão reduzida: Adaptação portuguesa do Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Short form. *Psicologica, 51*, 169-188. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606_51_11
- Milfont, T. L., & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research, 3*, 111-121. <http://doi.org/10.1007/s11135-007-9143-x>
- Morris, S. M., Cui, L., & Steinberg, L. (2013). Parenting research and themes: What we have learned and where to go next. In R. E. Larzelere, A. S. Morris, & A. W. Harrist (Eds.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp. 35-58). Washington, DC: APA. <http://doi.org/10.1037/13948-003>
- Morsbach, S. K., & Prinz, R. J. (2006). Understanding and improving the validity of self-report of parenting. *Clinical Child and Family Psychology Review, 9*, 1-21. <http://doi.org/10.1007/s10567-006-0001-5>
- Oliva-Delgado, A., Parra-Jiménez, A., Sánchez-Queija, I., & López-Gaviño, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología, 23*, 49-56. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723107>
- Oliveira, F., & Soares, L. (2011). Programa piloto de intervenção com pais de crianças com problemas de obesidade. *Psicologia, Saúde & Doenças, 12*, 197-211. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v12n2/v12n2a03.pdf>
- Pereira, A. A. F., Barbosa-Ducharme, M., & Teixeira, P. M. (2014). Propriedades psicométricas da Escala de Percepção do Funcionamento Parental – Mãe e Pai. *Avaliação Psicológica, 13*, 447-455. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v13n3/v13n3a17.pdf>
- Pelegrina, S., García-Linares, M. C., & Casanova, P. F. (2003). Adolescents and their parents' perceptions about parenting characteristics. Who can better predict the adolescent's academic competence?. *Journal of Adolescence, 26*, 651-665. [http://doi.org/10.1016/S0140-1971\(03\)00062-9](http://doi.org/10.1016/S0140-1971(03)00062-9)
- Prata, A., Barbosa-Ducharme, M. A., Gonçalves, C., & Cruz, O. (2013). O impacto dos estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional no rendimento escolar de adolescentes. *Análise Psicológica, XXXI*, 235-243. <http://doi.org/10.14417/ap.726>
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development, 71*, 1072-1085. <http://doi.org/10.1111/1467-8624.00210>
- Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Parenting Issues, 28*, 212-241. <http://doi.org/10.1177/0192513X06294593>

- Swanson, D. P. (2010). Adolescent psychosocial processes: Identity, stress, and competence. In D. P. Swanson, M. C. Edwards, & M. B. Spencer (Eds.), *Adolescence: Development during a global era* (pp. 93-124). Burlington, MA: Elsevier.
- Tamis-LeMonda, C. S., Baumwell, L., & Cabrera, N. J. (2013). Fathers' role in children's language development. In N. J. Cabrera & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives* (2nd ed., pp. 135-150). New York: Taylor & Francis.
- Vasconcelos-Raposo, J., Teixeira, C., Lima, A., & Monteiro, I. (2015). Atividade física e estilos educativos parentais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16, 129-147. <http://doi.org/10.15309/15psd160201>

Parenting Behavior Questionnaire revised (QEEP-r): Psychometric study and measurement invariance analysis for mothers and fathers

The current study presents the Parenting Behavior Questionnaire revised (QEEP-r), which offers a measure of adolescents' perceptions of father and mother's parenting behaviors (as its first version QEEP), however distinguishing the target of the assessment between father and mother and focusing the dimension autonomy support. Psychometric properties of the measure are addressed as well as measurement invariance analysis regarding father and mother's parenting behaviors. A total of 664 participants, middle and high school students from six schools located at the districts of Braga and Porto, aged between 12 and 18 years old ($M=15.31$, $SD=1.28$), female (54.20%) and male (43.50%), filled in the questionnaire. Results from the confirmatory factor analyses revealed a tridimensional factor structure of QEEP-r, comprised by the factors autonomy support, warmth and knowledge, and adequate psychometric properties. Configural and metric invariance were found for father and mother's parenting behaviors, but not scalar nor residual invariance. This questionnaire is relevant in the Portuguese language research context regarding parenting behaviors, as it provides a measure of adolescents' perceptions until the age of 18, through two scales for father and mother's parenting behaviors with metric invariance.

Key words: Adolescents' perceptions, Parenting behaviors, QEEP-r, Confirmatory factor analysis, Measurement invariance.

Submissão: 14/07/2017

Aceitação: 09/03/2018

