



**INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO**

Maria Manuel Ramos Novo de Brito Machado

**VINCULAÇÃO E ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS**  
Contribuições para a inovação na educação especial

Mestrado em Educação/ Especialização em Mudança e Inovação Educacional

Trabalho efectuado sob a orientação da  
Professora Doutora Carla Faria

Maio de 2011



# Vinculação e estilos educativos parentais: Contribuições para a inovação na educação especial

## RESUMO

É na família que a criança adquire o suporte inicial para a vida em sociedade, constituindo o seu primeiro meio de socialização. Bowlby (1969) descreveu a importância das primeiras relações para o desenvolvimento, especificamente a qualidade das relações de vinculação precoces (mãe-bebé). A Teoria da Vinculação (Bowlby, 1960) e a investigação associada salienta o papel central destas relações para a qualidade da trajectória desenvolvimental com fortes implicações em diferentes domínios do desenvolvimento (e.g., emocional, relacional e cognitivo). As relações parentais pautam-se por trocas e interações regulares que vão progressivamente assumindo um carácter sistemático e regulam o processo educativo. Tais interações educativas, na literatura são designadas por estilos educativos parentais, têm sido classificadas em três tipos: (1) autoritativo/democrático, (2) autoritário e (3) indulgente/permisivo. A investigação no domínio tem reunido evidências sobre as implicações destes estilos para o processo educativo e o desenvolvimento da criança. Do ponto de vista empírico, a vinculação tem sido investigada sistematicamente numa linha de investigação quantitativa de natureza correlacional. Igualmente, os estilos educativos parentais têm sido objecto de investigação numa linha de investigação quantitativa e também correlacional. No entanto, o cruzamento destes dois construtos não tem sido objecto de investigação sistemática. Sendo este um assunto pertinente no campo de educação, especialmente no domínio da educação especial/intervenção precoce junto de crianças em risco ou com NEE, importa proceder a estudos exploratórios, cruzando variáveis que têm sido tratadas na investigação de um modo independente como referido anteriormente. Neste contexto, são objectivos deste estudo: (1) caracterizar os estilos de vinculação e os estilos educativos parentais de pais de crianças com e sem NEE; (2) comparar os estilos de vinculação dos pais de crianças com e sem NEE; (3) comparar os estilos educativos parentais de pais de crianças com e sem NEE; (4) analisar a relação entre estilos educativos parentais e características sócio-demográficas dos pais como género, escolaridade, número e género dos filhos; e (5) explorar a relação entre estilos de vinculação e estilos educativos parentais. Para o efeito foi desenhado um estudo correlacional em que participam 60 pais (30 com filhos com NEE e 30 sem NEE). Os estilos de vinculação foram avaliados com a Escala de Vinculação do Adulto (EVA, Canavarro, 1996) e os estilos educativos parentais com o Questionário de Dimensões e Estilos Parentais (QDEP, Carapito, Pedro & Ribeiro, 2007). Os resultados apontam para diferenças estatisticamente significativas nos estilos educativos parentais entre pais de crianças com e sem NEE, sendo que os pais de crianças com NEE são em média mais permisivos do que os pais de crianças sem NEE ( $M=2,2$ ,  $DP=0,58$  vs.  $M=2,0$ ,  $DP=0,56$ , respectivamente). Foi também encontrada uma associação entre a avaliação dos estilos parentais do próprio com os estilos parentais do outro progenitor. Assim, pais autoritativos avaliam o companheiro como autoritativos ( $r=0,795$ ,  $p<0,01$ ), pais autoritários avaliam o companheiro como autoritário ( $r=0,722$ ,  $p<0,01$ ) e pais permisivos avaliam o companheiro como permisivos ( $r=0,597$ ,  $p<0,01$ ). Do ponto de vista dos estilos de vinculação não foi encontrada nenhuma diferença significativa entre pais de crianças com NEE e sem NEE, bem como a ausência de relação entre estilo de vinculação e estilo educativo parental. Globalmente, os resultados obtidos vão de encontro à investigação nos domínios em estudo, sendo particularmente relevantes para o trabalho que o profissional de Educação deve desenvolver junto das famílias de crianças com NEE, numa perspectiva inclusiva orientada para a equidade e o desenvolvimento integral da criança.

**Palavras-chave:** Vinculação, Estilos educativos parentais, Inovação, Educação especial



## **Attachment and parenting styles: Contributions to innovation in special education**

### **Abstract**

It is from family that the child gets initial support for life in society, making this, his first context of socialization. Bowlby (1969) described the importance of early relationships for the child development, specially the quality of the early attachment relationships (mother-baby). The attachment theory (Bowlby, 1960) and related research underlines the central role of these relationships for the quality of the developmental trajectory with strong implications in different domains of human development (eg, emotional, relational and cognitive). Parental relationships are driven by regular interactions and exchanges that will gradually assume a systematic character and regulate the educational process. Such educational interaction, in literature called parenting styles has been classified into three types: (1) authoritative (2) authoritarian and (3) permissive. Research in this field has gathered evidences about the implications of these styles to the educational process and child development. From the empirical point of view, attachment has been systematically investigated in a quantitative line of research with correlational studies. Likewise parenting styles has been investigated in a line of quantitative research and also of correlational nature. However, the intersection of these two has not been systematically investigated. Since this is a pertinent subject in the education area, especially in the field of special education/early intervention for children at risk or with special needs, it is important to carry out exploratory studies, crossing variables that have been addressed in the research in a very independent way as previously mentioned. In this context the aims of this study are: (1) to characterize attachment styles and parenting styles in parents of children with and without special needs, (2) to compare the attachment styles of parents of children with and without special needs, (3) to compare the parenting styles of parents of children with and without special needs, (4) to examine the relationship between parental styles and socio-demographic characteristics like gender, education, number and gender of the children, and (5) to explore the relationship between attachment style and parenting style. For this purpose a correlational study was designed involving 60 parents (30 with children with special needs and 30 without special needs). Attachment styles were assessed with the Portuguese version of Adult Attachment Scale (AAS, Canavarro, 1996) and parenting styles with the Questionnaire of Dimensions and Parenting Styles (QDEP, Carapito, Pedro & Ribeiro, 2007). The results indicate statistically significant differences in parenting styles between parents of children with and without special needs, the parents of children with special needs are on average more permissive than the parents of children without special needs ( $M=2,2$ ,  $SD=0,5$  8vs.  $M=2,0$ ,  $SD=0.56$ , respectively). It was also found statistically significant relationship between the assessment of parenting styles of one parent with the other parent. Thus, authoritative parents also assess their mate as authoritative ( $r=0.795$ ,  $p<0.01$ ), authoritarian parents evaluate their mate also as authoritarian ( $r=0.722$ ,  $p>0.01$ ), and permissive parents evaluate their mate as permissive ( $r=0.576$ ,  $p>0.01$ ). From attachment styles standpoint was not found any statistically significant difference between parents of children with special needs and without special needs, as well as the lack of relationship between attachment style and parenting style. The results go in favor of the research in the fields under study and are particularly relevant to the work that a professional of education must develop with the families of children with special needs in an inclusive perspective oriented to equity and to the full development of the child.

**Keywords:** Attachment, Parenting Style, Educational Innovation, Special Education



## AGRADECIMENTOS

Para as minhas figuras de vinculação, verdadeiras fontes de apoio e afecto inesgotáveis, *o meu Marido, Filhos, Pais, Irmãos e sobrinhos por estarem sempre ao meu lado e por me apoiarem incondicional e permanentemente nas minhas decisões e por desejarem sempre o melhor para mim; pelos momentos que estive menos “disponível” e que espero poder compensar no futuro. Adoro-vos!*

*Ao Professor Doutor Melo de Carvalho e Professora Doutora Alice Bastos, obrigado pela sabedoria e disponibilidade*

O meu agradecimento a todos os Professores envolvidos no Mestrado pelas aprendizagens proporcionadas e a todos os colegas pelo companheirismo.

*À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Doutora Carla Faria pela confiança que depositou em mim, pelo apoio nos momentos de maior aflição, pela sua sabedoria, pela sua disponibilidade e generosidade em aceitar o desafio de orientar este trabalho.*

*À Mestre Emília Moreira por toda a ajuda prestada com a parte estatística.*

*Às minhas amigas, por caminharem ao meu lado neste percurso difícil, por toda a ajuda, paciência, sorrisos e incentivo nos momentos de desabafo e, em que mais precisei.*





# Índice

Capítulo I - Enquadramento Conceptual & Empírico .....	7
1. Inovação educacional e educação especial.....	9
2. Estilos de vinculação e funcionamento adulto .....	25
3. Estilos Educativos Parentais: Conceitos, modelos e investigação.....	45
4. Estilos de vinculação e estilos educativos parentais .....	59
Capítulo II – Apresentação do Estudo Empírico & Resultados.....	63
2. Método .....	65
2.1. Participantes .....	65
2.2. Instrumentos .....	66
2.2.1. Ficha Sócio-demográfica .....	66
2.2.2. Questionário de Dimensões e Estilos Parentais .....	66
2.2.3. Escala de Vinculação do Adulto.....	67
2.3. Procedimentos de recolha de dados.....	68
4. Resultados .....	71
Capítulo III – Discussão de Resultados & Conclusão.....	79
Conclusão .....	89
Referências Bibliográficas .....	95



## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Síntese da investigação no domínio dos estilos educativos parentais ..	59
Tabela 2 - Características dos Pais.....	72
Tabela 3 - Características das Crianças .....	73
Tabela 4 - Comparação do estilo de vinculação entre pais de crianças com e sem NEE .....	74
Tabela 5 - Comparação do estilo parental entre pais de crianças com e sem NEE .....	75
Tabela 6 - Estilos educativos parentais avaliados pelo próprio em função de características dos pais, nº de filhos e características das crianças .....	76
Tabela 7 - Correlação entre estilos de vinculação e estilos educativos parentais.	76
Tabela 8 - Correlação entre a avaliação de estilos parentais do próprio e do outro progenitor/companheiro .....	77



# **Introdução**

---



“Aquilo que é pensado como sendo essencial para a saúde mental é que a criança deve experimentar uma calorosa, íntima e contínua relação com a sua mãe (ou um substituto permanente) em que ambos encontrem satisfação e alegria”

Bowlby (1969, p. 12)

A presente dissertação inscreve-se num quadro de referência de Inovação Educacional e no campo profissional da Educação Especial, sendo que do ponto de vista conceptual sustenta-se em dois construtos centrais específicos – Vinculação e Estilos educativos parentais. A teoria da vinculação assumiu-se claramente nas últimas décadas como um quadro teórico robusto para compreender e investigar o desenvolvimento humano, com particular ênfase na infância uma vez que assume a relação precoce estabelecida entre o bebé e o(s) seu(s) cuidador(es) (figura de vinculação) como nuclear para o desenvolvimento integral do individuo e da espécie humana. Neste contexto, a vinculação é definida como uma ligação afectiva intensa, recíproca, singular, de carácter diádico em que ambos os elementos da relação contribuem activamente para a qualidade da mesma. Paralelamente, as relações criança-pais são também pautadas e reguladas por dimensões de socialização com a finalidade de ajuste sucessivo do comportamento infantil aos critérios de adequação e funcionalidade definidos pelos grupos sociais e culturais onde a mesma e respectiva família se integram. Esta dimensão tem sido designada na literatura como estilos educativos parentais, sendo globalmente definidos como “conjunto de atitudes que são comunicadas à criança/jovem e que (...) criam um clima emocional, no qual os pais actuam de determinada forma” (Darling & Steinberg, 1993, p.488). A teoria e investigação no âmbito dos estilos educativos parentais tem procurado descrever e compreender as especificidades subjacentes a este conjunto de práticas bem como as suas implicações para o funcionamento individual da criança e do sistema familiar. Neste contexto, o presente estudo tem como objectivos: (1) caracterizar os estilos de vinculação e os estilos educativos parentais de pais de crianças com e sem NEE; (2) comparar os seus estilos de vinculação e estilos educativos parentais; (3)

analisar a relação entre estilos educativos parentais e características socio-demográficas; e (4) explorar a relação entre estilos de vinculação e estilos educativos parentais.

Estruturalmente o presente trabalho encontra-se organizado em três capítulos: (1) Enquadramento Conceptual e Empírico; (2) Método e Resultados; e (3) Discussão de resultados e Conclusão.

No enquadramento conceptual e empírico procuramos rever e sistematizar o estado da arte nos domínios em estudo – inovação e educação especial, vinculação e estilos parentais. A inovação educacional é a agregação de algo novo, quer de forma induzida quer através de modificações geradas internamente, numa realidade já existente, em virtude da qual esta se modifica, com o objectivo de ser melhorada. No contexto escolar, a inovação equivale a uma acção que visa uma medida nova na instituição escolar (Navarro, 2000). Neste sentido, esta tem como objectivo originar mudanças, é determinada por valores e enraizada contextualmente, tendo como propósito incorporar algo novo que resulte em melhoria na instituição escolar, nas suas estruturas e processos. O resultado desta acção é a constatação de uma mudança eficiente, no sentido de se ver alcançado o sucesso educativo; integra mudanças mais específicas directamente ligadas à prática educativa e à acção dos professores. Já a Educação Especial em Portugal ao longo destes últimos anos tem sofrido muitas mudanças e inovações, fruto da investigação e reflexão sobre a actividade docente, do trajecto legislativo português em termos de *educação inclusiva*, das inúmeras mudanças políticas e sociais ocorridas na sociedade portuguesa, assim como da forma como a criança com necessidades educativas especiais é percebida. A *educação inclusiva* é entendida como promotora da igualdade de oportunidades no acesso à educação e de sucesso pessoal, social e profissional, na qual, a criança é respeitada, dando resposta às suas necessidades, sejam quais forem as suas características (Correia, 1999). A família é o contexto privilegiado para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas da interacção: os contactos corporais, a linguagem, a comunicação, as relações interpessoais com as quais as crianças aprendem o sentido de autoridade, a forma de negociar e de lidar com o conflito



no contexto de uma relação vertical (Alarcão, 2006). A teoria de Bowlby (1969/1982) e Ainsworth (1989) assumiu-se nas últimas décadas como uma base segura a partir de onde podemos explorar as dinâmicas desenvolvimentais específicas do ser humano numa perspectiva de ciclo de vida. Os comportamentos de vinculação e os laços que se criam estão presentes e activos ao longo do ciclo de vida e a qualidade das relações de vinculação têm repercussões nas relações e funcionamento do adulto. Paralelamente, a família constitui o principal meio de socialização da criança, na qual adquirirá a base inicial da vida em sociedade. Consideram-se práticas educativas as diferentes formas de ensinar/educar a criança a ser social, assim como as trocas existentes no meio em que está inserida. É a partir das interações que se estabelecem entre pais e filhos que os últimos assimilam o sentido de autoridade, aprendendo a agir com o conflito no contexto de uma relação vertical (Alarcão, 2006). As práticas educativas parentais são técnicas e estratégias utilizadas pelos pais na educação dos seus filhos, os estilos parentais dizem respeito a padrões estáveis de comportamentos adoptados pelos pais aquando em interacção com os filhos. Os estudos pioneiros de Baumrind (1965, 1966, 1968) tiveram como objectivo avaliar o impacto das práticas parentais nas várias dimensões da vida do sujeito, e permitiram a identificação de três tipos de estilos parentais: estilo autoritário; estilo autoritativo e estilo permissivo.

O segundo capítulo da dissertação integra a parte metodológica e os resultados do estudo. Assim, inicia-se com o enquadramento do estudo e respectivos objectivos investigação para depois descrever os participantes no estudo, procedimentos de recolha de dados e estratégias analíticas, sendo que o estudo insere-se numa linha de investigação quantitativa de natureza correlacional. O capítulo finaliza com a apresentação dos resultados obtidos.

No terceiro capítulo são discutidos os resultados à luz da teoria e investigação nos domínios em estudo – vinculação e estilos educativos parentais. O capítulo finaliza com a conclusão, onde se procura re-situar o estudo no âmbito da invocação educacional e da Educação Especial em Portugal, enfatizando particularmente as implicações educativas que decorrem do mesmo.



## **Capitulo I - Enquadramento Conceptual & Empírico**

---



Neste primeiro capítulo iremos proceder à revisão da literatura no domínio da inovação educacional, educação especial e intervenção precoce em Portugal, bem como nos quadros conceptuais que sustentam a nossa investigação: teoria da vinculação e estilos educativos parentais. Procuraremos ainda destacar os principais contributos da investigação no domínio da vinculação e dos estilos educativos parentais.

## **1. Inovação educacional e educação especial**

De acordo com Navarro (2000), a inovação é a agregação de algo novo, quer de forma induzida quer através de modificações geradas internamente, numa realidade já existente, em virtude da qual esta se modifica, com o objectivo de ser melhorada. No contexto escolar, a inovação equivale a uma acção que visa uma medida nova na instituição escolar. O resultado desta acção é a constatação de uma mudança eficaz nas suas estruturas e operações, que aperfeiçoa os efeitos, no sentido de se obter o sucesso educativo. A inovação traduz uma mudança mais visível, num contexto mais prático e concreto, integra mudanças mais específicas, directamente ligadas à prática educativa e à acção dos professores (Flores & Flores, 1998). Estudos sobre inovação destacam a ideia de 'novo', reconhecendo-o como uma referência na sua definição (Navarro, 2000; Fullan, 1991). Contudo, esta ideia não parte da premissa de que uma inovação envolve, forçosamente, algo original. Muitas vezes o 'novo' pode estar na introdução de algo que já é utilizado noutros locais. As inovações são inéditas onde são aplicadas. Esta é uma premissa essencial para haver inovação: incorporar algo novo, alterando-o. O que acontece não surge por acaso, tem sempre um interesse subjacente. Toda inovação tem como objectivo originar mudanças. A inovação educacional é propositadamente determinada e conduzida com a finalidade de incorporar algo novo que resulte em melhoria no âmbito da instituição escolar, nas suas estruturas e processos. Qualquer inovação, além da sua origem e natureza, é determinada

por valores, sejam eles o que a fomentam, sejam os que a vivenciam no quotidiano. Isto esclarece por que razão a inovação, de acordo com Hernández (2000), não tem o mesmo significado para quem a promove, para quem a coordena, para quem a põe em prática ou para quem usufrui da sua acção. Contudo a mudança faz parte da relação do homem com o mundo embora por vezes se recuse vivenciá-la porque implica riscos. De acordo com Fullan (1991), a inovação é um processo lento e gradual e não um facto, na maior parte das vezes. Toda a mudança acarreta consigo sentimentos de ambivalência porque por um lado, estamos perante o dilema de manter ou mudar. Mudar o quê e para quê? Mudar a forma de ser, de agir, de pensar, de se inter-relacionar com o mundo e com os outros. A inovação no contexto escolar abrange a reflexão sobre a actividade docente e o modo como ela se desenvolve. Depois, é necessário relacioná-las com outras, inserindo alterações consideradas oportunas, e posteriormente aferir os resultados. O acto de inovar pode ser materializado de formas diferentes, conseguindo mais ou menos efeitos positivos, dependendo do caminho que for percorrido.

Navarro (2000) refere que a inovação contém três estratégias de implementação: (1) a impositiva, que equivale às reformas educativas impostas pelo poder político, numa lógica de *top-down*, em que dominam as normas associadas à promoção de actividades de formação docente, que têm como objectivo alterar o sistema educativo e melhorar a qualidade da educação, introduzindo a inovação no processo de ensino aprendizagem; (2) estratégias normativo-reeducativas, que auxiliam a troca de conhecimentos, a aquisição de novos saberes e melhoria de relações interpessoais; (3) e ainda as empírico-racionais, que se centram na pessoa e na tarefa executada, o professor não é um mero receptor passivo, desenvolve e produz o conhecimento de forma individual ou em cooperação com os colegas, adaptando o projecto de inovação aos seus objectivos pessoais, à organização e ao contexto escolar.

A inovação com consequentes melhorias na escola é confrontada com a formação dos professores e o seu desenvolvimento, com a capacidade que estes têm de se adaptar à mudança e ao espírito de equipa. A organização é alvo de

inovação, encontra-se associada à imagem, estabelecida por Hargreaves (1999), mosaico fluído, no qual o professor investe no seu desenvolvimento pessoal e profissional, devendo construir o seu conhecimento, estimular o espírito crítico dos alunos, aprender com os colegas e aumentar a capacidade de resposta às necessidades educativas dos alunos, tendo em conta a sociedade complexa da cultura, do conhecimento e tecnologia em que vivem.

A mudança tem um carácter genérico e amplo, segundo Estebaranz (1994), que pressupõe uma variabilidade de ideias, de pessoas e instituições. A reforma associada à mudança, surge como uma alteração provinda da Administração Central e do poder político, atingindo o sistema educativo na sua estrutura, objectivos e funcionamento. A política educativa subjacente aspira concorrer para a descentralização pedagógica, concedendo mais autonomia à escola e aos docentes. O acto de inovar origina um empenho diligente e uma atitude de coragem. Particularmente no contexto de sala de aula, é possível inserir práticas inovadoras, sobretudo ao nível da organização e funcionamento da sala de aula, ao nível das expectativas das crianças, na diversificação de metodologias de ensino-aprendizagem e predominância de um ensino estruturado.

A inovação educacional propõe, na sua essência, a melhoria do sistema educativo, tendo em vista alcançar a eficácia e eficiência. Simultaneamente, com o desejo de inovar nas escolas, ocorre a vontade de inovar nas práticas educativas. O professor deve abandonar o perfil tradicional de mero transmissor dos conteúdos para se tornar num agente curricular (Pacheco, 1991), adoptando uma atitude mais activa aquando da orientação do processo de ensino aprendizagem e contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo, uma vez que o conhecimento nunca está completo, mesmo na idade adulta. O professor deve investir na ampliação dos seus conhecimentos, frequentando formação contínua, visto que os estádios de desenvolvimento, sendo uma sequência de estruturas cognitivas, com a idade, têm de ser trabalhados de forma sistemática e intencional, para que haja uma progressão (Bastos & Melo de Carvalho, 2009). É possível entender o professor como um agente de inovação curricular, dado que é detentor de conhecimentos, crenças e teorias que vai empregando ao longo da sua prática

profissional, ao aplicar estratégias inovadoras no processo de ensino aprendizagem. Como agente do processo educativo, depende dos conhecimentos interiorizados, subentendidos, que não são formalmente ensinados, pessoais e não sistemáticos, conhecimentos que apenas podem ser adquiridos com a prática, em contexto específico (Sternberg, 1995, cit. in Papalia, Olds & Feldman, 2006). Os processos de inovação curricular, aliados à alteração das práticas docentes, são estratégias imprescindíveis para a melhoria da qualidade de ensino. É imprescindível adoptar práticas centradas no aluno, no desenvolvimento dos seus conhecimentos, privilegiando a relação aluno-saber. O Professor deve adaptar o seu conhecimento ao contexto dos alunos, deve tornar-se reflexivo, capaz de transformar o seu conhecimento pessoal em saberes partilhados, preocupando-se com os conhecimentos que os seus alunos vão adquirir. Um professor inovador, é aquele, que avalia a sua prática, a partir da qual produz um conhecimento prático (Schön, 1983).

O contexto educativo é distinto dos outros pela sua natureza complexa, envolvendo profissionais e alunos, numa procura constante do desenvolvimento cognitivo e profissional, que envolve cooperação, partilha de conhecimentos, reflexão crítica sobre a prática e contexto de trabalho. Este processo de reflexão e discussão sobre a prática, conduz à mudança, juntamente com a capacidade de, individual e colectivamente, estudar a própria acção, avaliá-la e modificá-la. “Quando está em causa a mudança, a chave está, sem dúvida, no professor” (Fullan & Hargreaves, 2001, pag.35) dotado do seu conhecimento, da sua capacidade de cooperar com os colegas e alunos, preocupado em desenvolver a sua autonomia, em aperfeiçoar a sua prática e contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem eficaz e construtivo.

A pedagogia contemporânea considera que educar caracteriza-se por preparar os alunos para responder às necessidades pessoais e aos desejos de uma sociedade em constante mudança. Actualmente, a globalização e os progressos no domínio das tecnologias da informação e da comunicação conferem à organização escolar novos desafios. As crianças desde muito cedo convivem com as tecnologias que estão a ser apropriadas pela escola como fonte



de motivação e conhecimento. No entanto, neste tempo de profundas modificações sociais, ainda vigoram metodologias de ensino expositivas. Em oposição a este tipo de ensino têm surgido novas correntes pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de competências através da aprendizagem activa dos alunos como defendiam Piaget, Vygotsky e Paulo Freire. A aprendizagem é um processo dinâmico e os alunos que efectuam uma aprendizagem activa participam activamente no processo de aprendizagem, exploram, descobrem, aplicam a informação, escrevendo e discutindo sobre as actividades.

Referindo-se aos conceitos de mudança, inovação, evolução e reforma, Correia (1989, cit. por Fernandes, 2000) afirma que, frequentemente a sua utilização é indiscriminada, o que, na opinião do autor, "é talvez uma das características mais importantes do actual discurso pedagógico" (p.27). O conceito de mudança aparece relacionado com uma evolução gradual, mencionando as modificações provocadas por agentes internos ou externos, materializadas de forma progressiva, enquanto o de inovação educativa se emprega para determinar a ruptura com práticas anteriores, sendo definida como "qualquer transformação introduzida intencionalmente no sistema educativo ou em qualquer dos seus subsistemas, tendo em vista a sua evolução controlada ou a ultrapassagem de pontos críticos que foram detectados. A inovação pode variar quanto ao seu âmbito (...), quanto à sua origem (...), quanto à forma de implementação (...) e quanto ao grau e tipo de controlo das consequências" (Lexicoteca, Tomo X: p. 229). É ainda este autor, que citando Correia (1989), refere ser "útil definir a inovação como uma mudança deliberada, original, específica, que se presume concorrer para aumentar a eficácia de um sistema no prosseguimento dos seus objectivos" (p. 31), considerando a intencionalidade e a promoção de objectivos que aumentem a eficácia do sistema como características fundamentais da inovação educativa. Nesse sentido, é de salientar que se toda a inovação transporta consigo uma intenção de mudança, nem toda a mudança introduz necessariamente inovação. A mudança pode, por vezes, significar apenas a recuperação de práticas do passado. Nos últimos anos, os conceitos de inovação educacional e de reforma têm vindo a distanciar-se, falando-se de inovação

sempre que se pretende referir a mudança que tem origem nas escolas e é construída pelos professores sem obedecer a um planeamento central, reservando-se o conceito de reforma para a introdução de mudanças prévias e centralmente planeadas e que se pretendem aplicadas a todo o território nacional, como revela o estudo destes movimentos.

Em síntese a mudança assenta num processo de inovação e não apenas em inovação, e neste processo os professores são muitas vezes afastados dos centros de decisão. No entanto, o seu envolvimento é vital neste processo obtendo a oportunidade para liderar, aprender profissionalmente, aperfeiçoar-se e cooperar com os colegas. Os professores sabem o que é ou não exequível, em que contextos, o que se pode mudar, e o que se deve manter, contudo raras vezes são ouvidos. Normalmente estas inovações surgem sempre de cima para baixo, através de legislação. A mudança é caracterizada como um conjunto de práticas, procedimentos, regras e relações, é superficial, não vai ao cerne da questão, implica empenho, motivações e interesses diferentes daqueles que os políticos e administradores preconizam para os professores e para as escolas. Toda a mudança origina uma escolha que se deve fazer entre o percurso a fazer e o que se deixa para trás. Segundo Navarro (2000), a inovação é a incorporação de algo novo, quer de forma induzida externamente, quer através de modificações geradas internamente, numa realidade já existente.

No contexto escolar, a inovação corresponde a uma acção que visa incorporar uma medida nova na instituição escolar. O resultado desta acção é a constatação de uma mudança eficiente nas suas estruturas e operações, que melhora os efeitos, no sentido de se ver alcançado o sucesso educativo, integra mudanças mais específicas, directamente ligadas à prática educativa e à acção dos professores.

A Educação Especial ao longo destes últimos anos tem sofrido muitas mudanças e inovações, fruto da investigação e reflexão sobre a actividade docente. O trajecto legislativo português em termos de *educação inclusiva* foi seguido de inúmeras mudanças políticas e sociais ocorridas na sociedade portuguesa. Os marcos legislativos que enquadram e regulamentam a *educação*

*inclusiva* promotora da igualdade de oportunidades de acesso à educação e de sucesso pessoal, social e profissional, foram sofrendo mudanças quer nos seus propósitos e princípios, quer nos modelos de educação.

Ao longo dos tempos as orientações políticas relacionadas com a educação, *inclusão*, reabilitações e inserção de alunos com Necessidades Educativas Especiais têm sido da competência dos ministérios: da saúde, da segurança social e da educação. Depois dos anos 40, ocorreu a implementação de alguma legislação e aconteceram também iniciativas privadas com o objectivo de dar apoio a jovens com deficiência. “A partir dos anos 60, a intervenção do estado passa a ter uma acção mais abrangente, como consequência de uma nova postura face à deficiência” (Veiga, 1999, p.19). O conceito de *Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, assenta numa terminologia normalizada, logo, fora das diferenças depreciativas que os termos como “*Deficientes*”, “*Anormais*”, (...) apresentam (Fernandes, 2002). Ao falarmos de alunos com necessidades estamos a prever que todos os indivíduos têm “necessidades de” atenção, que podem ser mais ou menos “especiais”. Ao falar-se sobre “Necessidades Educativas Especiais”, estamos a libertar a criança do conceito de doença permanente. Consideramos assim, o indivíduo com necessidades educativas especiais, como mais um aluno que vai precisar de respostas diferentes da escola.

Simultaneamente com as iniciativas do estado surgem muitas iniciativas de outras instituições, como: *Centros de Educação Especial*; classes especiais em escola primárias, movimentos associativos de pais de crianças deficientes. É então publicada a *Declaração dos Direitos Gerais e Particulares do Deficiente Mental* (24 de Outubro de 1968). Na década de 60, conceitos como igualdade e justiça social adquirem uma dimensão diferente com aplicação em contexto educativo, as crianças que até aí eram colocadas em instituições especiais, começaram a frequentar as escolas regulares públicas, ainda que em classes especiais. É por esta altura que surgem as primeiras “salas de apoio” (Correia & Cabral, 1999, p.26), mas que apenas se destinam a alunos deficientes visuais integrados nas escolas do ensino regular. No início da década de 70 começaram a

ser desenvolvidas algumas medidas no sentido de promover a integração da *Educação Especial* no ensino regular. A partir da *Reforma do Ensino de Veiga Simão* em 1973, verifica-se uma maior responsabilidade por parte do Ministério da Educação, tendo nos seus princípios consagrada a extensão do Ensino Básico às crianças com deficiência.

No começo dos anos 70, nos Estados Unidos da América, inicia-se um novo período com a publicação de dois documentos legislativos considerados marcos decisivos na integração da educação especial no sistema geral de ensino: a *Education for Handicapped Children Act de 1975 (P.L. 94-142)*, que estabelece a oportunidade de crianças com deficiências terem um pleno acesso a programas de educação em escolas públicas, juntamente com serviços de apoio para responder às NEE e o *Warnock Report* em 1978, no Reino Unido. Nesta altura os movimentos contra a exclusão, fundamentados na defesa dos direitos do cidadão com deficiência, produziram o aparecimento de modelos baseados nos direitos de participação e cidadania, construindo a base de um modelo social. A eliminação de categorias sobre deficiência, em Educação, constitui um aspecto positivo resultante das perspectivas sociais, e documentos reguladores ou orientadores, como *Warnock Report (1978)* e *Education Act (1981)*.

O conceito de NEE surgiu pela primeira vez, no *Warnock Report*, que expunha a alteração de modelos médicos como determinantes do funcionamento dos indivíduos na tomada de consciência do papel fundamental do envolvimento escolar, social e comunitário nas necessidades das crianças e jovens com NEE. Assim neste documento é proposta a categorização médica das crianças e jovens em situação de deficiência por critérios pedagógicos que desencadeiam a acção educativa. É com o *Education Act (1981)* que o conceito vai ser oficialmente definido, em Inglaterra: uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela. A *Public Law 94-142* determinava que o ensino ministrado aos alunos com deficiências tivesse lugar num ambiente o *menos restritivo possível*, e que a sua integração fosse na classe regular. A *Education Act (1981)* surge com intenção de garantir, direitos e deveres a todos

quantos se preocuparam com a educação das crianças com NEE, defendendo assim, o direito das crianças a serem integradas na vida, no trabalho e na comunidade.

Brennan (1990, cit. in Correia, 1997) ao analisar o conceito de Necessidades Educativas Especiais refere que “há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno” (p. 48). A defesa da igualdade de direitos e de oportunidades da pessoa com deficiência criou a possibilidade de tentar normalizar a sua vida, defendendo que esta se desenvolva num ambiente o menos restritivo e o mais idêntico possível com a criança dita normal.

A visão educativa centrada só na perspectiva médica levou a que se encarasse a educação especial como forma de colmatar a deficiência simplesmente no que diz respeito ao indivíduo, escamoteando a dimensão social do problema e os aspectos relativos à organização escolar. Considera-se que é necessário flexibilizar o sistema de ensino para corresponder às necessidades educativas das crianças com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem médias e severas. O conceito de *escola inclusiva* é baseado na premissa de que todas as crianças com *NEE devem ser* integradas num meio de aprendizagem com realizações académicas normais, ou seja, num meio o menos restritivo possível. O movimento da *escola inclusiva* tem como objectivo a reestruturação das escolas para que haja um atendimento mais eficaz de todos os alunos com dificuldades, considerando que todas as crianças e jovens devem ser integrados na escola regular e aí encontrar as respostas adequadas às suas necessidades específicas. De forma mais alargada, a *inclusão* promove a participação das crianças com NEE em todos os aspectos da vida na escola e na comunidade.

Correia (1993) afirma que “o conceito de Necessidades Educativas Especiais se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem, derivados de factores orgânicos ou ambientais” (p. 3-4). Proveniente das vantagens e desvantagens dos modelos clínico e social, (indivíduo-ambiente), surgiu na década de 80 o conceito de "escola para todos" ou "escola inclusiva". Esta resposta institucional emerge dos modelos anteriores como novo paradigma, sendo necessário investir na transformação da escola para produzir mudanças efectivas e duradouras na educação de todos os alunos, incluindo as variáveis ecológicas, na perspectiva de modelo ecológico de Brofenbrenner (1979). Neste modelo, as experiências individuais constituem subsistemas que se encontram inseridos noutros sistemas, que se integram noutros mais gerais. Dando ênfase e demonstrando a importância dos contextos familiar e ambiental que rodeiam a criança.

A integração no sistema regular, como estratégia educativa a adoptar para os alunos com NEE, foi consagrada na Lei n.º 9/89, de 2 de Maio, Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Em 1994, as Nações Unidas declararam as normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, afirmando: “não só a igualdade de direitos para todas as crianças, jovens e adultos com deficiência à educação mas também determina que a educação deve ser garantida em estruturas educativas e em escolas regulares”. (p. 3-5). O Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, relativo ao regime de gratuidade e de escolaridade obrigatória, define que os alunos com NEE, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência. O alargamento da escolaridade obrigatória a grupos cada vez mais diversificados e complexos de alunos, coloca à escola o desafio de aceitar a diferença, reconhecendo os direitos dos alunos com NEE, respondendo eficazmente às necessidades individuais de todos os alunos, garantindo-lhes o ingresso e o sucesso educativo, havendo o compromisso de uma educação comum, de qualidade e equitativa para todos os alunos. Porém, o sistemas educativo, ainda

assentes numa perspectiva massificadora, depara-se com alguns problemas, um dos quais e o mais preocupante, o insucesso escolar, traduzido num número significativo de crianças que apresentam dificuldades em adaptar-se às condições exigidas pela escola e em atingir os resultados escolares previstos, convertendo-se em vítimas de exclusão. Agravada pelo prolongamento da escolaridade obrigatória, reforçando a situação das crianças mais desfavorecidas socialmente ou com dificuldades.

Muitos dos investigadores que defendem a inclusão, acreditam que as crianças com NEE devem ser incluídas nas classes regulares, no entanto, a escola regular enfrenta grandes desafios e requer uma planificação e implementação metódica de programas. Investigadores como Stainback e Stainback (1987), Wang, Reynolds e Walberg (1986); Will, (1986) defendem que os Professores das classes regulares devem determinar quais as adaptações curriculares adequadas para cada aluno. Na prática, o compromisso efectuado pelos países que assinaram a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) não tem sido cumprido, porque persistem concepções, normas e práticas contraditórias com os valores que orientam a Educação Inclusiva. Uma das ideias chave da escola inclusiva é que a escola deve ser para *todos* os alunos, independentemente do sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual. A escola inclusiva assenta na premissa de que se celebra a diversidade, na qual as especificidades de cada um são respeitadas.

Em Portugal, as mudanças legislativas, tendo em vista o apoio aos alunos com NEE, assume nova dimensão com o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, que regulamenta a “integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares”. Esta nova lei ocorreu como resposta à necessidade de “actualização e de alargamento” da legislação existente, e acompanhar as profundas transformações verificadas no sistema educativo português, decorrentes da publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/86, 14 de Outubro). A publicação da “Lei de Bases do Sistema Educativo” (Lei n.º46/86, de 14 de Outubro) revela uma influência marcante da Public Law 94-142 e do Warnock Report com uma perspectiva de cariz integrador. Uma das alterações introduzidas

foi a adaptação do conceito de alunos com *Necessidades Educativas Especiais*, assente em critérios pedagógicos. Em 1994, a Declaração de Salamanca e o Enquadramento para a Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais consagra que "As escolas devem acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras" (p. 15). Com a publicação do diploma Decreto-Lei nº 319/91 define-se um conjunto de medidas a serem aplicadas aos alunos com *necessidades educativas especiais*, devendo optar-se sempre pelas medidas mais integradoras e menos restritivas. As medidas definidas neste diploma contemplam a utilização de equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais, adaptações curriculares, condições especiais de matrícula e de frequência, condições de avaliação, adequação na organização de classe ou turmas, o apoio pedagógico acrescido e a medida ensino especial, sendo consideradas como hierarquia de recursos, do mais integrado ao mais restritivo.

O Despacho Normativo 105/97, de 1 de Julho, define a organização e cria os instrumentos organizacionais e de gestão dos Apoios Educativos no território educativo a que está limitado. Já o Despacho 9590/99, de 14 de Maio, permite a cada escola organizar e gerir autonomamente o processo ensino/aprendizagem dos alunos que atende, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e indivíduo.

Com o desenvolvimento dos princípios da *Inclusão* é maior a diversidade de alunos nas escolas públicas, tendo-se acentuado a necessidade de novos profissionais. Os professores titulares de turma começaram a ter que se envolver em todo o processo e a responsabilizar-se mais pela educação dos alunos com NEE. Mais recentemente, no âmbito específico da *Educação Especial*, foi promulgada mais legislação, nomeadamente no que diz respeito à constituição das turmas que incluam alunos com NEE, aos apoios especializados a prestar na educação pré-escolar, nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Para Correia (2008), a *Escola Inclusiva* é aquela "onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades" (p. 7), que dá resposta às necessidades de todos os alunos, sejam



quais forem as suas características, mesmo com NEE severa, “na classe regular, sempre que isso seja possível” (Correia, 1999, p. 34).

O conceito de *Educação Especial* passou por várias reformulações ao longo dos anos, passando “de uma perspectiva médico-pedagógica, para uma perspectiva educativa a qual tem como corolário a integração escolar” (Fernandes, 2002, p. 65). Estas reformulações são consequência “Das enormes convulsões sociais, de uma revisão gradual da teoria educativa e de uma série de decisões legais históricas que assentam num pressuposto simples: a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade educativa proporcionar-lhe um programa público e gratuito de educação adequado às suas necessidades” (Correia, 1997, p. 14). De acordo com a linha de pensamento de Correia (2002), a escola, terá de se afastar cada vez mais de modelos de ensino aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados nos alunos, em que a construção do ensino tem por base as necessidades e características singulares de cada indivíduo.

De acordo com o Parecer n.º 3/99, de 17 de Fevereiro, do *Conselho Nacional da Educação*, a *Educação Inclusiva* é “sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiências, são educados na escola do bairro, em ambientes de sala de aula regulares, apropriados para a idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas necessidades individuais” (p. 15). A inclusão de crianças com NEE, nas salas regulares, consubstanciou uma ruptura com os valores da educação tradicional, pois a “Educação Inclusiva não é um conjunto de documentos legais nem é um novo nome para a integração: é um novo paradigma de escola organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos. É um objectivo aliciante mas muito ambicioso” (Rodrigues, 2000, p. 13).

Hoje é muito frequente encontrar várias definições de *Educação Especial*, Brennan (1988, cit. por Fernandes, 2002) define-a como: “A combinação de currículo, ensino, apoio e condições de aprendizagem necessárias para satisfazer

as necessidades educativas especiais do aluno de maneira adequada e eficaz. Pode constituir a totalidade ou parte do currículo total, pode ser desenvolvida individualmente ou junto com outros, e pode constituir a totalidade ou parte da sua vida escolar” (p. 69). No entanto, o termo *especial* no conceito de *Educação Especial* é definido por Correia (2008) como sendo “apenas e só, (...) um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEE” (p. 19). A *Educação Especial* é definida como “uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com necessidades educativas especiais, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino” (Silveira & Almeida, 2005, p. 30). “A diferença não deve apenas ser respeitada. Ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo” (Gadotti, Freire & Guimarães, 1995, p. 73).

Os estudos realizados no âmbito desta temática (Carvalho & Peixoto, 2000; Correia & Martins, 2000; Ferreira, 2007) salientam que a maior parte dos docentes acredita no conceito de *Inclusão*, admitindo existir benefícios na integração para os alunos com (NEE), sobretudo em termos de ganhos sociais, contudo duvidam no que diz respeito aos ganhos em termos académicos, e também relativamente aos benefícios para os alunos sem NEE. Os professores apresentam ainda “alguns receios em relação a este processo de mudança, especialmente, porque sentem que lhes falta a formação necessária para ensinar alunos com NEE” (Correia & Martins, 2000, p. 23).

A alteração legislativa introduzida pelo Decreto-lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro, criou o Grupo de Docência de Educação Especial, segundo o qual as funções do professor de Educação Especial são "promover a existência de condições para a inclusão socioeducativa de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter prolongado" (p. 749), sendo seu objectivo principal, o caminho da Inclusão. Em 2005, quando se substituiu o Despacho 105/97 pelo Despacho 10856/05, de 13 de Maio, foi atribuída como função principal dos recursos e apoios educativos especializados, a estruturação da "escola inclusiva". Com a publicação do Decreto-Lei 3/2008 abriu-se um novo

quadro conceptual com reflexos na intervenção nas escolas. Desde logo a “redefinição” do conceito de NEE, na sequência do que já fora disposto no Decreto-Lei 6/2001. No seu artigo 1º, refere que os apoios especializados visam responder às “necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (p. 258). Esta definição levou ao entendimento geral da sua restrição a alunos com deficiência diagnosticada. Esta legislação utiliza na elaboração do relatório técnico-pedagógico “resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde” (p. 2519).

O Decreto-Lei n.º 3/2008, que veio substituir do ponto de vista legislativo o Decreto-Lei 319/91, tem como premissa a qualidade de ensino dirigida para o sucesso de todos os alunos. Um aspecto fundamental dessa qualidade é o desenvolvimento de uma escola inclusiva, confirmando princípios, valores e instrumentos indispensáveis para a igualdade de oportunidades. A educação inclusiva deve organizar-se e desenvolver-se respeitando a diversidade e características das crianças e jovens. A educação especial tem por objectivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou uma adequada preparação para a vida profissional, e para uma transição da escola para a vida activa. Envolvendo várias entidades, escolas e serviços da educação desde as autarquias, Segurança Social e famílias, o que deverá produzir melhorias na resposta às problemáticas mais específicas. É salientada a atenção para os problemas das pessoas e para os obstáculos existentes no meio, propondo que se trabalhe simultaneamente a capacitação dos indivíduos e as acessibilidades aos recursos das instituições que deverão adaptar-se às necessidades de todos, colocando o acento não nas deficiências, mas nas capacidades das pessoas e nos obstáculos que enfrentam.

Um dos pressupostos apresentados como justificação para a aplicação em Educação da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), proposta pela Organização Mundial de Saúde (2001), prende-se com o aparecimento do modelo social, através de uma vertente de classificação da funcionalidade ligada à actividade e participação, ajustando factores pessoais e ambientais na avaliação do indivíduo. Num contexto educativo inclusivo, a diversidade não pode ser concebida como um constrangimento, mas, como uma oportunidade de inovação e desenvolvimento educativos, que potenciam o desenvolvimento de todos os alunos e do professor, que encontra um contexto favorável ao desenvolvimento das competências pessoais e profissionais. A escola inclusiva constitui uma necessidade face à diversidade. Há, contudo, um longo caminho a percorrer, é necessário repensar a formação dos professores, adequar práticas educativas, envolver toda a comunidade educativa e desenvolver projectos de investigação nos contextos educativos com a finalidade de monitorizar e otimizar o sistema e as suas estruturas, propondo as alterações necessárias. Toda a mudança decorre da legislação e nunca de mudanças de base, a evolução legislativa, não tem sido acompanhada pela adequação dos recursos. Por outro lado, reconhecemos, que é desvalorizada a dimensão interdisciplinar no atendimento às crianças e jovens. Há hoje um certo descrédito relativamente à escola inclusiva, devido às dificuldades a nível jurídico, legislativo, educacional, científico e financeiro com que as escolas se deparam.

## 2. Estilos de vinculação e funcionamento adulto

O vocábulo Mãe transporta-nos a um mundo imaginário, assumindo todo um conjunto de atributos, é sempre uma figura impar e de extrema importância no desenvolvimento dos seus filhos e na formação deles como pessoas. Pelo interesse e relação que estabelecem, muitos foram os poetas, escritores e investigadores que, tentaram compreender e explicar os efeitos e a importância desta ligação que se cria desde o início da vida.

Winnicott (1998, cit. por Oliveira, 2006) salienta que o rosto da mãe é o primeiro espelho do bebé e é através desse rosto, do seu sorriso, dos olhos e dos seus movimentos que o bebé começa a interagir.

A mãe é um elemento muito importante na apresentação do mundo à criança, adoptando um papel essencial, que partilhará com outras pessoas. Nas diferentes culturas mãe e bebé apresentam diferentes formas de socialização, de relacionamento e comunicação, embora tenham em comum o facto de a mãe ser fundamental para a sobrevivência e o bem-estar do bebé. Winnicott (1940, cit. in Oliveira, 2006) referiu-se pela primeira vez à relação mãe-bebé e aos laços que estabelecem, referindo-se à díade, na qual ambos efectuam uma dança em que para além do ritmo de cada um, demonstram um elo, uma ligação, algo peculiar. O exercício da maternidade difere qualitativa e quantitativamente em diferentes culturas, mas aparece como sendo indispensável em cada uma delas, uma vez que a dimensão afectiva da relação assume uma relevância significativa.

Neste contexto, os trabalhos de Bowlby (1969) e Ainsworth (1970) sobre a relação mãe-bebé são uma grelha de leitura muito útil e profícua. A ligação afectiva que se estabelece entre a mãe e o bebé foi designada de vinculação. No âmbito da Teoria da vinculação, vinculação é definida como a relação singular que a criança estabelece com a figura materna ou um cuidador substituto e que se desenvolve, de acordo com a procura de proximidade pela criança e a capacidade de resposta adequada do cuidador (Matos, 2005, cit. in Batista, 2010). A vinculação resulta de um desejo biologicamente determinado de proximidade

(Bowlby, 1969). Nesta relação diádica existem duas figuras nucleares, o cuidador e a criança, ou seja, figura de vinculação e figura vinculada. A relação de vinculação envolve uma díade, criança-cuidador, sendo que Bowlby (1998, cit. in Pantalena, 2010) define “a figura materna”; ou “figura de vinculação, como aquela pessoa para a qual a criança orienta de acordo com preferências, o seu comportamento de vinculação” (p. 23). O conceito de figura materna não está só relacionado com a mãe, mas também, com a pessoa, que independentemente, dos laços sanguíneos e do sexo, estabelece uma relação com a criança, continuada, na prestação de cuidados.

A construção desta relação alicerça-se na regularidade da prestação de cuidados. A aptidão e necessidade do ser humano para criar desde os primeiros meses de vida uma relação afectiva intensa e duradoura com um indivíduo mais velho, provavelmente mais competente e autónomo, pressupõe uma estratégia para assegurar a sobrevivência de um ser indefeso, dependente e vulnerável, que é o bebé, quando nasce.

As primeiras emoções são experienciadas na relação mãe–bebé, que com o passar do tempo, deixa a sua exclusividade, com a integração de outras figuras e ambientes e, a conseqüente, complexificação das relações. Também Colin (1996) e Cassidy (1999) definem vinculação como, o comportamento que promove a proximidade da figura de vinculação, devendo-se ter em atenção outras pessoas além dos pais, pessoas que cuidam das crianças: irmãos, familiares, professores, treinadores, padres, amigos, todos eles podem constituir figuras de vinculação. Bowlby (1969, cit. in Soares, 1996) salienta que “ Aquilo que é pensado como sendo essencial para a saúde mental é que a criança deve experimentar uma calorosa, íntima e contínua relação com a sua mãe (ou um substituto permanente) em que ambos encontrem satisfação e alegria” (p. 12).

Como já referimos, o desenvolvimento da teoria da vinculação encontra-se estreitamente associado aos trabalhos de John Bowlby (1969/84, 1973, 1980) e Mary Ainsworth (1970), e alicerça-se em duas ideias centrais: (1) todo o ser humano precisa estabelecer e manter vínculos afectivos singulares com figuras significativas, ao longo de todo o ciclo de vida, e a (2) as experiências

interpessoais precoces são determinantes para o desenvolvimento psicológico posterior. A vinculação está assente num sistema comportamental interno, implicado na protecção da criança, protegendo-a do perigo, garantindo sentimentos de segurança que irão maximizar uma exploração segura, através da regulação de proximidade com um cuidador (Hazan & Zeifman, 1994). Bowlby (1969) sublinhou a importância da vinculação ou das relações de vinculação ao longo do ciclo de vida, no entanto, a investigação numa fase inicial incidiu sobre os primeiros anos de vida.

Dias (2006) refere que vinculação é o acto de amor que nos cria, em todo o sentido da palavra, e é a ele que voltamos nas vinculações possíveis que a vida oferece. Bowlby (1969) encetou os seus estudos a partir de preocupações relacionadas com os efeitos da privação precoce de cuidados maternos ao nível do desenvolvimento nas crianças que surgiram no pós-guerra, dando, assim, ênfase aos factores ambientais no desenvolvimento nos primeiros anos de vida. Ao longo do primeiro ano de vida, o bebé vai estabelecendo uma relação privilegiada com a figura que lhe proporciona cuidados básicos, que garantam a sua sobrevivência. Ao realizar regularmente este papel, o adulto tornar-se-á na *figura de vinculação* para o bebé, capaz de lhe proporcionar uma experiência de segurança.

Neste sentido, entende-se que a relação de vinculação se centre numa função de regulação da segurança, na qual há uma figura, vinculada, que procura protecção e há uma figura de vinculação, entendida como a mais forte e mais capaz de se confrontar com o mundo, que proporciona segurança, conforto ou ajuda, quando necessário. Assim e, de acordo com Bowlby (1969), estamos perante relação assimétrica e complementar. Neste sentido, a vinculação pode ser definida como um processo comportamental de natureza instintiva, que possui como efeito, o estabelecimento de proximidade da criança com a figura vinculação, tendo esta, como papel, a protecção da criança (Bowlby, 1969/1982; Cassidy, 1999; Weinfield, Sroufe, Egeland, & Carlson, 1999). A teoria da vinculação remete-nos para a noção de que o ser humano possui uma tendência inata para desenvolver laços afectivos, sendo esta uma característica adaptativa

da espécie (Bowlby, 1969/1982). Assim, situações como o cansaço, a dor, o frio, a fome, a eventualidade de situações imprevistas ou alarmantes, o aparecimento de uma figura estranha, a entrada num ambiente diferente, a ausência ou o afastamento da mãe são estímulos passíveis de activar o sistema de vinculação. Uma vez alcançada a proximidade da figura materna e satisfeita a necessidade, o sistema de vinculação é desactivado.

Nesta relação há dois papéis distintos, o do bebé que procura a satisfação das suas necessidades, “**care-seeking role**”, e o da mãe/cuidador, “**caregiving role**”, que se mostra disponível para responder às solicitações do bebé. A disponibilidade e responsividade demonstrada por este adulto/cuidador farão dele a figura de vinculação, e a pessoa que lhe transmite segurança, bem-estar, conforto e protecção sempre que o bebé se sente ameaçado. A este propósito aprece-nos pertinente destacar a salvaguarde de West e Sheldon-Keller (1994) que procuram distinguir vinculação de comportamento de vinculação. Assim, de acordo com os autores, a vinculação constitui a construção organizacional interna que o indivíduo vai desenvolvendo em função das suas experiências de vinculação, enquanto os comportamentos de vinculação referem-se a todos os comportamentos implementados com o objectivo de manter o sistema de vinculação.

A teoria da vinculação, pelo realce que coloca na importância da qualidade da relação de vinculação criança-cuidador para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, tem-se instituído como um quadro conceptual de referência para a compreensão do desenvolvimento humano. Assim, esta teoria é reconhecida como uma teoria desenvolvimental do ciclo de vida (Crowell, Fraley & Shaver, 1999), ou seja, na perspectiva da teoria da vinculação ao longo do desenvolvimento temos progressivamente um ser vulnerável e dependente que se vai tornando cada vez mais competente e autónomo no contexto de relações íntimas significativas.

De acordo com a teoria de vinculação, um outro conceito nuclear é o conceito de base segura que se assume como o funcionamento do sistema de controlo da vinculação ao longo do tempo, tornando-se central para o



desenvolvimento (Waters & Cummings, 2000). Ou seja, a criança utiliza o adulto (figura de vinculação) como base segura para explorar o meio, organizar o comportamento de vinculação no espaço e no tempo, utilizando-o como porto de abrigo (*safe haven/refúgio de protecção*) para onde regressa em situações de stress, ameaça ou insegurança. Assim, o conceito de base segura é operacionalizado quando uma criança utiliza a sua figura de vinculação como plataforma a partir da qual faz incursões que lhe permitem a exploração cada vez mais intensa e complexa do mundo. É a confiança na disponibilidade da figura de vinculação que constitui a base para a exploração autónoma e para a resolução de problemas (Bretherton, 1985) Esta interacção facilita uma maior qualidade da exploração e da resolução de problemas, ao mesmo tempo que a criança terá mais oportunidades para desenvolver estratégias de exploração e resolução de problemas mais estruturadas, sistemáticas e diversificadas em função de contextos, condições pessoais e exigências.

Bowlby (1969) e Ainsworth (1970) reconhecem a heterogeneidade que pauta a relação cuidador-criança com implicações para a qualidade e características da relação de vinculação. Neste contexto, surgiu o interesse em avaliar e conhecer as diferenças individuais nas relações de vinculação, mais especificamente a qualidade destas relações. Assim, para avaliar a qualidade da vinculação, Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978) desenvolveram um procedimento de avaliação experimental - *Situação Estranha* - na qual a criança experiencia a convivência com estranhos, num meio que lhe é estranho em que, por duas vezes, a mãe se separa da criança. Esta metodologia permitiu identificar três estilos de vinculação, em crianças com idades compreendidas entre 12 e 18 meses.

A **vinculação segura**, na qual a criança demonstra ser activa nas brincadeiras, procurando contacto com a mãe após uma separação ainda que breve, voltando depois a envolver-se na brincadeira. Na maior parte dos casos observados, a mãe serve de *base segura*, quando a criança se apercebe do "perigo" (ex. a presença de estranhos ou a ausência materna) recorre à sua protecção e quando se sente segura regressa à exploração do meio com o apoio/suporte materno. No **estilo seguro**, a mãe é uma base de segurança para

exploração do ambiente, quando se reencontram há uma procura activa do contacto e interacção, regressando a seguir á exploração do meio. Estas crianças não manifestam resistência ao contacto, podendo mesmo ser confortadas por estranhos na ausência da mãe.

No estilo **inseguro-evitante**, a criança faz uma exploração independente da mãe, existe baixa partilha de afectos; quando a criança se volta a aproximar da mãe há um evitamento activo desta, não revela disposição nem para resistir ao contacto com a mãe, nem para protestar com a sua ausência, tratando um estranho da mesma forma que trata a mãe.

No estilo **inseguro-ansioso/ambivalente** há um comportamento exploratório pobre, a criança parece necessitar sempre do contacto com a mãe mesmo antes da separação e tem receio de situações e de pessoas. Este padrão caracteriza-se pela coexistência de comportamentos, por um lado de resistência ao contacto e interacção com a mãe e, por outro de procura de contacto com a mãe. Parece existir um comportamento ambivalente, isto é, existe uma oscilação entre a procura de contacto com a mãe e a resistência ao seu contacto, demonstrando mesmo uma certa irritabilidade e raiva relativamente à mãe. Ao mesmo tempo, esta procura de conforto inibe a exploração do meio.

A teoria da vinculação considera que a criança organiza um padrão seguro ou inseguro de vinculação de acordo com a responsividade da figura de vinculação. A dimensão responsividade (*responsiveness*) diz respeito à sincronia entre o comportamento do bebé e do cuidador, é comparada com a capacidade dos pais/cuidadores satisfazerem/responderem às necessidades e às particularidades dos filhos de acordo com as suas características, a especificidade da necessidade num momento particular e a capacidade de assegurar regularidade e consistência na forma e processo em que as necessidades da criança são satisfeitas (Darling & Steinberg, 1993). Neste sentido, de acordo com Sroufe e colaboradores (2005), as mães de criança seguras foram caracterizadas como sendo mais cooperativas e sensíveis às necessidades dos filhos, sendo mais responsivas ao choro do bebé, mais sensíveis ao ritmo da criança, tendo mais cuidado com as transições entre actividades e seguravam as crianças no

colo de forma afectuosa. As mães de crianças inseguras/ evitantes mostraram-se mais tensas e irritáveis, apresentavam sentimentos negativos no papel de mães, a prestação de cuidados era praticada de forma mecânica, não sendo adaptada ao ritmo do bebé, por vezes evitavam contacto físico com a criança. Os bebés nesta situação demonstram uma reduzida tendência para procurar a proximidade, para estabelecer interações ou contacto com a figura de vinculação. No que diz respeito as crianças com um estilo de vinculação **ambivalentes/resistentes**, as mães manifestavam uma menor percepção das necessidades da criança e demonstravam falta de compreensão e conhecimentos de como proceder à prestação de cuidados a bebés pequenos.

No estudo longitudinal efectuado no Minnesota (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978), com uma amostra de 180 crianças que conta já com um período de investigação de 30 anos, concluiu-se que há uma relação positiva entre a qualidade de cuidados prestados no primeiro ano de vida do bebé e a segurança da vinculação avaliada através da Situação Estranha. Soares (1996) refere estudos com amostras de “risco”, caracterizados por variáveis como nível sócio-económico baixo, mães muito novas, famílias monoparentais, reduzido apoio social, doença mental dos progenitores, maus tratos e negligência, cujos resultados evidenciam percentagens mais elevadas de sujeitos inseguros nestes grupos. No entanto, quando o grupo de maus-tratos era retirado da amostra, os resultados sofriam modificações, com a distribuições dos padrões a aproximar-se das proporções de vinculação segura e insegura típicas em amostras consideradas normais.

Na infância os vínculos estabelecidos com os pais ou cuidadores são baseados na procura de conforto, carinho e protecção, sempre que a criança se sente ameaçada, insegura ou “vulnerável”. Nos primeiros anos de vida, a disponibilidade e responsividade dos pais para satisfazer as suas necessidades, assim como a qualidade da interacção favorecem o desenvolvimento de um sentimento de segurança na criança. É a partir destas experiências e do seu significado que a criança vai reunindo informação acerca de si, dos outros e do mundo. A partir deste processo de exploração e significação, a criança vai

desenvolvendo um padrão de vinculação. Bowlby (1973, Soares, 1996, p. 359) salienta que “não apenas as crianças mas também os seres humanos de todas as idades são mais felizes e mais capazes de evidenciar da melhor forma os seus talentos, quando acreditam que por trás deles há uma ou mais pessoas em quem confiam que virá em seu auxílio se surgirem dificuldades. A pessoa em quem se confia proporciona uma base segura a partir da qual o seu companheiro pode operar” (p. 17). Face ao exposto parece-nos claro que a função fundamental da vinculação é a protecção que é assegurada pelo sentimento de segurança que a relação de vinculação proporciona.

Bowlby (1969/1982) sempre se referiu à vinculação como constituindo uma dimensão nuclear do ciclo de vida, no sentido em que desempenha um papel fundacional no desenvolvimento, funcionamento e adaptação humana, propondo que os padrões de vinculação desenvolvidos na infância sejam progressivamente estruturados, organizados e complexificados ao longo do desenvolvimento e, neste sentido, as relações afectivas próximas com os pares após a infância seriam o equivalente nos adultos, às relações de vinculação na infância. De acordo com Bowlby (1985/2004) “No curso de um desenvolvimento sadio, o comportamento de apego leva ao desenvolvimento de laços afectivos ou apegos, inicialmente entre a criança e o progenitor e, mais tarde, entre adulto e adulto. As formas de comportamento e os laços a que levam estão presentes e são ativos durante todo o ciclo vital e não se limitam, de modo algum, à infância” (p. 98).

Uma suposição básica da teoria da vinculação é que os seres humanos estabelecem laços afectivos íntimos com vista a assegurar a sobrevivência. Estes laços afectivos ou relação de vinculação promovem o desenvolvimento e manutenção de representações mentais do *self* e dos outros. Bowlby (1980) designou estas representações de Modelos Internos Dinâmicos (MID). Assim, de acordo com Bowlby (1980), Bretherton (1985), Main, Kaplan, e Cassidy (1985) e Ainsworth, Blehar, Waters, e Wall (1978), os MID são o resultado das experiências de vinculação precoce, nas quais a criança acumula conhecimento e desenvolve um conjunto de expectativas acerca do *self*, dos outros significativos e do mundo. Os MID integram, assim, informação sobre a figura de vinculação, especificamente

em termos de acessibilidade e responsividade e do *self* em termos de valor pessoal e competência. Assim os MID orientam o comportamento e contribuem para a interpretação e antecipação do comportamento dos outros (Bretherton, 1985; Sroufe & Watters, 1977). Conceber o sistema de vinculação como MID possibilita interpretar a acção e dinâmica da organização da vinculação (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990). Importa salientar que os MID, de acordo com Bowlby (1980), são representações mentais que incluem não apenas componentes cognitivos, mas também componentes afectivos, decorrentes das características e qualidade afectiva da relação de vinculação. Numa perspectiva teórica, a existência dos MID é um pré-requisito para a explicação dos efeitos trans-situacionais e longitudinais das experiências precoces no desenvolvimento individual. Conceber o sistema de vinculação como MID permite explicar o funcionamento e dinâmica da organização da vinculação (Bretherton *et al.*, 1990).

Uma premissa fundamental da teoria da vinculação é a de que os seres humanos estabelecem laços afectivos íntimos com vista a assegurar a sobrevivência. Estes laços afectivos ou relação de vinculação favorecem o desenvolvimento e manutenção de representações mentais do *self* e dos outros. De acordo com Bowlby (1979), uma criança cujos pais evidenciam estar disponíveis e responsivos às suas necessidades, irá, desenvolver modelos representacionais do *self* como competente, com valor e digno de cuidados e afecto e da figura de vinculação como protectora, de confiança e afectuosa. Consequentemente, estas crianças estarão na disposição de procurar ajuda quando necessitam, terão uma visão do mundo como um lugar seguro. No oposto situam-se as crianças que não contam com uma figura de vinculação disponível e responsiva, inclinando-se para desenvolver MID do *self* como não merecedor de afecto e incompetente dos outros como pessoas não credíveis, distantes ou incompetentes. Estas crianças tendencialmente vêem o mundo como instável e imprevisível, sentindo-se frequentemente ameaçadas e inseguras.

Berlin e Cassidy (1999) reforçam a proposta de Bowlby sobre o papel dos MID na ligação entre as relações de vinculação precoces e as relações íntimas posteriores ao salientar que estas representações mentais controlam os processos

cognitivos e emocionais (atenção, memória, compreensão, interpretação, expectativas e reacções emocionais) subjacentes ao estabelecimento e manutenção das relações íntimas ao longo do ciclo de vida. Neste sentido, os MID constituem dimensões centrais da personalidade que ajustam a forma como a vinculação se estabelece, direccionando os padrões de respostas cognitivas, emocionais e comportamentais relacionados com as relações de vinculação ao longo da vida e nos diferentes contextos.

Um dos aspectos que a investigação tem revelado como sendo particularmente relevante no desenvolvimento dos MID é a qualidade da comunicação entre as figuras de vinculação e a criança. Segundo Grossmann (1999) a qualidade e natureza da linguagem que os pais ou figuras de vinculação estabelecem com os seus filhos tem um impacto fundamental na natureza dos MID que são desenvolvidos. Os pais que ajudam a criar correspondência narrativa facultam o desenvolvimento na criança de representações lógicas. De acordo com Nelson (1999), a linguagem verbal é de capital importância para se compreender a forma como as crianças desenvolvem a compreensão acerca das razões relacionadas com as acções e pressuposto dos outros na relação de vinculação, assim como a reflexão acerca de si próprio. De acordo com esta perspectiva de Nelson (1986, 1996, 1999), a lógica surge como um aspecto essencial em termos linguísticos. Uma narrativa coerente envolve acontecimentos emocionais e correspondentes representações organizadas linguisticamente de um modo rico e não contraditório. A linguagem parece desempenhar um papel indispensável no desenvolvimento dos MID ao funcionar como organizador das experiências de vinculação e como veículo de trocas que podem ou não validar a organização que está a ser construída. Em resumo, um aspecto fundamental da teoria da vinculação (Bowlby, 1969, 1973) é que as pessoas desenvolvam representações mentais que se baseiam, em expectativas acerca do *self*, dos outros significativos e da relação entre estes dois, e por outro lado, auto-conhecimento acerca do *self* em termos de valor e competência e dos outros em termos de confiança e afecto.

A investigação tem procurado descrever e explicar o lugar da vinculação no desenvolvimento humano, sendo que durante muitas décadas este interesse se

focalizou no desenvolvimento infantil. Diversos estudos apontam para o facto de existir uma relação entre vinculação e diferentes aspectos do desenvolvimento, nomeadamente, desenvolvimento cognitivo, social e emocional em crianças e adolescentes (Verschueren, Maarcoen, & Schoefs, 1996; Hortacsu, 1995) Globalmente, os resultados destes estudos sugerem que crianças seguras apresentam vantagens em termos de coeficiente de desenvolvimento, coeficiente intelectual e rendimento escolar; oralidade e competência linguística (Meins, 1998; Van IJzendoorn & Dijkstra, 1995), qualidade do jogo simbólico (Meins, Fernyhough, Russell & Clark, 1988; Pipp, Easterbrooks & Harmon, 1992), e conceito de permanência do objecto (Ahmad & Worobey, 1984, cit in Faria (2008).

De acordo com a literatura (e.g., Faria, 2008), a vinculação na adolescência e vida adulta, cumpre a mesma função de protecção e suporte ao desenvolvimento da infância. Ainsworth (1991) considerou o fenómeno de base-segura como o elemento fulcral da vinculação ao longo da vida, mencionando que uma relação de vinculação segura é aquela que facilita o funcionamento e competência fora da relação. No entanto, a literatura tem sistematicamente apontado diferenças e similaridades entre a vinculação na infância e a vinculação na vida adulta (entre adultos).

Na infância, a relação de vinculação é assimétrica, isto é, é estabelecida entre um ser autónomo e competente e um ser vulnerável, dependente e menos capaz de assegurar a satisfação das suas necessidades. A partir da adolescência e na vida adulta as relações de vinculação adquirem um carácter de simetria, ou seja, passam a ser recíprocas. Para Weiss (1982) o que permite distinguir as relações de vinculação na infância e na idade adulta é que, na infância a relação é estabelecida entre sujeitos de diferentes grupos etários (adulto/criança) e na idade adulta é entre pares (adulto-adulto). Já Bowlby em 1969/1982 tinha considerado que a vinculação na idade adulta é semelhante, na sua natureza, à que ocorre durante a infância, no entanto durante a infância, as relações de vinculação são assimétricas e complementares, uma vez que a criança procura segurança junto dos seus cuidadores, sendo totalmente dependente dos adultos. Na adolescência e vida adulta, as relações caracterizam-se como sendo mais proporcionais,

recíprocas, mutuais e simétricas, onde cada membro da díade é concomitantemente fonte e receptor de apoio e segurança emocional. Uma outra diferença das relações de vinculação na infância e entre adultos tem a ver com o facto de na infância existir, geralmente, uma relação genética, biológica entre a criança e a figura de vinculação (pai, mãe). Weiss (1982) salienta que as relações de vinculação na idade adulta são especificamente estabelecidas entre pares e o sistema comportamental da vinculação envolvido não se sobrepõe aos restantes sistemas comportais (e.g., exploração, afiliação), uma vez que não está em causa de um modo tão central a sobrevivência do indivíduo pois este já se tornou mais autónomo e capaz de assegurar a satisfação das suas necessidades básicas, reduzindo assim o nível de dependência de outros a este nível. O mesmo autor aponta ainda para o facto de as relações de vinculação entre adultos envolverem uma dimensão de envolvimento sexual. Como elementos de similaridade entre a vinculação na infância e na idade adulta, Weiss (1982/1991) apontou características emocionais e comportamentais tais como desejo de proximidade da figura de vinculação em alturas de ameaça ou insegurança e conforto na presença da figura de vinculação (*safe haven/refúgio de protecção*), ansiedade face ao afastamento ou separação da figura de vinculação, luto em situação de perda. Além disso, na vida adulta verifica-se a generalização da experiência uma vez que elementos emocionais associados à vinculação durante a infância permanecem nas relações de vinculação na idade adulta. Ainda, a ligação temporal entre os fenómenos, uma vez que a importância dos pares como figuras de vinculação se encontra associada ao esbater do lugar/papel dos progenitores enquanto figuras de vinculação principais, passando a assumir o papel de figuras de vinculação de reserva.

A diferença mais referida na literatura, e apontada por muitos autores (Crowell *et al.*, 1999; Hinde, 1997; Hinde & Stevenson-Hinde, 1987; Weiss, 1982) como a mais significativa, está relacionada com a natureza recíproca das relações de vinculação estabelecidas na idade adulta, comparativamente com a natureza das relações de vinculação estabelecidas na infância. Nas relações de vinculação entre adultos, prestam-se e recebem-se cuidados alternadamente, de acordo com



o contexto e necessidades de cada membro/elemento da relação. Diversos autores têm procurado distinguir as relações de vinculação na idade adulta de outras estabelecidas na mesma fase do ciclo de vida, como as relações de amizade, acentuando a sua função única de proporcionar e garantir um sentimento de segurança e pertença. À semelhança do que aconteceu na infância, também na vida adulta, os investigadores sentiram necessidade de conhecer e explicar diferenças no tipo e qualidade das relações de vinculação estabelecidas entre adultos. Os primeiros autores a focalizarem-se nesta questão foram Hazan e Shaver (1987) que propuseram que na vida adulta as relações amorosas seriam o protótipo das relações de vinculação similares às relações de vinculação na infância. Esta proposta baseia-se em duas suposições básicas de Bowlby (1969/1982): (1) o sistema de vinculação está activo ao longo do ciclo de vida e (2) os padrões de vinculação estabelecidos na infância são relativamente estáveis ao longo do desenvolvimento. Assim, no estudo conduzido por Hazan e Shaver em 1987, o estilo de vinculação dos adultos foi avaliado por um instrumento que apresentava aos indivíduos três parágrafos distintos que forçava a escolha de um apenas. Cada parágrafo descrevia comportamentos, sentimentos e ideias que adultos apresentariam nas suas relações de vinculação na idade adulta, sendo estas descrições baseadas nos estilos identificados por Ainsworth e colaboradores (1978) na infância. Segundo os autores, seria nas relações românticas que se provavelmente se encontrariam comportamentos de vinculação (Shaver, Hazan, & Bradshaw, 1988). Com este procedimento de avaliação foram identificados então três estilos de vinculação nos adultos: estilo seguro, estilo ansioso/ambivalente e estilo evitante.

Genericamente, o estilo de vinculação seguro caracterizava-se pelo conforto com a proximidade e com o sentimento de segurança proporcionado pela presença de uma figura (adulto). As pessoas com estilo de vinculação parecem estabelecer com facilidade relações de proximidade com os outros uma vez que se sentem confortáveis com a intimidade inerente a este tipo de relações. Do ponto de vista da qualidade relacional, desenvolvem relações pautadas pela reciprocidade, isto é, prestam cuidados ao outro quando este solicita ou o

percebem inseguro ou ameaçado e, paralelamente, são adequados na sinalização da sua necessidade de cuidados por parte do outro, sendo receptivos aos cuidados por este disponibilizados. Muito provavelmente, pelas representações positivas de si que desenvolveram no âmbito das relações de vinculação precoces, consideram-se pessoas merecedoras de serem amadas e apresentam segurança face à capacidade do outro para cuidar e amar, razão pela qual não se mostram muito preocupados com a possibilidade de abandono ou rejeição.

Já o estilo ansioso/ambivalente manifesta-se pela necessidade premente e permanente de procura intimidade/proximidade e pela intensa preocupação com a relação. Estas pessoas apresentam dificuldade em lidar adequadamente com a proximidade das figuras de vinculação; uma vez que se encontram muito focalizadas nas suas próprias necessidades de vinculação e preocupadas com a possibilidade do outro não satisfazer adequadamente estas necessidades. Acabam por sobrecarregar a relação e o outro com solicitações o que paradoxalmente pode conduzir ao resultado que mais as perturba, isto é, ao afastamento ou rejeição por parte do outro. Geralmente, a qualidade das suas relações é inadequada no sentido que desenvolvem relações pautadas pela assimetria e desequilíbrio, ou são “cuidadores compulsivos” ou exigem do outro uma disponibilidade e cuidados excessivos, sendo que nestas relações a alternância de papel cuidador-cuidado é muito difícil.

O desconforto com a proximidade e a ausência de sentimentos de segurança são os principais indicadores do estilo evitante. Este estilo é caracterizado pelo desconforto face à proximidade e à intimidade inerente a qualquer relação íntima ou mais próxima. Subjacente a este desconforto está a incapacidade destas pessoas confiarem no outro e as representações mentais que desenvolveram dos outros como não responsivos e não confiáveis. Neste sentido, a qualidade das relações interpessoais que desenvolvem é pobre, pautada pelo evitamento da procura e recepção de cuidados como estratégia protectora do abandono ou rejeição. São geralmente pessoas que se sentem muito desconfortáveis com a dependência típica e normativa de qualquer relação íntima.

Posteriormente à proposta de Hazen e Shaver (1987) surgiram na literatura no domínio quer outros instrumentos e procedimentos (e.g., questionários, entrevistas) para avaliar os estilos de vinculação, quer também outros modelos para conceptualizar os estilos de vinculação na vida adulta, nomeadamente o modelo de Bartholomew (1990, cit. in Bartholomew & Horowitz, 1991) que propõe quatro estilos de vinculação adulta: estilo seguro, estilo ansioso/ambivalente, estilo evitante receoso e estilo evitante desligado. Considerando âmbito e objectivos do nosso trabalho não iremos detalhar esta abordagem.

Em síntese, se considerarmos as diferentes propostas teóricas e resultados da investigação, parece-nos que a vinculação no adulto surge na literatura contextualizada de três formas: (1) vinculação como *estado*, que surge em situações de *stress*, na tentativa de refazer/restabelecer contacto com a figura de vinculação; (2) vinculação como *traço* para estabelecer relações de vinculação semelhantes ao longo da vida; (3) vinculação como um *processo de interacção* no contexto de uma relação característica (Berman & Sperling, 1994; Shaver & Mikulincer, 2000).

Globalmente, a avaliação da vinculação no adulto tem-se centrado em três dimensões temáticas: a qualidade das relações precoces com os pais e o seu impacto no desenvolvimento posterior; a qualidade das relações com outras figuras importantes específicas da idade adulta, nomeadamente pares, pais e descendentes; e a relação do estilo de vinculação com diferentes aspectos do funcionamento adulto (e.g., parentalidade, conjugalidade, exercício profissional, desenvolvimento). Mais uma vez dada a diversidade e quantidade de estudos e resultados de investigação optamos por seleccionar e analisar apenas aqueles que de algum modo podem ser úteis para os objectivos do nosso trabalho. Face aos estudos analisados, procuramos sistematizar os aspectos que nos parecem mais relevantes e, para tal, organizamos os resultados em função de dois grandes eixos, um geral/genérico e outro mais específico/focalizado: (1) vinculação e funcionamento adulto em diferentes domínios da vida adulta e (2) vinculação e parentalidade. No primeiro eixo integramos estudos que avaliam a vinculação no adulto e sua relação com diferentes aspectos do funcionamento da vida adulta em

termos de papéis, tarefas e competências deste período de vida e, num segundo, estudos que se focalizam na relação entre vinculação e exercício e/ou qualidade da parentalidade.

Ao nível do primeiro grupo de estudos, mais uma vez existe grande diversidade, mas considerando a globalidade dos estudos é possível verificar que o estilo de vinculação seguro está sistematicamente associado a resultados desenvolvimentais, tarefas e papéis de vida mais positivos, enquanto os estilos inseguros (ansioso/ambivalente e evitante) se relacionam com resultados menos positivos, apesar de alguma especificidade em função do tipo de estilo inseguro. Por exemplo, num estudo em que se procurou estudar de que modo indivíduos com diferentes estilos de vinculação lidam com situações de stress foi possível identificar diferenças estatisticamente significativas em função do estilo de vinculação. Assim, os indivíduos seguros lidam com sentimentos negativos decorrentes das vivências de situações stressantes de um modo construtivo, reconhecendo a situação de stress como uma situação de necessidade e conseqüentemente, procurando apoio e conforto junto da sua rede relacional, especialmente nas figuras mais íntimas ou significativas. Além disso, foi possível constatar que este tipo de pessoas tende a recorrer a estratégias de *coping* focadas no problema. Paralelamente estas pessoas possuem recursos internos que os tornam mais capazes de gerir adaptativamente situações de stress como maior auto-estima, auto-conceito positivo, maior auto-confiança e maior capacidade de auto-controlo; bem como mais e melhores recursos interpessoais, especialmente ao nível do tipo e qualidade da rede relacional e do suporte social proporcionado por esta rede. Especificamente, verificou-se que as suas relações são pautadas por intimidade, confiança, mutualidade, comportamento pró-social e satisfação com as relações. Já os indivíduos com estilo ansioso/ambivalente revelavam maior incidência de sentimentos negativos acompanhados por estratégias de *coping* focadas nas emoções. Já os evitantes reduzem a consciência dos sentimentos negativos experienciados em situações de stress, reduzem a expressividade emocional, especialmente das emoções negativas, adoptando como estratégia de *coping* o evitamento ou afastamento da situação (Mikulincer &

Shaver, 2007; Mikulincer & Florian, 1998; Feeney & Noller, 1996; Priel & Shamai, 1995).

Em outros estudos, foram encontradas associações relevantes entre o estilo de vinculação e crenças gerais acerca do *self* e do mundo. Assim, indivíduos seguros quando comparados com evitantes e ansiosos/ambivalentes apresentavam a crenças mais positivas acerca de si e dos outros (Mikulincer, 1995; Collins & Read, 1990; Hazan & Shaver, 1987). Por outro lado, num estudo conduzido por Collins e Read (1990) foi possível verificar que os indivíduos com estilo seguro apresentam níveis mais elevados de auto-estima, acreditando serem mais confiantes nas situações sociais, sendo mais esclarecidos em termos interpessoais e mais assertivos quando comparados com indivíduos evitantes e ansiosos/ambivalentes.

Sousa (2009) conduziu um estudo com 199 indivíduos adultos, em que procura estudar a relação entre estilos de vinculação e ansiedade social. Os resultados sugerem que existe uma relação entre estilos de vinculação e a ansiedade social, sendo que vinculação segura tende a estar relacionados com menores níveis de ansiedade social.

Já no domínio do exercício profissional, a investigação tem encontrado diferenças em função dos estilos de vinculação. Assim, Fonseca, Soares e Martins (2006), desenvolveram um estudo sobre a relação entre os estilos de vinculação, a qualidade das relações profissionais e a orientação no trabalho. Nesta investigação foi utilizada a versão portuguesa do *Loving/Working: Are They Related?* (Hazan & Shaver, 1990) que permite avaliar o estilo de vinculação e as temáticas relacionadas com relações amorosas/amor, bem como as relações profissionais, o trabalho e o lazer. Neste estudo os resultados evidenciaram que a maioria dos participantes no estudo se identifica com um estilo de vinculação segura e com uma orientação para o trabalho segura. Verificou-se ainda que os indivíduos com estilo de vinculação seguro, quer ao nível da vinculação quer ao nível da orientação para o trabalho manifestam maior satisfação profissional e melhor adaptação ao trabalho. Ao mesmo tempo, estes indivíduos apresentam maiores níveis de satisfação relativamente ao contexto profissional do que os

indivíduos com estilo de vinculação ansioso/ambivalente ou evitante. Em termos das relações profissionais, os indivíduos com estilo seguro apresentam percepções mais baixas de que o seu trabalho não é reconhecido ou pouco apreciados no contexto laboral, quer pelos colegas quer pelos superiores hierárquicos. Relativamente às tarefas laborais, estas pessoas tendem a manifestar menos preocupação excessiva face à realização e conclusão das tarefas e menos medo de falhar. Já na relação da actividade profissional com a vida pessoal, são os que menos consideram que a actividade profissional prejudica as relações interpessoais e a saúde individual. Centrados no comportamento exploratório, não estando sujeitos a pressões internas para fugir ou procurar mais intensamente a satisfação das necessidades de vinculação, os indivíduos com estilo de vinculação seguro tenderão a explorar activamente e com qualidade, conseguindo obter do contexto profissional as recompensas inerentes à própria actividade desenvolvida. Globalmente, os resultados sugerem que diferentes estilos de vinculação estão associados a diferenças individuais na orientação e satisfação face ao trabalho.

Também ao nível do desenvolvimento, mais especificamente do desenvolvimento cognitivo, foram encontradas diferenças em termos do estilo de vinculação. Num estudo conduzido por Faria (2008) com estudantes do ensino superior em que os estilos de vinculação foram avaliados com a EVA (Canavarro, 1996) e o desenvolvimento cognitivo com o Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker (Ferreira & Bastos, 1995), foram encontradas associações estatisticamente significativas entre o estilo de vinculação seguro e níveis mais complexos de desenvolvimento cognitivo (compromisso no relativismo). Segundo a autora, estes resultados parecem sugerir que a segurança de vinculação é um recurso pessoal (intra e inter) relevante para o desenvolvimento cognitivo, potenciando a progressão desenvolvimental para níveis de maior complexidade cognitiva.

No domínio da conjugalidade, a investigação tem procurado compreender o papel da vinculação no modo como os indivíduos vivem a relação conjugal. Num estudo de Rodrigues, Figueiredo, Pacheco, Costa, Cabeleira e Magarinho (2004)

em que participaram 48 adolescentes grávidas, os resultados evidenciaram uma relação entre estilo de vinculação insegura das grávidas adolescentes e a qualidade do relacionamento com o companheiro, sendo que estas adolescentes exibiam estratégias de vinculação inseguras na relação com o mesmo.

Marcão (2008) desenvolveu um estudo junto de 652 indivíduos casados ou em união de facto com o objectivo principal de investigar a relação entre estilos de vinculação e conjugalidade, especificamente, proximidade conjugal e satisfação conjugal. Os resultados obtidos apontam para correlações significativas positivas entre todas as variáveis, bem como diferenças em função da escolaridade, em que níveis mais elevados de escolaridade estavam positivamente correlacionados com satisfação conjugal e vinculação ao cônjuge, ao passo que níveis mais baixos de escolaridade correlacionavam-se negativamente com a proximidade conjugal.

No que se refere aos estudos que se debruçaram sobre estilos de vinculação e diferentes aspectos da parentalidade, a diversidade pauta claramente esta linha e investigação. Analisaremos a seguir alguns dos estudos nos que pareceram mais relevantes no âmbito do nosso trabalho.

Nelson (1998) verificou que mães com estilo de vinculação seguro desenvolviam interações e emoções mais positivas comparativamente a mães com estilo de vinculação inseguro. Outros estudos neste domínio encontraram relações entre o estilo de vinculação das mães, percepções dos filhos e atribuições parentais (Benoit *et al.*, 1997; Slade & Cohen, 1996, cit. in Soares, 2001). Já numa amostra de risco, Oyen (1997) constatou que as mães com estilo de vinculação seguro eram mais sensíveis e capazes de fornecer uma estrutura adequada para os seus filhos brincarem comparativamente com mães inseguras. Também ao nível do tipo, quantidade e qualidade da comunicação entre pais-filhos foram encontradas diferenças entre pais com estilo de vinculação seguro face ao estilo inseguro. Globalmente, os resultados sugerem que os pais com vinculação segura desenvolvem uma comunicação com os seus filhos de maior qualidade, nomeadamente em termos da clareza, objectivos e adequação ao nível desenvolvimental da criança (Nelson, 1999)

Schmidt e Argimon (2009) desenvolveram um estudo com o objectivo de verificar as relações existentes entre o estilo de vinculação de grávidas, sintomas de ansiedade, depressão e nível de vinculação materno-fetal. Participaram 136 grávidas com idades entre os 18 e 42 anos de idade. Os resultados indicaram a presença de uma associação significativa entre o estilo de vinculação da grávida e a vinculação materno-fetal e sintomas depressivos. Especificamente, as grávidas que apresentaram um estilo de vinculação seguro evidenciaram vinculação materno-fetal alta e sintomas depressivos e ansiosos reduzidos.

Por fim, num estudo conduzido por Oliveira (2005) com 230 tríades familiares (mãe, pai e um filho(a) adolescente ou jovem adulto) verificou-se a existência de diferenças em função do género do adolescente, género da figura parental, idade e nível sociocultural, havendo uma associação clara e positiva entre as percepções de satisfação conjugal e parental e o desenvolvimento (operacionalizado nos estádios de desenvolvimento psicossocial e nos estilos de vinculação). A convergência/divergência de percepções familiares influencia o desenvolvimento, sendo contudo mais importante a avaliação positiva da vivência familiar.



### 3. Estilos Educativos Parentais: Conceitos, modelos e investigação

A família constitui o principal meio de socialização da criança, na qual adquirirá a base inicial da vida em sociedade, seja em grupo estabelecido segundo a organização da família nuclear, ou constituída de outra forma. A escola, e a comunidade na qual a criança está inserida são consideradas importantes agentes no processo de socialização introduzindo elementos para a construção social do indivíduo (Berger e Luckmann, 1974; Gomes, 1994). Consideram-se práticas educativas as diferentes formas de ensinar/educar a criança a ser social, assim como às trocas existentes no meio em que está inserida. Para Szymanski (1998) as práticas educativas sucedem-se de forma informal, sem planeamento explícito, estando no entanto ligadas a uma série de situações do dia-a-dia. O mundo e a forma como este é transmitido às crianças decorrem da forma como já foi transmitido por outros homens e mulheres no passado que formam os grupos familiares. Este processo de transmissão também é denominado de práticas educativas porque se transmitem na forma de acções constantes e repetitivas, incluindo uma proposta de ser no mundo com o outro, assumindo como herança cultural, facultando a inserção da criança num meio mais vasto.

De acordo com Brás (2008), a família é o meio excepcional para a aprendizagem de dimensões expressivas da interacção: os contactos corporais, a linguagem, a comunicação, as relações interpessoais (Alarcão, 2006). É neste meio que se desenvolve o subsistema parental, frequentemente constituído pelos pais com funções executivas que visam a educação e protecção das gerações mais novas. É a partir das interacções que se estabelecem entre pais e filhos que os últimos assimilam o sentido de autoridade, aprendendo a lidar com o conflito no contexto de uma relação vertical (Alarcão, 2006). É ainda no contexto familiar de interacção que se desenvolve o sentido de descendência e de pertença familiar. Cruz (2005) define parentalidade como o “conjunto de acções principiadas pelas figuras parentais junto dos seus filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento da forma mais plena possível, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade” (p. 13).

A relação pais/filhos torna-se fundamental, adoptando um papel essencial nas relações familiares. Como cuidadores da criança, os pais tornam-se os principais responsáveis pela sua socialização, quer ao nível comportamental quer emocional ou cognitivo. Não se pode contudo, assumir que é o modo de ser e de agir dos pais a determinar o percurso dos filhos, pois há outros factores envolvidos tais como a hereditariedade, o temperamento de cada filho, a idade, o número de irmãos bem como factores familiares e extra familiares (Oliveira, 1994). Palácios e Rodrigo (2002) cit. por Brás (2008) sugerem algumas funções específicas que os pais têm para com os filhos, tais como (1) assegurar a sua sobrevivência, (2) crescimento e socialização nos comportamentos de comunicação, diálogo, (3) proporcionar aos filhos um ambiente de carinho e apoio; e (4) estimulação e tomada de decisões atendendo a outros contextos educativos nos quais a criança se integra. Não são apenas os pais que influenciam os seus filhos na forma de estar e de ser, o oposto também se verifica, pois de acordo com Bronfenbrenner (1987), as relações diádicas são recíprocas promovendo o desenvolvimento de ambos os elementos da díade quando um deles se modifica/cresce. As relações entre pais e filhos são bidireccionais, mas são igualmente influenciadas por factores externos tais como dimensões culturais, sócio-económicas, entre outras.

Através da avaliação dos estilos parentais é possível perceber que práticas educativas são efectivadas, sabendo-se que as práticas parentais educativas se caracterizam por “comportamentos, com objectivos específicos, através dos quais os pais revelam os seus deveres parentais” (Darling & Steinberg, 1993, p. 487-496) e que os estilos educativos são definidos como “conjunto de atitudes que são comunicadas à criança/jovem, que criam um clima emocional, no qual os pais actuam de determinada forma” ((Darling & Steinberg, 1993, p. 488). As práticas educativas parentais são técnicas e estratégias utilizadas pelos pais na educação dos seus filhos; as técnicas e as estratégias em conjunto, caracterizam os estilos parentais. Os estilos parentais dizem respeito a padrões estáveis de comportamentos adoptados pelos pais quando em interacção com os filhos. O comportamento é influenciado por atitudes que lhe estão subjacentes, e neste sentido estas são expressas através do comportamento, daí que facilmente se

deduza que as práticas/comportamentos parentais são o resultado dos estilos/atitudes parentais. O desempenho da parentalidade está relacionado com os modelos educativos, resultante de uma construção progressiva, fruto do cruzamento do modelo de família de origem de cada um dos progenitores, que envolve outros dois modelos parentais, o maternal e o paternal, assimilados durante a infância. Darling e Steinberg (1993) referem que há três aspectos fundamentais para compreender como os estilos parentais influenciam o desenvolvimento da criança, e estes são aspectos relacionados com a **socialização, as práticas parentais** a fim de se atingirem os objectivos de socialização, e **o clima emocional**. Os pais expressam os seus deveres parentais através de comportamentos com objectivos específicos. Os estilos e práticas parentais são influenciados pelos objectivos de socialização. Os pais agem como agentes socializadores dos filhos, tendo em conta as suas características pessoais. Este processo de socialização irá influenciar todo o desenvolvimento da criança.

Os estudos pioneiros de Baumrind (1965, 1966, 1968) que tiveram como objectivo avaliar o impacto das práticas parentais nas várias dimensões da vida do indivíduo contribuíram para a identificação de três tipos de estilos parentais que se confirma serem indubitáveis no processo de desenvolvimento das crianças e jovens: estilo autoritário, estilo autoritativo e estilo permissivo. A autora (1966, 1971) salienta que a prática associada a estes estilos definem o processo de desenvolvimento da criança.

Segundo Baumrind (1989), o **estilo permissivo** caracteriza-se por evitar exercer controlo sobre a criança. Os pais que adoptam este estilo são pouco exigentes, não funcionam como modelo para os seus filhos, deixando-os livres para que tomem as suas decisões, existindo pouca estimulação e exigência, acompanhadas por demasiada complacência, a manipulação é frequente. Os pais com este estilo não encorajam a obediência a padrões externos, apresentam níveis de afecto e de responsividade moderados ou mesmo elevados, apesar dos baixos níveis de controlo e exigência revelados. Este conjunto de atitudes parentais cria condições para que as crianças se apresentem pouco estruturadas

e muito dependentes. Os pais perdem facilmente o controlo da situação apresentando algumas dificuldades em recuperá-lo e em saber como agir perante alguns comportamentos dos filhos, actuando de forma pouco adequada (Baumrind, 1966, 1968). Os pais permissivos quando necessitam que a criança cumpra um determinado objectivo, tentam conseguir a cooperação da mesma através de esclarecimentos ou manipulação, não utilizando o poder que lhes está inerente. Estes pais não se mostram como força activa de modificação de comportamento ou como modelos para os seus filhos, mas como um recurso. Em suma, o que caracteriza este estilo é ausência de normas e regras, elevada condescendência e aceitação dos ímpetos das crianças, ajuda excessiva, padrões baixos de exigência; pouca estimulação da criança; falta de autocontrolo e de autoconfiança, o que leva os filhos a sentirem-se muito dependentes e superprotegidos (Baumrind, 1966, 1968). A literatura salienta ainda que os pais permissivos podem tornar-se violentos quando perdem o controlo da situação (Baumrind, 1977).

O **estilo autoritativo** é apontado como o que desenvolve os melhores níveis de adaptação nas crianças, seja a nível psicológico seja a nível comportamental. As crianças tendem a ser mais confiantes e capazes. Estes pais revelam firmeza baseada na racionalidade, respeito e autonomia, enaltecem as crianças, elogiam tanto a obediência como a autonomia, o que faz com que exerçam um controlo firme quando há divergências, mas não impõem limitações desmedidas, não recorrendo, por isso, a práticas punitivas exageradas, como no caso do estilo autoritário. Assim, o controlo exercido é firme, sem limitações exageradas, a desobediência é solucionada através do esclarecimento e reflexão conjunta, beneficiando a assumpção de normas. Os pais que adoptam este estilo educativo exercem níveis moderados de controlo e de exigência e são, geralmente, muito responsivos e afectuosos, consequentemente têm mais probabilidade de criar filhos independentes, confiantes, competentes e auto-suficientes. Estes pais estimulam a troca de ideias e partilham a razão de ser das directivas e, quando a criança se recusa a obedecer, pedem-lhe que explique a razão da sua não submissão (Baumrind, 1966, 1968). Além disso, ajudam na internalização das

normas parentais, dado que a interacção verbal é estimulada, os pais explicam as razões intrínsecas às regras e decisões e são receptivos ao posicionamento e opinião dos filhos. As principais características dos pais autoritativos são exigência e autonomia em níveis moderados, incentivo à comunicação verbal, uso do poder de forma não punitiva mas, para chamar as crianças à razão, responsividade dado que são afectuosos, apoiantes e interessados cognitivamente, garantindo um ambiente estimulador e desafiante aos filhos (Baumrind, 1966, 1968). Este tipo de pais dá autonomia aos seus filhos, estabelecendo fronteiras nos vários domínios de vida da criança (Smetana, 1995). Em vários estudos, incluindo os de Baumrind (1966, 1968), foi salientado que o estilo autoritativo origina filhos com níveis mais elevados de ajustamento psicológico e comportamental, mais competentes e confiantes nas suas capacidades, envolvendo-se menos em problemas (e.g., Baumrind, 1966; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; Maccoby & Martin, 1983; Steinberg, Mounts, Lamborn & Dornbusch, 1991).

Os pais com **estilo autoritário** são rígidos e controladores, valorizam o respeito pela autoridade e pela ordem, por vezes, recorrem a punições físicas violentas para imprimir os padrões de comportamento pretendidos (Baumrind, 1995). São geralmente pais que não se mostram muito interessados, nem constituem modelos para os seus filhos, recorrem ao controlo ansiando modelar o comportamento dos filhos de acordo com os seus padrões de conduta, padrões esses, que são frequentemente totalitários e inflexíveis. As regras e os limites são exagerados sem que as crianças compreendam o motivo ou expressem a sua opinião, as estratégias para obter obediência são punitivas e não encorajam a troca de opiniões com os seus filhos, acreditando que as crianças/jovens devem aceitar a palavra dos pais como garantia absoluta da verdade e certeza (Baumrind, 1966, 1968). Os níveis de controlo e exigência são muito elevados e o afecto e responsividade reduzidos, delimitam a autonomia dos filhos, não estimulando a comunicação porque assumem que estes devem aceitar o ponto de vista dos pais sem questionarem. Este estilo caracteriza-se por exigências excessivas, resolução inadequada do conflito, recusa em ajudar, monopolização do poder de decisão e valorização excessiva das regras e das normas (Baumrind,

1966, 1968). Os pais autoritários consideram que, tanto as questões morais como as convencionais são reguladas pela autoridade parental, podendo estes também imiscuir-se em questões como a amizade (Smetana, 1995).

Baumrind (1968) mais tarde identificou um quarto estilo parental, o **negligente**, que mostrou os piores resultados de todos os padrões, evidenciando-se pela negativa do padrão autoritário e permissivo, tendo sido caracterizado pela inexistência de promoção da independência e responsabilização. Os pais com este estilo são frios, desligados, desinteressados e pouco abertos, não investem nem estimulam os filhos, não lhes atribuem responsabilidade, mas também não encorajam a sua independência, inacessíveis, indiferentes, centrados neles próprios, não dando à criança ou jovem os estímulos afectivos de que necessita, recorrem a castigos ou pressões para evitar que o filho perturbe o seu comodismo. Os filhos têm tendência a serem tristes, frustrados, inseguros, desorientados, podendo apresentar problemas de comportamento, como a delinquência (Baumrind, 1989).

Elder (1963) classificou, também, os diferentes tipos de práticas parentais, designando-os de **autoridade, tolerância e afecto** segundo três estilos, que se aproximam dos identificados por Baumrind, mas que diferem na sua denominação, sendo então designados de pais permissivos, autoritativos e autocráticos.

Numa análise mais aprofundada do trabalho de Baumrind, Lewis (1981) sugere que não são as características das famílias democráticas que ajudam as crianças a desenvolverem o seu sentido de independência e autonomia, ajustando-se às regras parentais; mas sim a capacidade de comunicação das famílias democráticas e, a experiência das crianças nestas famílias que tem modificado, claramente, as regras parentais através da argumentação.

Olson, Sprenkle, Russell, (1979) encontraram dois conceitos teóricos como sendo os principais elementos de qualquer sistema familiar, a flexibilidade e a coesão, acrescentando posteriormente, a comunicação como facilitador (Maynard & Olson, 1987). Olson (2000) apresentou o Modelo Circumplexo dos sistemas conjugal e familiar que integra as duas dimensões, a flexibilidade e coesão. Cada uma delas contém quatro níveis e a combinação desses níveis possibilita uma

categorização das famílias em diferentes tipologias de acordo com as suas características. A flexibilidade consiste na capacidade do sistema familiar para transformar a sua estrutura de poder, papéis e regras perante situações de *stress* ou de desenvolvimento (Olson, Portner & Bell, 1982; Maynard & Olson, 1987) Os quatro níveis próprios da flexibilidade são: “rígido” (muito baixo), “estruturado” (baixo/moderado), “flexível” (moderado/alto) e “caótico” (muito alto). O primeiro caracteriza-se pela existência de um líder fixo, pela rigidez das regras e pela incapacidade de mudança extrema. O segundo pela presença de um líder autoritativo, havendo a oportunidade de negociação entre os membros da família, os papéis são estáveis, e as regras fixas embora susceptíveis de alteração. O terceiro nível é caracterizado pela liderança igualitária e democrática na tomada de decisões, verificando-se partilha de papéis. O quarto nível é definido pela inexistência de liderança ou liderança limitada, impulsividade na tomada de decisões e frágil definição de regras e papéis. As famílias mais funcionais inserem-se nos níveis “estruturado” e “flexível”.

Já a segunda dimensão, coesão, é definida por Olson (2000) como “the emotional bonding that family members have toward one another” (p. 145). Deste modo, podemos assumir que a dimensão coesão incide sobre o modo como os diferentes elementos do sistema familiar gerem a necessidade de individualidade e conexão/ligação e o impacto que este equilíbrio tem nos laços existentes entre os diferentes membros da família (Olson, 2000). Ou seja, a coesão familiar é a fronteira emocional existente entre os membros da família. Assim, “if a couple or a family has good communication skills, they are more likely to be close (cohesion dimension) and to be able to work out problems (flexibility dimension) when they arise” (Olson & Gorall, 2003, p. 66). Neste sentido, coesão e flexibilidade são frequentemente perspectivadas enquanto indicadores do funcionamento familiar (Olson & Gorall, 2003). Olson (2000) considera que existem quatro níveis de coesão: “descomprometida” (muito baixo), “separada” (baixo/moderado), “ligada” (moderado/alto) e “envolvida”. Quer a coesão “descomprometida” quer a “envolvida” são indicadores de relações desequilibradas e podem conduzir a problemas nas relações familiares. Já nas relações pautadas por níveis de coesão

“separada” ou “ligada”, os membros da família têm a capacidade de gerir a sua necessidade de individualidade com a de proximidade (estar só e estar junto) de uma forma funcional. Em suma, quer a coesão “descomprometida” quer a “envolvida” são indicadores de relações familiares desequilibradas e podendo conduzir a problemas.

Uma família em que as relações são desproporcionais, em termos de coesão pode ser classificada como descomprometida ou envolvida, e em termos de flexibilidade como rígida ou caótica. Já uma família equilibrada, na perspectiva do autor, terá níveis de coesão do tipo separada ou ligada, e de flexibilidade do tipo estruturado ou flexível, sendo que, de um modo geral, funcionará melhor do que a primeira. Este equilíbrio entre coesão e flexibilidade é facilitado pelo tipo e qualidade da comunicação familiar (Olson & Gorall, 2003). Olson e colaboradores (2009) salientam que o peso da cultura deve ser considerado neste processo, dado que existem famílias que se inserem nos níveis considerados menos funcionais, apesar de se encontrarem bem adaptadas ao seu meio e contexto. Relativamente à dimensão comunicação, considerada como elemento facilitador, é operacionalizada através das capacidades de escuta e de conversação, bem como respeito e atenção. Uma capacidade de comunicação adequada é característica dos sistemas equilibrados, funcionando como mediadora das dimensões de flexibilidade e coesão (Olson, 2000).

O Modelo Circumplexo de Olson admite a possibilidade de alterações na tipologia da família ao longo do tempo, num esforço de melhor adaptação às exigências do ciclo de vida familiar. É expectável que famílias equilibradas respondam de forma mais adaptativa perante situações de crise do que famílias menos equilibradas (Olson, 2000). Este modelo de acordo com Mupinga, Garrison e Pierce (2002), considera que a flexibilidade e coesão familiares são melhores preditores dos estilos parentais desempenhados e das práticas a eles subjacentes, do que propriamente as características socioeconómicas e demográficas de uma família. Ainda segundo os mesmos autores existem diferenças entre os três principais estilos parentais descritos por Baumrind (1968), tendo em conta a flexibilidade e coesão. O estilo autoritário aparece relacionado



com coesão rígida e baixa flexibilidade; o permissivo com baixos níveis de coesão e flexibilidade e o autoritativo relacionado com níveis moderados de coesão e grande capacidade de flexibilidade.

Na continuidade dos estudos de Baumrind, surgiram ainda outros tipos de abordagem aos estilos parentais, entre eles, o Modelo Integrativo de Darling e Steinberg (1993) e a proposta de Maccoby e Martin (1983) que procuraram ajustar a abordagem de Baumrind a tentativas prévias de interpretar o comportamento parental com base em duas dimensões a (1) responsividade e (2) exigência. Assim, Maccoby e Martin (1983) investigaram os estilos parentais em termos do cruzamento de duas dimensões: exigência e responsividade. Dessa análise, foram propostos quatro estilos parentais, em que os autores mantiveram os padrões autoritário e autoritativo descritos por Baumrind (1967, 1971), transformaram o permissivo em dois novos: o indulgente e o negligente, alusivos a diferentes graus de responsividade. Esta classificação é a mais utilizada na classificação de práticas parentais, descrevendo quatro estilos de educação das crianças: **autoritativo** (níveis altos de exigência e responsividade), **autoritário** (nível alto de exigência e baixo de responsividade), **indulgente** (nível alto de responsividade e baixo de exigência) e **negligente** (níveis baixos de exigência e responsividade). O estilo autoritativo é considerado como o mais equilibrado.

A dimensão de controlo condiciona a capacidade da criança viver em sociedade, pois regula a capacidade de aceitação das normas e regras de convivência social. O afecto e aceitação aparecem na literatura com diferentes designações justificando dois pólos: (1) amor/hostilidade ou aceitação/rejeição e (2) envolvimento emocional ou distanciamento (Maccoby & Martin, 1983). Esta dimensão compreende características parentais como disponibilidade afectiva, suporte, expressão de afectividade, aceitação, envolvimento afectivo, como resposta às necessidades da criança (Rohner, 2004).

De acordo com Darling e Steinberg (1993), e de modo a compreender a forma como os estilos parentais educativos influenciam o desenvolvimento da criança, importa considerar três aspectos centrais. São eles: (1) aspectos relacionados com a socialização da criança; (2) práticas parentais para ajudar a

criança a atingir os objectivos de socialização, (3) e clima emocional, no qual a socialização tem lugar. Na perspectiva dos autores, os pais actuam como agentes socializadores dos seus filhos, de acordo com as suas características pessoais. O processo de socialização irá influenciar todo o processo de desenvolvimento posterior da criança. Os estilos parentais educativos são em parte exteriorizados através das práticas parentais educativas, dado que as mesmas constituem procedimentos, através dos quais, as crianças depreendem as atitudes emocionais dos seus pais (Darling & Steinberg, 1993).

A investigação nas últimas décadas no domínio dos estilos educativos parentais e, com base na revisão da investigação efectuada, tem sido muito profícua quer a nível internacional quer nacional. Os estudos são essencialmente de natureza quantitativa e correlacionais, procurando estudar a associação entre estilos educativos parentais e variáveis que caracterizam os pais e/ou os filhos. Ao nível das características dos pais, os investigadores têm estudo a associação entre estilos educativos parentais e idade, género, escolaridade, nível socio-económico e religiosidade. Já ao nível das crianças/filhos, têm sido investigadas variáveis como género, ordem e nascimento e características desenvolvimentais como a presença de NEE ou problemas desenvolvimentais. Uma vez que os resultados são muito diversos, alguns até mesmo contraditórios, optamos por apresentar uma síntese dos estudos considerados mais relevantes atendendo aos nossos interesses de investigação, destacando os autores, instrumentos de avaliação e principais resultados (Tabela 1).

**Tabela 1** - Síntese da investigação no domínio dos estilos educativos parentais

<b>Título</b>	<b>Autor/Ano</b>	<b>Participantes</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Resultados</b>
Des (complexificando os Estilos Parentais – com Pais Casados e Pais Divorciados/Separados)	Maria Inês Marques Gomes; 2010	60 Pais incluindo 30 pais casados e 30 pais divorciados/separados, com filhos em idade escolar	Versão reduzida do Questionário de Dimensões e Estilos Parentais (QDEP) (Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 2001)	Os estilos educativos parentais variam em função do género, nível de escolaridade, tempo de casamento, nº de filhos
Estilos parentais e coparentalidade: um estudo exploratório com casais portugueses	Ana Sofia e Castro de Menezes Esteves; 2010	170 Casais portugueses (casados ou a viver em união de facto) com filhos	Parenting Styles Dimension Questionnaire – PSDQ (Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 2001) e o Coparenting Questionnaire (Margolin, Gordis & John, 2001)	Influência do género e da religiosidade nos estilos educativos parentais
Práticas educativas parentais, crenças parentais, estresse parental e funcionamento familiar de Pais de crianças com desenvolvimento típico e atípico	Maria de Fátima Joaquim Minetto; 2010	120 Mães e/ou pais  45 Pais de filhos com desenvolvimento típico (DT) Grupo 1; 41 Pais de filhos com deficiência intelectual – Grupo 2	Questionário sociodemográfico; Inventário FACES IV;  Índice de Estresse Parental;  Inventário de Práticas Educativas Parentais;  Inventário de Crenças Parentais	Relação entre filhos com NEE, nível de stress parental e funcionamento familiar e estilos educativos parentais
A Influência do género e Ordem de Nascimento sobre as Práticas Educativas Parentais	Izabela Tissot Antunes Sampaio e Mauro Luís Vieira; 2009	322 Adolescentes entre 13 e 17 anos.	Inventário de Estilos Parentais (IEP) e um questionário desenvolvido pelos autores.	A ordem de nascimento dos filhos está associada aos estilos educativos parentais
Família, adolescência e os estilos parentais	Claudia Maria Rinhel Silva; 2009	62 Adolescentes com idade entre 12 e 17 anos, género masculino e feminino e suas respectivas famílias	Escala de exigência e responsividade (Teixeira, Bardagi, & Gomes, 2004) que foi aplicada de forma colectiva nos adolescentes e ainda da análise de documentos constantes nos prontuários dessas famílias, a fim de caracterizá-las	Diferenças dos estilos educativos parentais, em função do género dos filhos

**Tabela 1** - Síntese da investigação no domínio dos estilos educativos parentais

<b>Título</b>	<b>Autor/Ano</b>	<b>Participantes</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Resultados</b>
Questionário de Estilos Parentais (QEP)	Susana Santos e Orlanda Cruz; 2008	76 Pais de crianças em idade pré-escolar; 37 raparigas e 39 rapazes com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos	Questionário de Estilos Parentais (QEP) tradução e adaptação portuguesa, do Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) constituída por duas versões (mãe e pai)	Os resultados indicam que Pais e Mães não distinguem os seus estilos educativos em função do género das crianças.
A Ansiedade Social no Jovem Adulto - sua relação com os estilos parentais e com a vinculação na Infância	Cátia Susana Gomes Ramires de Sousa; 2009	199 Indivíduos, sendo maiores de idade	Dois questionários de ansiedade social	O estudo revela haver uma relação entre as variáveis (carinho, superprotecção...) e a ansiedade social
Aliança Parental e Estilos Parentais em Famílias com e Sem Crianças Autistas	Cátia Fortunato Baião; 2008	80 Famílias não autistas e 80 famílias autistas, com idades compreendidas entre os 20 e 69 Anos, residentes em Portugal, incluindo na Madeira e nos Açores.	Entrevistas individuais, com três questionários, o Geral, o de Estilos e Dimensões Parentais (QDEP-versão reduzida) (Robinson, Mandleco, Olsen, & Hart, 1995, 2001) e o Inventário de Aliança Parental (IAP) (Abidin, & Brunner, 1995)	Diferenças nos estilos educativos parentais em função da presença ou não de NEE nos filhos
Um olhar sobre a parentalidade (estilos parentais e aliança parental) à luz das transformações sociais actuais	Patrícia Maria Félix Brás; 2008	375 Casais casados com filhos	Parenting Styles Dimension Questionnaire – PSDQ (Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 2001) e o Parenting Alliance Inventory – PAI (Abidin & Brunner, 1995)	Influência do género, religiosidade; NSE e situação relacional nos estilos educativos parentais e aliança parental
Competência Social e Práticas Educativas Parentais em Adolescentes com Alto e Baixo Rendimento Académico	Graziela Sapienza, Maria Aznar-Farias e Edwiges Ferreira de Mattos Silveiras; 2008	66 Adolescentes, divididos em dois grupos: alto e baixo rendimento académico	CBCL e YSR (Achenbach, 1991) e o IEP (Gomide, 2006)	O rendimento académico também é influenciado pela competência social e pela forma como os adolescentes são educados pelos Pais.

**Tabela 1** - Síntese da investigação no domínio dos estilos educativos parentais

<b>Título</b>	<b>Autor/Ano</b>	<b>Participantes</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Resultados</b>
Satisfação Conjugal e Parentalidade Biológica e Adoptiva	Júlia Maria de Araújo Ferreira; 2008	171 sujeitos, sendo 99 com filhos biológicos e 72 com filhos adoptivos.	Questionário Sócio- Demográfico; Escala de Avaliação em áreas da Vida Conjugal (EASAVIC) de Narciso (2001) e uma Versão reduzida do Questionário de Dimensões e Estilos Parentais(QDEP, Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 2001)	Há uma predominância do estilo autoritativo quer nas Famílias biológicas quer nas Famílias Adoptivas.
O impacto do envolvimento Parental no desempenho académico de crianças escolares	Fabiana Cia, Renata Christian de Oliveira Pamplin, Lucia Cavalcanti de Albuquerque Williams; 2007	110 Crianças da 4ª série do Ensino Fundamental	Questionário de "Qualidade da Interação familiar na visão dos filhos" e Teste de Desempenho Escolar.	Importância do envolvimento parental no desempenho académico dos filhos.
Intervenção Psicoeducacional em cuidador de criança com cancro: relato de caso	Ana R.S. Herman e Maria C.O.S. Miyazaki; 2007	Mãe de uma criança de cinco anos com cancro	Ficha de identificação; entrevista semi-estruturada; Inventário de Estilo Parental (Parental Bonding Instrument) e Inventário de Comportamentos da Infância e da Adolescência (CBCL)	As autoras concluíram que Programas Educativos devem ser incluídos no tratamento global da criança pelo Psicólogo que integre equipas multidisciplinares.
Continuidade dos estilos Parentais através das Gerações- Transmissão intergeracional de Estilos Parentais	Lidia Natalia Dobriansky Weber, Gabrielle Ana Selign, Marcela Galvão Bernardi e Ana Paula Viezzer Salvador; 2006	21 Mulheres de sete Famílias, respeitando a linearidade trigeracional	AAI (1985 de George, Kaplan e Main) e as Escalas de Qualidade de Interação familiar – EQIF de Weber e colaboradores.	Ficou demonstrado neste estudo a transmissão intergeracional.
Identificação de estilos Parentais: O Ponto de Vista dos Pais e dos Filhos	Lidia Natalia Dobrianskyj Weber, Paulo Muller Prado, Ana Paula Viezzer e Olivia Justen Brandenburg; 2004	239 Crianças de 9 e 12 anos de duas escolas municipais de Curitiba e respectivos Pais	Duas escalas de responsividade e exigência Parental, adaptadas por Costa e colaboradores (2000) baseadas em escalas utilizadas por Lamborn e colaboradores (1991)	O estudo versou sobre estilos parentais entre famílias parentais, tendo encontrado um número muito alto de famílias negligentes.

**Tabela 1** - Síntese da investigação no domínio dos estilos educativos parentais

<b>Título</b>	<b>Autor/Ano</b>	<b>Participantes</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Resultados</b>
Relación entre estilos parentales, vínculo afectivo, estilos atribucionales y ansiedad social en adolescentes	Alárcon, Hernández, Molano e De la Espriella; 2003	363 Adolescentes com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos, a frequentar um colégio em Bogotá	Escalas para avaliar estilos educativos parentais versão filhos de Fuentes, Motrico e Bersabé (2001); Inventário de Apego para Padres y Pares – IPPA, de Armsden e Greenberg (1987; Pardo, Pineda, Carrillo, Castro, 2006) e Escala de Ansiedade Manifestada em Crianças, Revista – CMAS – R, de Reynolds e Richmond (1997) e Questionário de Estilos“Atribucionales para Niños”Revisto- CASQ R- de Thompson et al (1998).	Verificou-se a importância de algumas variáveis, como o estilo parental, principalmente nos estilos de comunicação entre Pais e Filhos, a construção do vínculo afectivo e o estilo de atribuição dos adolescentes.

#### 4. Estilos de vinculação e estilos educativos parentais

Se considerarmos os pressupostos centrais da teoria da vinculação e a investigação no domínio, bem como os quadros conceptuais relativos aos estilos educativos parentais e respectivos estudos, parece-nos que, do ponto de vista conceptual, seria possível estabelecer um paralelo entre estes quadros teóricos.

Em termos desenvolvimentos são muitas e distintas as variáveis implicadas na construção da relação de vinculação cuidador-criança. Como tivemos oportunidade de analisar a propósitos dos estilos de vinculação, a vinculação na infância e os estilos identificados por Ainsworth (1964) permitem caracterizar o funcionamento da criança na relação de vinculação precoce que estabelece com o seu cuidador, frequentemente a mãe, assim como perceber as especificidades do comportamento do cuidador face às necessidades de vinculação da criança. Assim, as mães de crianças seguras mostram-se mais sensíveis, colaborativa, disponíveis em termos emocionais, aceitam a crianças e são responsivas às suas solicitações. Consequentemente, as crianças seguras apresentam maior autonomia, partilha de afecto, flexibilidade cognitiva, capacidade de resolução de problemas e perseverança face às dificuldades (Ainsworth, 1967; Ainsworth & Bell, 1970; Karen, 1998). Considerando estes resultados desenvolvimentais podemos assumir que a vinculação segura parece estabelecer as bases fundacionais para uma trajectória desenvolvimental adaptativa, pautada por relações familiares e com os pares saudáveis e positivas, assim como um auto-conceito e níveis de auto-estima elevados para a criança (Bowlby, 1988). Por outro lado, as mães de crianças inseguras apresentam comportamentos que podem ir desde a prestação de cuidados inconsistentes ou caóticos (Bridges & Connell, 1991; Egeland & Farber, 1984) à rejeição e maltrato da criança (Ainsworth, 1989). Face a este tipo de cuidados, a criança pode tornar-se emocionalmente isolada quer da família quer dos pares, condicionando consideravelmente as relações interpessoais que estabelecerá, bem como, o seu auto-conceito (Bowlby, 1988).

Como tivemos já oportunidade de salientar, a qualidade das relações de vinculação precoces têm implicações significativas em diferentes dimensões do

desenvolvimento da criança e do seu funcionamento posterior enquanto adulto (Bowlby, 1969). Entre esses aspectos destacam-se as relações com os pares, a capacidade para manter relações íntimas e significativas de qualidade, assim como a capacidade para estabelecer relações parentais de qualidade com os seus descendentes. Por exemplo, Collins e Reed (1990) propuseram que a qualidade das relações precoces constitui uma base estruturante para as relações adultas íntimas. Assim, pessoas com vinculação segura apresentam níveis mais elevados de confiança, proximidades/intimidade e segurança, enquanto a insegurança da vinculação está associada a características opostas (Bowlby, 1973, 1980, 1982).

Para além da relação de vinculação precoce, existem outras variáveis no âmbito da relação pais-criança que podem influenciar a qualidade das relações interpessoais futuras da criança. Uma das quais são os estilos educativos parentais. Como já referimos, Baumrind (1968) definiu três tipos de estilos educativos: autoritário, autoritativo e permissivo. Se considerarmos a caracterização destes estilos que a autora e outros investigadores posteriores desenvolveram, podemos estabelecer algum paralelo entre o comportamento parental específico de cada estilo e o comportamento parental em cada estilo de vinculação. Neste sentido, tal como no estilo de vinculação seguro, também um pai autoritativo é sensível às necessidades da criança, não recorre a comportamentos punitivos ou ameaçadores, comunica com a criança de uma forma afectiva, é carinhoso e receptivo (Baumrind, 1968). Do mesmo modo, à semelhança dos pais de crianças com estilo de vinculação evitante, os pais autoritários são exigentes, não responsivos às necessidades e interesses da criança, tendem a usar práticas educativas punitivas, restritas e inflexíveis, e são pouco afectivos na relação com os filhos (Kochanska, Kuczynski, & Radke, 1989). Consequentemente, em termos de resultados desenvolvimentais, os filhos de pais autoritários têm sido caracterizados como ansiosos, agressivos, zangados e com baixa auto-estima (Baumrind, 1967, 1971). Paralelamente, também Elicker, Englund e Sroufe (1992) descreveram as crianças evitantes como zangadas, agressivas, isoladas e rejeitadas ou não apreciadas pelos seus pares. Finalmente, apesar de não ser tão evidente, também nos parece possível estabelecer um



paralelo entre o comportamento parental ao nível da vinculação ansiosa e do estilo educativo permissivo. Assim, os pais permissivos são geralmente descritos como inconsistentes, incapazes em muitos aspectos de parentalidade (fracos) e recorrendo ao isolamento/afastamento como forma de punição (Connor, 1980). Revelam a sua ambivalência face à disciplina, alternando punição com elogio (Baumrind, 1967). Do mesmo modo, os pais e crianças com estilo de vinculação ansioso/ambivalente são descritos como pouco responsivos e sensíveis às necessidades da criança, oscilando entre o ser brando e o ser controlador da criança (Egeland & Farber, 1984). De acordo com Baumrind (1967) os filhos de pais permissivos apresentam níveis reduzidos autocontrolo e autoconfiança bem como imaturidade acentuada, enquanto as crianças com vinculação ansiosa/ambivalente são descritas como ansiosas, imaturas (Karen, 1998) e com reduzida capacidade de iniciativa e exploração (Egeland & Farber, 1984).

Em suma, as características comportamentais dos estilos educativos parentais parecem paralelos aos comportamentos parentais de indivíduos com estilo de vinculação segura, evitante e ansioso/ambivalente. Se considerarmos as evidências empíricas no domínio da vinculação, algumas das quais apresentadas previamente, podemos assumir que um estilo de vinculação seguro do cuidador pode contribuir claramente para um funcionamento familiar saudável pautado por relações pais-filhos com tonalidade afectiva positiva, comunicação clara e funcional, respeito pelas características individuais dos vários membros da família entre muito outras características o que poderá estar claramente associado a um estilo educativo autoritativo. Não pretendemos assumir uma relação de causalidade, mas sim destacar a possível associação entre estas duas dimensões do funcionamento adulto, nomeadamente no que se refere ao exercício da parentalidade.

Do ponto de vista da investigação, não encontramos qualquer estudo que investigue directamente a relação entre estilos de vinculação e estilos educativos parentais em adultos. No entanto, encontramos um conjunto de estudos que analisam as implicações destas duas dimensões no funcionamento de adolescentes e jovens adultos. Globalmente, são estudos que solicitam aos

participantes a avaliação da sua percepção face aos estilos de vinculação dos pais e aos estilos educativos relacionando depois esta avaliação com características dos participantes como autonomia, funcionamento social ou satisfação com a qualidade da relação familiar. Neste âmbito, Alarcón, Hernández, Molano e De la Espriella realizaram um estudo com 363 adolescentes (11-18 anos) com o objectivo de conhecer o papel da vinculação e dos estilos educativos parentais na ansiedade social. Os resultados obtidos apontam para a relevância do contributo das variáveis em estudo na ansiedade social. Assim, adolescentes com vinculação insegura aos pais apresentavam maiores indicadores de ansiedade social comparativamente a adolescentes com estilo de vinculação segura. Já em termos do estilo educativo parental, adolescentes cujos pais adoptaram um estilo autoritário ou permissivo revelavam-se mais ansiosos socialmente do que os adolescentes cujos pais adoptaram um estilo educativo autoritativo. A este nível os autores chamam a atenção para o papel da comunicação no exercício das práticas educativas, sendo que os adolescentes que apresentavam mais indicadores de ansiedade social percebiam os pais como mais rígidos, com imposição de normas, com formas de comunicação limitadas e sem oportunidades de negociação.

Já em Portugal, Beato (2008) procurou analisar a relação entre características pessoais como auto-estima, relação com os pares com estilos de vinculação aos pais e práticas educativas em 200 adolescentes e jovens adultos. Globalmente, os adolescentes e jovens com estilos de vinculação seguros relacionavam-se de um modo mais seguro nos domínios extra-familiares. Já os estilos inseguros de vinculação estavam associados a representações menos favoráveis de si próprio e dos outros. As práticas parentais pautadas por suporte emocional estavam também relacionadas com a presença de ligações mais seguras aos pais e pares, contribuindo para níveis de bem-estar pessoal e relacional mais elevados. Face ao exposto parece-nos possível do ponto de vista conceptual considerar a possibilidade de existir algum tipo de relação entre a vinculação e os estilos educativos parentais, especialmente no que se refere ao exercício da parentalidade.





## 1. Enquadramento e Objectivos do Estudo

Como se observou ao longo da revisão da literatura, a vinculação tem sido investigada sistematicamente, no campo de psicologia, ao longo das últimas décadas numa linha de investigação quantitativa de natureza correlacional. Igualmente, os estilos educativos parentais têm sido objecto de investigação, no campo da educação, numa linha de investigação quantitativa e igualmente correlacional. No entanto, o cruzamento destes dois construtos não tem sido objecto de investigação sistemática.

Sendo este um assunto pertinente no campo de educação, especialmente no domínio da intervenção precoce junto de crianças em risco ou com NEE, importa proceder a estudos exploratórios, cruzando variáveis que têm sido tratadas na investigação de um modo independente como referido anteriormente.

Neste contexto, são objectivos deste estudo:

- Caracterizar os estilos de vinculação e os estilos educativos parentais de pais de crianças com e sem NEE;
- Comparar os estilos de vinculação dos pais de crianças com e sem NEE;
- Comparar os estilos educativos parentais de pais de crianças com e sem NEE;
- Analisar a relação entre estilos educativos parentais e características sócio-demográficas dos pais como género, escolaridade, número e género dos filhos.
- Explorar a relação entre estilos de vinculação e estilos educativos parentais.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

Participam no estudo 60 pais/encarregados de educação de crianças que frequentavam a educação pré-escolar numa região norte do país. Destes 60, 30

são pais/encarregados de educação de crianças com NEE ou de risco e 30 são pais/encarregados de educação de crianças sem qualquer problema educativo e/ou desenvolvimental. Os participantes foram seleccionados por conveniência, ou seja, num primeiro momento procedeu-se à selecção dos pais/encarregados de educação de crianças com NEE (n = 30) que se voluntariaram a participar no estudo e, posteriormente, procedeu-se à selecção dos pais/encarregados de educação de crianças sem NEE cujas características em termos de género, faixa etária, nível de escolaridade e número de filhos emparelhavam com as características do primeiro grupo de participantes.

## 2.2. Instrumentos

O protocolo de avaliação é constituído por Ficha Sócio-demográfica, Questionário de Dimensões e Estilos Parentais (Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 2001; adaptação de Carapito, Pedro & Ribeiro, 2007) e Escala de Vinculação do Adulto (Canavarro, 1996).

### 2.2.1. Ficha Sócio-demográfica

A **Ficha Sócio-demográfica** permitiu obter informação sócio-demográfica dos pais/encarregados de educação e das crianças/filho. No que concerne aos pais/encarregados de educação foi recolhida quanto ao género, idade, estado civil, habilitações literárias, profissão e composição do agregado familiar. Já relativamente às crianças foi recolhida informação relativamente ao género, idade, percurso desenvolvimental e educativo.

### 2.2.2. Questionário de Dimensões e Estilos Parentais

O **Questionário de Dimensões e Estilos Parentais (QDEP)** é um instrumento construído por Robinson, Mandleco, Olsen e Hart em 1995 e adaptado por Carapito, Pedro e Ribeiro (2007), para avaliar os três estilos educativos parentais - *Autoritário*, *Autoritativo* e *Permissivo* - descritos por Baumrind (ano), assim como as práticas parentais decorrentes destes (Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 1995). Nesta investigação foi utilizada a versão reduzida

do QDEP constituída de 32 itens (Carapito, Pedro & Ribeiro, 2007) para a versão “Pai” e “Mãe”, diferindo estas, apenas, no que respeita ao género utilizado na formulação das questões. Em cada versão, os 32 itens estão organizados numa escala tipo *Likert* de cinco pontos (1 = *Nunca* e 5= *Sempre*).

Este instrumento avalia os estilos parentais do pai/encarregado e a percepção deste sobre as práticas parentais do companheiro. Mais ainda, este questionário permite avaliar as dimensões subjacentes às práticas parentais de ambos os pais, e que, por sua vez estão subjacentes a cada um dos estilos parentais. Assim, o **estilo autoritativo** é caracterizado por calor e envolvimento, estimulação do raciocínio, participação democrática e paciência e respeito; o **estilo autoritário** por hostilidade verbal, castigos físicos, estratégias punitivas, exigência e directividade excessiva; e o **estilo permissivo** por falta de firmeza, ignorar o mau comportamento, excesso ou falta de auto-confiança (Robinson, Mandlco, Olsen & Hart, 1995). De acordo com os autores da versão portuguesa, o QDEP apresenta um *alpha* de .74 para a versão “*Próprio*” para mães e um de .75 para pais, e um *alpha* de .77 na versão “*Outro*” para mães e um *alpha* de .78 para pais.

### 2.2.3. Escala de Vinculação do Adulto

A **Escala de Vinculação do Adulto** (EVA) é a versão portuguesa da *Adult Attachment Scale* desenvolvida por Collins e Read (1990) para identificar três padrões de vinculação adulta: seguro, evitante e ansioso (Canavarro, 1997). O instrumento é constituído por 18 itens numa escala tipo *Likert* de cinco pontos (“Nada característico em mim” a “Muito característico em mim”) e permite avaliar três estilos de vinculação: seguro, evitante e ansioso. A análise factorial dos 18 itens permitiu identificar três factores: Factor 1 – Vinculação Ansiosa – caracteriza-se pela vontade de manter a proximidade dos parceiros o que é conseguido por níveis elevados de hipervigilância especialmente no que se refere a sinais de separação, sendo a presença e disponibilidade dos parceiros percebida como incerta; Factor 2 – Vinculação Segura – caracteriza-se pela percepção dos parceiros como responsivos às necessidades do indivíduo o que fomenta

sentimentos de segurança e bem-estar; Factor 3 – Vinculação Evitante – refere-se a estratégias de desvalorização da importância das relações, sendo os parceiros percebidos como fontes de stress e não confiáveis (Canavarro, 1997). A escala apresenta valores de consistência interna aceitáveis, com o coeficiente alpha de Cronbach .73.

### **2.3. Procedimentos de recolha de dados**

Após obtenção de consentimento informado por parte da direcção do agrupamento, foi realizado um levantamento das características dos pais de crianças com NEE junto dos Educadores do Ensino Regular e da Intervenção Precoce envolvidos no apoio a crianças com NEE e de risco. O contacto aos pais foi também realizado pelos educadores, entre Dezembro de 2010 e Março de 2011. Após a apresentação dos objectivos do estudo e obtenção de consentimento informado, foi entregue aos pais/encarregados de educação de crianças com NEE o protocolo de avaliação. Posteriormente, foram contactados pais/encarregados de educação de crianças sem NEE a frequentar diferentes estabelecimentos de ensino da mesma região, procedendo ao levantamento das características/critérios de emparelhamento com as características dos pais de crianças com NEE. Definiram-se os seguintes critérios de emparelhamento: idade, género e escolaridade dos pais/encarregado de educação, número de filhos, género de criança/filho. Aos pais/encarregados de educação de crianças sem NEE foi então apresentado o estudo e solicitada a sua participação voluntária. Após a obtenção do consentimento informado foi entregue o mesmo protocolo de avaliação.



### 3. Procedimentos de análise de dados

Na análise descritiva usou-se a proporção como medida sumária para variáveis categóricas e a média para variáveis quantitativas, acompanhada do desvio padrão como medida de dispersão. Como a idade dos pais não seguia distribuição normal, (avaliada pelo teste de Kolmogorov-Smirnov) a distribuição foi descrita pela mediana e percentil 25 e 75. As profissões foram agrupadas de acordo com a classificação nacional das profissões (INE).

As características sócio-demográficas entre pais de crianças e crianças com e sem NEE foram descritas e comparadas entre si. Para testar a independência entre duas variáveis categóricas usou-se o teste *qui-quadrado* e para averiguar a igualdade de médias, o teste *t student* com as variáveis métricas que seguiam distribuição normal. A comparação de idade entre grupos de pais com crianças com NEE e sem NEE (que não seguia distribuição normal) foi realizada com o teste *U Mann-Whitney*.

Os valores obtidos na EVA e no QDEP foram agrupados, de acordo com a análise factorial original ou da adaptação portuguesa para obter os estilos de vinculação e os estilos educativos parentais. Os resultados relativos para cada um dos estilos de vinculação e estilos educativos parentais foram descritos em termos de tendência central com a média e em termos de dispersão, com o desvio padrão e a amplitude, para a totalidade da amostra em cada um dos dois grupos de pais. Para averiguar a igualdade de médias entre os dois grupos foi utilizado o teste *t student*, uma vez que as variáveis seguiam distribuição normal. Os resultados médios relativos aos estilos parentais relativamente ao próprio foram ainda descritos e comparados em função de variáveis sócio-demográficas, tal como o género dos pais/encarregados de educação, a escolaridade dos pais (até 9º ano/10º ano ou mais), a situação profissional (empregado/desempregado; como indicador de nível sócio-económico), o número de filhos (um/dois ou mais) e o género dos filhos (criança de referência). A relação entre os estilos de vinculação e os estilos educativos parentais foi avaliada com a correlação *r de Pearson*. Para todos os procedimentos estatísticos a hipótese nula foi rejeitada, limitando o erro

de tipo 1 em 0,05. A análise de dados foi realizada utilizando o *Statistical Package for Social Sciences* (PASW Statistics) versão 18.

## 4. Resultados

Participaram neste estudo 60 pais de crianças com idades compreendidas entre os zero e os sete anos de idade: 30 pais de crianças com NEE e 30 pais de crianças sem NEE (Tabela 2). Os pais têm em média 33,9 anos de idade ( $DP=5,61$ ) (variando entre 22 e 48 anos) e 83,3% são do género feminino. Relativamente ao estado civil, 10,0% são solteiros, 78,3% são casados, 3,3% vivem em união de facto e 8,3% são divorciados, sendo esta distribuição semelhante entre pais de crianças com e sem NEE ( $X^2 = 2,221$ ,  $gl=3$ ,  $p=0,528$ ). Cerca de 57% dos pais tem um filho e 43% dois ou mais. Em média, os pais têm 11 anos de escolaridade ( $DP=3,68$ ), sendo que 25,0% frequentou formação superior, 31,7% formação ao nível do ensino secundário (10<sup>o</sup>- 12<sup>o</sup> ano) e 43,3% formação básica (até 9<sup>o</sup> ano). Dos 58 pais que indicaram a profissão/situação profissional, destacam-se os especialistas das profissões intelectuais (20,7%) (e.g., Professor e Educadora de Infância) e os operadores de máquinas e trabalhadores de montagem (12,1%). Além disso, 3,4% são domésticas e 19,0% estão desempregados. Os pais de ambos os grupos são relativamente semelhantes considerando a escolaridade ( $X^2 = 0,119$ ,  $gl=2$ ,  $p=0,942$ ) e profissão ( $X^2 = 9,110$ ,  $gl=11$ ,  $p=0,612$ ).

Metade das crianças têm até quatro anos de idade ( $p_{25}=3$ ;  $p_{75}=5$ ) e 46,7% são do género feminino (Tabela 3). Ambos os grupos são semelhantes considerando a distribuição de género ( $X^2=2,411$ ,  $gl=1$ ,  $p=0,121$ ) e idade ( $U=380,500$ ,  $p=0,290$ ). Da totalidade de crianças, 52 (86,7%) frequentam um estabelecimento de ensino (Creche, Jardim de Infância ou Escola). Em média as crianças iniciaram a frequência destes estabelecimentos aos 31 meses ( $DP=10,77$ ) e frequentam-no há cerca de 22 meses ( $DP=13,99$ ). As crianças com NEE entraram ligeiramente mais cedo para o estabelecimento de ensino ( $M=28,2$ ,  $DP=11,85$  vs.  $M=33,6$ ,  $DP=9,16$ ) e frequentam-no há mais tempo do que as crianças sem NEE ( $t=2,455$ ,  $gl=50$ ,  $p=0,018$ ).

Tabela 2. Características dos Pais

	Pais de Crianças com NEE		Pais de Crianças sem NEE		Total		Teste
	<i>n</i> =30		<i>n</i> =30		<i>n</i> =60		
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Características dos Pais							
Género (mulheres)	25	83,3	25	83,3	50	83,3	$X^2=0,000$ , $gl=1$ , $p=1,000^b$
Idade <i>M</i> ( <i>DP</i> )	33,7 (6,07)		34,2 (5,21)		33,9 (5,61)		$t=-0,342$ , $gl=58$ , $p=0,733^c$
Estado Civil							$X^2=2,221$ , $gl=3$ , $p=0,528^b$
Solteiro	3	10,0	3	10,0	6	10,0	
Casado	23	76,7	24	80,0	47	78,3	
União de facto	2	6,7	0	0,0	2	3,3	
Divorciada	2	6,7	3	10,0	5	8,3	
Número de filhos							$X^2=0,271$ , $gl=1$ , $p=0,602^b$
Um filho	16	53,3	18	60,0	34	56,7	
Dois ou mais filhos	14	46,7	12	40,0	26	43,3	
Habilitações Literárias <i>M</i> ( <i>DP</i> )	11,2 (3,67)		11,0 (3,76)		11,1 (3,68)		$t=0,209$ , $gl=58$ , $p=0,836^c$
0-9	13	43,3	13	43,3	26	43,3	$X^2=0,119$ , $gl=2$ , $p=0,942^b$
10-12	10	33,3	9	30,3	19	31,7	
≥ 13	7	23,3	8	26,7	15	25,0	
Profissão <sup>a</sup>							$X^2=9,110$ , $gl=11$ , $p=0,612^b$
Quadros superiores	2	6,9	3	10,3	5	8,6	
Profissões intelectuais	8	27,6	4	13,8	12	20,7	
Profissionais de nível intermédio	1	3,4	0	0,0	1	1,7	
Pessoal administrativo e similares	3	10,3	2	6,9	5	8,6	
Serviços e vendedores	2	6,9	3	10,3	5	8,6	
Agricultura e da pesca	0	0,0	1	3,4	1	1,7	
Operários, artífices	1	3,4	4	13,8	5	8,6	
Operadores de máquinas	2	6,9	5	17,2	7	12,1	
Trabalhadores não qualificados	1	3,4	1	3,4	2	3,4	
Desempregados	6	20,7	5	17,2	11	19,0	
Domésticas	2	6,9	0	0,0	2	3,4	
Estudante	1	3,4	1	3,4	2	3,4	

<sup>a)</sup> Responderam 29 pais de crianças com NEE e 29 pais de crianças sem NEE

<sup>†</sup> Teste *t de student* para amostras independentes

<sup>‡</sup> Teste *Qui-quadrado*

Antes de entrarem para os estabelecimentos de ensino que frequentavam no momento avaliação, 38,5% das crianças estiveram ao cuidado de avós ou outros familiares, 19,2% frequentaram a creche ou estiveram ao cuidado da mãe e 11,5% ao cuidado de uma ama ou dos pais, sendo esta distribuição semelhante entre o grupo com NEE e sem NEE ( $X^2=2,794$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,593$ ). Das oito crianças que não

frequentavam estabelecimento de ensino, apenas quatro crianças com NEE apresentam registo do cuidador actual. Nestes casos, as crianças encontravam-se ao cuidado dos pais (50%) ou dos avós e outros familiares (50%).

Tabela 3. Características das Crianças

Características das Crianças	Crianças com NEE		Crianças sem NEE		Total		Teste
	n=30		n=30		n=60		
	n	%	n	%	n	%	
Género (feminino)	11	36,7	17	56,7	28	46,7	$\chi^2=2,411$ , gl=1, p=0,121 <sup>d</sup>
Idade Md (p25; p75)	5 (3; 5)		4 (3; 5)		4 (3; 5)		$U=380,500$ , p=0,290 <sup>e</sup>
Frequenta Escola <sup>a</sup>	25	83,3	27	90,0	52	86,7	$\chi^2=0,577$ , gl=1, p=0,448 <sup>d</sup>
Idade de entrada M (DP) <sup>b</sup>	28,2 (11,85)		33,6 (9,16)		31,0 (10,77)		$t=1,799$ , gl=45,133, p=0,079 <sup>f</sup>
Tempo de frequência M (DP)	26,3 (15,68)		17,2 (10,75)		21,6 (13,99)		$t=2,455$ , gl=50, p=0,018 <sup>f</sup>
Cuidador anterior							$\chi^2=2,794$ , gl= 4, p=0,593 <sup>†</sup>
Pais	2	8,0	4	14,8	6	11,5	
Mãe	7	28,0	3	11,1	10	19,2	
Avós e outros familiares	9	36,0	11	40,7	20	38,5	
Creche	4	16,0	6	22,2	10	19,2	
Ama	3	12,0	3	11,1	6	11,5	
Cuidador informal <sup>c</sup>							
Pais	2	50,0	0	0,0	2	25,0	
Avós e outros familiares	2	50,0	0	0,0	2	25,0	

<sup>a</sup> Escola corresponde, aqui a estabelecimento de ensino (Creche, Jardim de Infância ou Escola

<sup>b</sup> n=52

<sup>c</sup> crianças que não frequentam jardim de infância (n=8)

<sup>d</sup> Teste Qui-quadrado

<sup>e</sup> Teste U Mann-Whitney

<sup>f</sup> Teste t de student para amostras independentes

No que concerne à vinculação, a média obtida pelos pais varia entre 3,3 (DP=0,55) no estilo seguro e 3,5 (DP=0,63) no estilo ansioso (Tabela 4). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre pais de crianças com NEE e pais de crianças sem NEE relativamente ao estilo de vinculação ( $p>0,333$ ). No entanto, o estilo ansioso atinge um valor máximo superior em ambos os grupos (4,8) e a média é ligeiramente superior nos pais de crianças com NEE relativamente aos pais de crianças sem NEE ( $M=3,5$ ,  $DP=0,63$  vs.  $M=3,4$ ,  $DP=0,71$ , respectivamente).

Tabela 4. Comparação do estilo de vinculação entre pais de crianças com e sem NEE

	Pais de Crianças com NEE			Pais de Crianças sem NEE			Total			Teste <sup>†</sup>
	n=30			n=30			n=60			
	M	dp	Amplitude	M	dp	Amplitude	M	dp	Amplitude	
<b>Estilos de Vinculação</b>										
Ansioso	3,5	0,63	1,8 – 4,8	3,4	0,71	1,8 – 4,8	3,5	0,63	1,8 – 4,8	t=0,975, gl=58 ,p=0,333
Seguro	3,3	0,55	1,6 – 4,4	3,2	0,61	1,6 – 4,4	3,3	0,55	1,6 – 4,4	t=0,606, gl=58 ,p=0,547
Evitante	3,4	0,61	1,6 – 4,6	3,4	0,62	1,6 – 4,4	3,4	0,61	1,6 – 4,6	t=0,083, gl=58, p=0,934

<sup>†</sup> Teste *t de student* para amostras independentes

Relativamente à avaliação do estilo educativo parental do próprio, os valores médios obtidos variam entre 1,8 ( $DP=0,46$ ) no estilo autoritário e 3,9 ( $DP=0,63$ ) no estilo autoritativo (Tabela 5). Quando avaliam o outro progenitor/companheiro, os valores médios variam entre 1,7 ( $DP=0,44$ ) no estilo autoritário e 3,7 ( $DP=0,89$ ) no estilo autoritativo. Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre pais de crianças com NEE e sem NEE apenas ao nível da avaliação do próprio como permissivo ( $t=2,400, gl=58, p=0,020$ ). A média dos pais de crianças com NEE no estilo permissivo é significativamente superior à dos pais de crianças sem NEE ( $M=2,2, DP=0,58$  vs.  $M=2,0, DP=0,56$ , respectivamente). Para além disso, os valores dos pais de crianças com NEE neste estilo atingem um limite superior mais elevado dos que nos pais de crianças sem NEE ( $M=4,0$  vs.  $M=3,2$ ).

Tabela 5. Comparação do estilo parental entre pais de crianças com e sem NEE

	Pais de Crianças com NEE n=30			Pais de Crianças sem NEE n=30			Total n=60			Teste <sup>†</sup>
	M	DP	Amplitude	M	DP	Amplitude	M	DP	Amplitude	
	<b>Estilos Parentais</b>									
Próprio										
Autoritativo	3,9	0,63	2,5 – 4,9	4,0	0,67	2,7 – 4,9	3,9	0,63	2,5 – 4,9	$t=-0,296, gl=58, p=0,768$
Autoritário	1,8	0,46	1,0 – 3,0	1,9	0,43	1,0 – 3,0	1,8	0,46	1,0 – 3,0	$t=- 1,701, gl=58, p=0,094$
Permissivo	2,2	0,58	1,2 – 4,0	2,0	0,56	1,2 – 3,2	2,2	0,58	1,2 – 4,0	$t= 2,400, gl=58, p=0,020$
Outro										
Autoritativo	3,7	0,89	1,4 – 5,0	3,7	0,86	1,9 – 4,8	3,7	0,89	1,4 – 5,0	$t=-0,096, gl=58, p=0,924$
Autoritário	1,7	0,44	1,0 – 3,5	1,8	0,45	1,1 – 3,5	1,7	0,44	1,0 – 3,5	$t=-1,316, gl=58, p=0,193$
Permissivo	2,3	0,74	1,0 – 4,2	2,2	0,72	1,0 – 3,8	2,3	0,74	1,0 – 4,2	$t=1,703, gl=58, p=0,094$

<sup>†</sup> Teste *t de student* para amostras independentes

A Tabela 6 apresenta os resultados médios dos estilos educativos parentais avaliados pelo próprio, em função de características dos pais, número de filhos e características das crianças. Podemos observar que, relativamente a estilo autoritativo, os resultados médios variam de  $M=3,8$  nos pais a  $M=4,1$  no caso dos pais/encarregados de educação desempregados e no caso dos pais de crianças do género masculino. Quanto ao estilo autoritário, os resultados médios variam de  $M=1,7$  no caso dos pais/encarregados de educação masculinos até  $M=1,9$  no caso das mães, nos pais que têm apenas até escolaridade obrigatória, nos pais empregados, nos que têm dois ou mais filhos e nos pais de crianças do género feminino. No que concerne ao estilo permissivo, os resultados médios variam entre  $M=1,9$  no caso dos progenitores/encarregados de educação masculinos até  $M=2,3$  no caso dos pais desempregados. Apesar da ligeira oscilação de resultados, os resultados são relativamente semelhantes quando comparamos os vários grupos. Não se verificam diferenças estatisticamente significativas relativamente aos resultados médios obtidos nos três estilos educativos em função do género dos progenitores/encarregado de educação ( $p>0,080$ ), da escolaridade ( $p>0,401$ ), da situação profissional (empregado/desempregado) ( $p>0,331$ ), do número de filhos ( $p>0,174$ ), ou do género dos filhos (criança de referência) ( $p>0,103$ ).

Tabela 6. Estilos educativos parentais avaliados pelo próprio em função de características dos pais, número de filhos e características das crianças

	n	Estilos Educativos Parentais					
		Autoritativo		Autoritário		Permissivo	
		M	DP	M	DP	M	DP
<b>Género</b>							
Masculino	10	3,8	0,67	1,7	0,46	1,9	0,44
Feminino	50	4,0	0,63	1,9	0,45	2,2	0,59
<b>Escolaridade dos Pais</b>							
Até 9º ano	26	3,9	0,58	1,9	0,46	2,2	0,57
10º ano ou mais	34	4,0	0,67	1,8	0,46	2,1	0,58
<b>Situação de Emprego</b>							
Empregado	49	3,9	0,67	1,9	0,47	2,1	0,54
Desempregado	11	4,1	0,46	1,8	0,37	2,3	0,78
<b>Nº de filhos</b>							
Um filho	34	4,0	0,66	1,8	0,40	2,2	0,55
Dois ou mais filhos	26	3,9	0,60	1,9	0,52	2,1	0,62
<b>Género do filho</b>							
Masculino	32	4,1	0,56	1,8	0,49	2,2	0,64
Feminino	28	3,8	0,69	1,9	0,41	2,2	0,52

Correlacionando o estilo de vinculação com o estilo educativo parental do próprio, verificam-se correlações fracas e negativas entre os dois conceitos (Tabela 7). No que concerne especificamente aos estilos de vinculação, verificam-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre os três domínios da escala ( $p < 0,05$ ).

Tabela 7. Correlação entre estilos de vinculação e estilos educativos parentais

	Estilos de Vinculação			Estilo Parental		
	Ansioso	Seguro	Evitante	Autoritativo	Autoritário	Permissivo
<b>Estilo de Vinculação</b>						
Ansioso	---					
Seguro	0,381**	---				
Evitante	0,650**	0,273*	---			
<b>Estilo Parental</b>						
Autoritativo	0,120	0,211	-0,042	---		
Autoritário	-0,049	-0,099	-0,058	0,348**	---	
Permissivo	-0,124	-0,016	-0,164	-0,004	0,109	---

*r* de Pearson  
\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$



A Tabela 8 apresenta as correlações entre a avaliação dos estilos parentais do próprio com os estilos parentais do outro progenitor. Verificam-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre o estilo do próprio e o mesmo estilo avaliado no outro progenitor, indicando uma tendência para avaliar no outro o mesmo estilo que o do próprio. A correlação mais elevada é entre a avaliação do próprio e do outro progenitor como autoritativos ( $r=0,795$ ,  $p<0,01$ ), seguindo-se a correlação entre a avaliação de ambos como autoritários ( $r=0,722$ ,  $p<0,01$ ) e a relação entre a avaliação de ambos como permissivos ( $r=0,597$ ,  $p<0,01$ )

Tabela 8. Correlação entre a avaliação de estilos parentais do próprio e do outro progenitor/companheiro

	Próprio			Outro Progenitor		
	Autoritativo	Autoritário	Permissivo	Autoritativo	Autoritário	Permissivo
<b>Próprio</b>						
Autoritativo	---					
Autoritário	0,348**	---				
Permissivo	-0,004	0,109	---			
<b>Outro Progenitor</b>						
Autoritativo	0,795**	0,221	-0,002	---		
Autoritário	0,222	0,722**	0,102	0,164	---	
Permissivo	0,074	0,107	0,597**	0,082	0,017	---

*r de Pearson*

\*\* $p<0,01$

Face aos resultados apresentados, procederemos no capítulo seguinte à sua discussão bem como à análise das implicações educativas deles decorrentes, procurando salientar os aspectos que mostraram mais relevantes para a prática educativa com criança com NEE e respectivas famílias.







A discussão dos resultados decorrentes do estudo empírico organizar-se-á em função das duas variáveis em estudo – estilo de vinculação e estilos educativos parentais.

Globalmente, considerando os nossos resultados, os participantes no estudo têm idade média de 33, 9 anos ( $DP=5,61$ ), são maioritariamente do género feminino (83,3%), casados (78, 3%), com escolaridade superior à escolaridade básica (56,7%) e apenas com um filho (56,7%). Relativamente às características dos filhos, verifica-se que metade das crianças tem até quatro anos de idade ( $p25=3$ ;  $p75=5$ ), a maioria é do género feminino (46,7%), frequenta um estabelecimento de ensino (86,7%), sendo que em média iniciou a frequência destes estabelecimentos aos 31 meses ( $DP=10,77$ ) e frequenta-o há cerca de 22 meses ( $DP=13,99$ ). De salientar que as crianças com NEE ingressaram ligeiramente mais cedo para o estabelecimento de ensino ( $M=28,2$ ,  $DP=11,85$  vs.  $M=33,6$ ,  $DP=9,16$ ) e frequentam-no há mais tempo comparativamente com as crianças sem NEE ( $t=2,455$ ,  $gl=50$ ,  $p=0,018$ ). Em termos do estilo de vinculação, verificam-se índices mais elevados de vinculação ansiosa e vinculação segura nos pais de crianças com NEE ( $M=3,5$ ,  $DP=0,63$  e  $M=3,3$ ,  $DP=0,55$  respectivamente) comparativamente aos pais de crianças sem NEE ( $M=3,4$ ,  $DP=0,71$  e  $M=3,2$ ,  $DP=0,61$  respectivamente). No entanto, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de pais de crianças relativamente ao estilo de vinculação. Já ao nível dos estilos educativos parentais, os pais de crianças com NEE são em média mais permissivos do que os pais de crianças sem NEE ( $M=2,2$ ,  $DP=0,58$  vs.  $M=2,0$ ,  $DP=0,56$ , respectivamente), sendo que esta diferença é estatisticamente significativa. Quando avaliam o outro progenitor/companheiro em termos do estilo educativo, os pais de crianças com NEE consideram que em média o seu companheiro é mais permissivo face aos pais de crianças sem NEE ( $M=2,3$ ,  $DP=0,74$  vs.  $M=2,2$ ,  $DP=0,72$ , respectivamente). Já os pais de crianças sem NEE consideram que o seu companheiro/progenitor é mais autoritário comparativamente aos pais de crianças

sem NEE ( $M=1,8$ ,  $DP=0,45$  vs.  $M=1,7$ ,  $DP=0,44$ , respectivamente). Importa, no entanto, salientar que estas diferenças não são significativas do ponto de vista estatístico. Mas quando se analisou a associação entre a avaliação dos estilos parentais do próprio com os estilos parentais do outro progenitor, foi possível encontrar uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre estas variáveis. Assim, pais autoritativos avaliam o companheiro também como autoritativos ( $r=0,795$ ,  $p<0,01$ ), pais autoritários avaliam o companheiro também como autoritário ( $r=0,722$ ,  $p<0,01$ ) e pais permissivos avaliam o companheiro também como permissivos ( $r=0,597$ ,  $p<0,01$ ). As mães comparativamente aos pais apresentam valores médios superiores nos três estilos educativos parentais ( $M=4,0$ ,  $DP=0,63$ ;  $M=1,9$ ,  $DP=0,45$  e  $M=2,2$ ,  $DP=0,59$  vs  $M=3,8$ ,  $DP=0,67$ ;  $M=1,7$ ,  $DP=0,46$  e  $M=1,9$ ,  $DP=0,44$ , respectivamente). Já os pais com escolaridade superior ao 9º ano são em média mais autoritativos, menos autoritários e permissivos comparativamente aos pais com escolaridade igual ou inferior ao 9º ano ( $M=4,0$ ,  $DP=0,67$ ;  $M=1,8$ ,  $DP=0,46$  e  $M=2,1$ ,  $DP=0,58$  vs  $M=3,9$ ,  $DP=0,58$ ;  $M=1,9$ ,  $DP=0,46$  e  $M=2,2$ ,  $DP=0,57$ , respectivamente). Os pais com um filho são em média mais autoritativos, menos autoritários e mais permissivos quando comparados com os valores médios dos estilos educativos parentais de pais com dois ou mais filhos ( $M=4,0$ ,  $DP=0,66$ ;  $M=1,8$ ,  $DP=0,40$  e  $M=2,2$ ,  $DP=0,55$  vs  $M=3,9$ ,  $DP=0,60$ ;  $M=1,9$ ,  $DP=0,52$  e  $M=2,1$ ,  $DP=0,62$ , respectivamente). E os pais cujo filho é do género masculino são em média mais autoritativos, menos autoritários e igualmente permissivos relativamente aos pais de crianças do género feminino ( $M=4,1$ ,  $DP=0,56$ ;  $M=1,8$ ,  $DP=0,49$  e  $M=2,2$ ,  $DP=0,64$  vs  $M=3,8$ ,  $DP=0,69$ ;  $M=1,9$ ,  $DP=0,41$  e  $M=2,2$ ,  $DP=0,52$ , respectivamente). No entanto, nenhuma destas diferenças é significativa do ponto de vista estatístico. Finalmente, não foi encontrada uma relação estatística significativa entre estilos de vinculação e estilos educativos parentais na globalidade dos participantes.

Considerando os nossos resultados, um dos aspectos que nos parece relevante prende-se com o facto de a maioria das crianças com NEE se encontrar a frequentar um estabelecimento de ensino e, além disso, ter iniciado a sua frequência mais cedo do que as crianças sem NEE. Pensamos que este aspecto

pode ser um bom indicador da política educativa de inclusão vigente no nosso sistema educativo. Neste sentido, as crianças com NEE ao iniciarem precocemente a frequência de um estabelecimento de ensino onde são apoiadas em termos educativos e desenvolvimentais por profissionais qualificados podem beneficiar de uma retaguarda educativa que vai de encontro às suas necessidades, bem como interagir de um modo regular com outras crianças sem NEE, o que pode potenciar a qualidade da sua trajectória desenvolvimental e educativa, esbatendo ou minimizando as suas dificuldades ou problemas.

A ausência de diferenças estatísticas significativas em termos da vinculação entre pais de crianças com o sem NEE parece-nos um aspecto relevante dos resultados que merece alguma análise. Assim, do ponto de vista do quadro teórico da vinculação, a parentalidade é assumida como um acontecimento altamente relevante para o estilo de vinculação dos progenitores, sendo mesmo apontado como um acontecimento com elevado potencial indutor de mudança do estilo de vinculação (da insegurança para a segurança e vice-versa) (Bowlby, 1988; Soares, 1996). Neste contexto, poderíamos esperar alguma discriminação entre os dois grupos de pais ao nível da vinculação pois, apesar de ambos apresentarem a mesma condição, parentalidade, as exigências emocionais e instrumentais na prestação de cuidados e na construção da relação de vinculação entre cuidador e criança com NEE poderão ser claramente distintas comparativamente às inerentes ao cuidado de uma criança sem NEE. Ou seja, quer pelas características desenvolvimentais específicas de uma criança com NEE, quer pela conotação emocional que o nascimento de uma criança com NEE acarreta para os pais, o estabelecimento e desenvolvimento da relação de vinculação entre cuidador-criança coloca desafios e exigências à partida distintas comparativamente ao cuidar de uma criança dita normal. Muito provavelmente, quer pelas características da criança, quer por alguma sobrecarga emocional do cuidador decorrente da situação da criança e/ou instrumental associada ao cuidar de uma criança mais exigente, debilitada ou frágil, tanto o cuidador como a criança poderão encontrar limitações, constrangimentos e obstáculos ao estabelecimento de uma relação segura. Poderá existir menos disponibilidade ou responsividade

do cuidador, ou uma atenção excessiva do mesmo; a criança poderá não ser tão capaz ou explícita ao assinalar as suas necessidades, poderá também ser excessivamente exigente face ao cuidador, sendo que todos estes aspectos reúnem elevado potencial para interferir na qualidade da relação de vinculação. Apesar de tudo isto, no nosso estudo não encontramos diferenças significativas no estilo de vinculação entre os dois grupos de pais. No entanto, importa realçar que o instrumento de avaliação da vinculação usado não se foca em aspectos da relação parental, mas sim no modo como o indivíduo percebe o seu funcionamento nas relações íntimas significativas nomeadamente em termos do conforto ou não com a proximidade, a dependência dos outros e a ansiedade face à possibilidade de ser abandonado por estes. Assim, muito provavelmente seria necessário utilizar um instrumento de avaliação da qualidade da relação de vinculação cuidador-criança, como por exemplo uma entrevista (e.g., AAI) ou uma tarefa de interação (e.g., Situação Estranha) para conhecer dimensões da relação, nomeadamente em termos da tonalidade emocional, sensibilidade e responsividade parental, qualidade da comunicação entre a díade, entre outros aspectos do comportamento do cuidador e da criança (e.g., Nelson, 1999; Englund & Sroufe, 1992; Collins & Read, 1990), que poderiam diferenciar os cuidadores de crianças com e sem NEE. Por outro lado, parece-nos que um outro aspecto deverá ser tido em conta, referimo-nos à tipologia e severidade da NEE apresentada pela criança. No nosso estudo não entramos em linha de conta com essa informação pois em muitos casos a criança com NEE estava ainda em processo de avaliação, não estando definida esta condição. No entanto, em estudo futuros parece-nos pertinente considerar esta informação pois poderá ser uma variável importante ao nível do tipo e qualidade da relação de vinculação.

No que se refere aos estilos educativos parentais, os resultados no nosso estudo vão de encontro a resultados de outros estudos a nível nacional e internacional, mas são também contrários a outros, à semelhança do que parece acontecer na investigação neste domínio. Assim, a correlação positiva significativa encontrada entre a avaliação do próprio e do outro em todos os estilos educativos parentais parece-nos um aspecto a destacar. No estudo conduzido por Agostinho



(2009) foram também encontrados resultados similares, no entanto só ao nível do estilo autoritativo. Parece-nos que a correlação positiva encontrada nos três estilos é relevante na medida em que sugere que o pai ou a mãe tem uma percepção das práticas educativas do companheiro similar às suas. Este aspecto poderá dever-se ao facto de existir uma maior focalização e valorização do exercício da parentalidade entre o casal, particularmente numa fase inicial do desenvolvimento da criança. Muito provavelmente os pais tendem a valorizar no outro aspecto das práticas educativas similares às suas e, daí esta associação positiva entre a avaliação que faz do seu estilo educativo e do estilo educativo do seu companheiro.

As diferenças significativas encontradas nos estilos educativos entre pais de crianças com e sem NEE é um outro aspecto relevante do nosso estudo. Assim, os pais de crianças com NEE são em média mais permissivos do que os pais de crianças sem NEE. Este resultado encontra-se em sintonia com os resultados de outros estudos neste domínio. Assim, também Baião (2008) encontrou no seu estudo com pais de crianças com deficiência um maior predomínio de comportamentos excessivamente protectores. Também Baião (2008) encontrou diferenças estatisticamente significativas nos estilos educativos parentais avaliados pelo QDEP em pais de crianças com e sem autismo, sendo o estilo permissivo o mais predominante nos pais de crianças autistas. Herman e Miyazaki (2007) num estudo com crianças com problemas agudos de saúde verificaram também a predominância de práticas educativas típicas do estilo permissivo. Muito provavelmente, os pais tendem a ser menos exigentes com os seus filhos com NEE por considerarem que como as crianças já vivem com muitas limitações e dificuldades será talvez importante ser mais tolerante ou indulgente com o comportamento da criança. Por outro, as exigências associadas ao cuidar e educar uma criança com NEE, bem como o desgaste emocional e instrumental daí decorrentes podem induzir nos pais este estilo educativo.

No que se refere a diferenças nos estilos educativos parentais em função do género e escolaridade dos pais, número de filhos e género da criança apesar de não terem sido encontradas diferenças significativas no nosso estudo parece-nos

relevante alguma análise dos resultados encontrados. Assim, a investigação relativa às diferenças no estilo educativo parental em função do género dos pais é contraditória. Por um lado encontramos estudos que reúnem evidências no sentido da existência de diferenças, com as mães a serem mais autoritativas e os pais mais autoritários (e.g., Agostinho, 2009; Sampaio, 2009; Brás, 2008; Conrade & Ho, 2001). Mas por outro também existem evidências que apontam para a inexistência de diferenças (e.g., Hein & Lewko, 1994; Van Egeren, 2004; Santos & Cruz, 2008) em função do género dos pais. Considerando esta diversidade, o que nos parece ser mais relevantes a este respeito é que provavelmente mais do que o género dos pais importa considerar aspectos decorrentes de valores culturais e sociais, uma vez que em face das alterações que o sistema familiar tem sofrido nos últimos anos com mudanças relevantes ao nível dos papéis sociais de pai e mãe, é de esperar que a adopção de um determinado estilo esteja mais associados a valores culturais, sociais, características pessoais e ao conceito de parentalidade construído ao longo do desenvolvimento por cada um dos pais do que especificamente ao género. Por outro lado, a escolaridade dos pais tem sido também sistematicamente estudada no domínio dos estilos parentais. Neste campo os resultados parecem um pouco mais consistentes, tendo sido reunido evidências que apontam para uma maior associação entre o estilo educativo autoritativo e mais escolaridade (e.g., Barrett, Siger & Weinstein, 2000; Roskam & Meunier, 2009; Santos & Cruz, 2008). Também no nosso estudo os pais com escolaridade superior ao 9º ano apresentam valores médios superiores no estilo autoritativo e inferiores no estilo autoritário e permissivo. É possível que os pais com mais escolaridade disponham de mais recursos pessoais (internos) e materiais (externos) que potenciem a adopção de um estilo educativo mais adequado. Assim, associado a maior instrução está normalmente um nível socio-económico superior, que em combinação, podem dotar a família de mais e melhores condições para a educação dos filhos, não criando níveis de stress elevados sobre os pais que muitas vezes contribuem para a adopção de estilos autoritário ou permissivo (e.g, Minetto, 2010).

A ausência de uma associação significativa entre estilo de vinculação e estilos educativo dos pais é um aspecto a considerar. Como tivemos oportunidade de referir previamente não encontramos na literatura qualquer estudo que investiga-se directamente esta relação. Apesar de encontrar estudos que assumem a relevância destas duas variáveis no desenvolvimento das crianças, tal como também tivemos oportunidade de descrever aquando da revisão da literatura. Apesar do ponto de vista conceptual nos fazer sentido esta relação, ela não foi confirmada em termos de evidências da investigação. Pensamos no entanto, que importa mais uma vez considerar o modo como a vinculação foi avaliada no nosso estudo. Muito provavelmente a relação entre estas duas dimensões da parentalidade podem estar relacionadas através de outras variáveis que se assumam como moderadoras ou mediadoras da relação, como por exemplo, a disponibilidade emocional dos pais ou a sua sensibilidade às suas necessidades e características, bem como a qualidade da comunicação entre pais e filhos que tem sido destacada como muito relevante pela literatura quer no âmbito da vinculação quer dos estilos educativos parentais (Olson & Gorall, 2003; Nelson, 1999). Neste sentido será relevante em estudo posteriores incluir a avaliação de algumas destas características do comportamento parental para além da vinculação e dos estilos educativos de modo conhecer e compreender a eventual relação entre estas últimas variáveis.



## Conclusão

O trabalho de investigação aqui apresentado organiza-se em torno da Inovação Educacional e Educação Especial e sustenta-se conceptualmente na Vinculação e nos Estilos Educativos Parentais, procurando evidenciar os contributos teóricos John Bowlby (1969/1973,1980) e Diana Baumrind (1968). Com efeito a teoria da vinculação bem como a proposta teórica de Baumrind constituem marcos teóricos orientadores desta investigação. A proposta teórica de Bowlby e Ainsworth são o ponto de partida para a compreensão da natureza e processos de vinculação da criança aos seus cuidadores. É no primeiro ano de vida que o bebé estabelece uma relação privilegiada com o cuidador que lhe transmite segurança e protecção através dos cuidados prestados. De acordo com a investigação no domínio, a qualidade das relações de vinculação precoces tem implicações significativas em diferentes dimensões do desenvolvimento da criança e do seu funcionamento quando adulto. Destacam-se as relações com os pares, a capacidade para manter relações íntimas e significativas de qualidade, assim como a capacidade para estabelecer relações parentais de qualidade com os seus descendentes. Já as práticas educativas desenvolvidas pelos pais com os seus filhos assumem-se também como estruturantes do desenvolvimento com implicações relevantes no funcionamento individual e familiar. Paralelamente, nos últimos anos na Intervenção Precoce e Educação Especial houve uma mudança de paradigma, tendo passado de uma abordagem centrada na criança e focada nos técnicos para uma abordagem centrada nas necessidades da Família e nos ambientes naturais. Uma das principais funções e/ou dificuldades do Educador quando as suas práticas são centradas na Família, é trabalhar sem constrangimentos e/ou julgamentos prévios, atendendo às necessidades individuais, aceitando as diferenças culturais, pois cada Família é única. Ser diferente do nosso modelo de Família não significa ser pior, significa apenas ser diferente. Esta forma de estar é um desafio constante, porque os modelos familiares são díspares e as necessidades das famílias pautam-se por grande heterogeneidade e especificidade. Ao mesmo tempo, o Sistema Educativo

português atribui ao Professor/Educador uma responsabilidade acentuada no trabalho com crianças com NEE ou de risco e respectivas famílias. E neste contexto, acreditamos que este profissional pode assumir-se como um agente de inovação e mudança, devendo construir o seu conhecimento, estimular o espírito crítico daqueles com quem trabalha, aprender com os colegas e aumentar a capacidade de resposta das escolas e das comunidades às necessidades educativas dos alunos, tendo em conta a complexidade subjacente à sociedade da cultura, do conhecimento e de tecnologia em que vivemos. O acto de inovar determina um empenho diligente e intencional, bem como uma atitude de coragem por parte do Professor. Particularmente no contexto de trabalho com as famílias, sendo pois possível e desejável introduzir práticas inovadoras, sobretudo ao nível da organização e funcionamento dos contextos educativos formais e informais, em termos das expectativas das crianças, respectivas famílias e da comunidade (colegas, professores, outros), e na diversificação de estratégias e metodologias de trabalho. A forma como a Intervenção Precoce/Educação Especial é conceptualizada e implementada é fundamental, principalmente no que diz respeito aos benefícios para as crianças e respectivas famílias, onde se privilegia o contacto directo com todos os envolvidos no processo, atendendo às necessidades de cada um, percebendo as dinâmicas e rotinas familiares, a fim de conhecer e contextualizar a trajectória desenvolvimental das crianças, encontrando possibilidades de intervenção com vista à potenciação de ganhos, recursos ou benefícios e minimização de perdas, limitações ou desvantagens. Neste contexto, torna-se estruturante a construção de uma relação estreita, colaborativa e transparente com os diferentes cuidadores. Perspectivar a família como foco de intervenção, reconhecendo as suas forças e as da criança, responder às suas prioridades, individualizar a intervenção e basear-se nos estilos de funcionamento de cada família, tendo sempre em conta quadros conceptuais referências de forma a capacitar e co-responsabilizar todos os intervenientes neste processo é um desafio central do trabalho no âmbito da Educação Especial/Intervenção Precoce. As práticas centradas na criança e focadas nos profissionais deixaram de fazer sentido tendo os docentes passado a pautar a sua

actividade por práticas centrada na família e nos diferentes contextos de vida da criança. A intervenção deve basear-se nas necessidades e características do contexto familiar de forma a capacitá-la e co-responsabilizá-la. Neste sentido, conhecer dinâmicas fundacionais do funcionamento familiar e das relações estruturantes entre os seus membros como é o caso das relações de vinculação e dos estilos educativos parentais assume uma relevância central no trabalho dos profissionais no domínio da Educação Especial/Intervenção Precoce. Neste sentido, os resultados do nosso estudo revestem-se, em nosso entender, de particular interesse. Uma vez que podem constituir uma plataforma para o desenho e implementação do trabalho do Educador ou Professor junto de famílias com crianças com NEE ou de risco, particularmente as de idade pré-escolar em que as dimensões relacionadas com as questões sociais, emocionais e comportamentais são estruturantes para o seu funcionamento e para a desenvolvimento posterior. Capacitar (*enabling*) significa criar oportunidades para que a Família possa demonstrar e adquirir competências que consolidem o seu funcionamento. Co-responsabilizar remete-nos para a partilha de poder e o empoderamento (*empowerment*), criando oportunidades nas quais as Famílias constroem um sentimento de mestria e controlo, indo de encontro às suas próprias necessidades e aos seus objectivos específicos (Dunst, Trivette & Deal, 1988). Estes são dois aspectos fundamentais do trabalho em Educação Especial/Intervenção Precoce, que colocam desafios e exigências muito particulares ao Educador ou Professor.

Considerando os resultados do nosso estudo, não foi encontrada nenhuma diferença significativa entre pais de crianças com NEE e sem NEE ao nível dos estilos de vinculação. No entanto, o estilo ansioso atinge um valor máximo superior em ambos os grupos, sendo a média é ligeiramente superior nos pais de crianças com NEE. O que vem de encontro ao quadro teórico que assume que a vinculação segura parece estabelecer as bases fundacionais para uma trajectória desenvolvimental adaptativa, pautada por relações familiares e com os pares saudáveis e positivas, assim como um auto-conceito e níveis de auto-estima elevados para a criança (Bowlby, 1988). As questões associadas à qualidade da

relação de vinculação entre pais e filhos parecem-nos altamente pertinentes para o trabalho nesta área uma vez que permitem uma leitura mais clara das dinâmicas familiares o que dota o profissional de uma postura distinta face ao trabalho com a família. Isto é, não é nossa expectativa ou finalidade assumir que o profissional da educação irá introduzir mudança ou direccionar especificamente o seu trabalho para as questões da vinculação, mas adoptar esta grelha de leitura permite que este profissional possa compreender melhor as dinâmicas relacionais entre esta díade, evitando muitas vezes leituras culpabilizadoras e enviesadas. Ao mesmo tempo pode criar condições facilitadoras da relação profissional-cuidador (mãe, pais, avó, etc), pois também ajuda a compreender muitos dos comportamentos que os pais adoptam face ao profissional.

Para além da relação de vinculação precoce, existem outras variáveis no âmbito da relação pais-criança que podem influenciar a qualidade do desenvolvimento da criança. Uma das quais os estilos educativos parentais. A este nível os resultados do nosso estudo são mais explícitos, apontando para o facto de, a presença de NEE nos filhos poder ter algum impacto no estilo educativo parental. Especificamente, encontramos diferenças significativas ao nível do estilo permissivo entre pais de crianças com e sem NEE, sendo os primeiros pais mais permissivos. Os resultados obtidos vão ao encontro de outros estudos no domínio, podendo estar relacionados com a preocupação excessiva dos pais destas crianças com o seu bem-estar, evitando uma gestão de comportamento e das regras pautada pelo rigor e consistência. Arriscamos considerar que a adopção de certas práticas mais permissivas sejam assumidas pelos pais como que uma forma de compensação das crianças com NEE. Ou ainda, como o reflexo de alguma descrença quanto ao potencial dos seus filhos, acreditando que o problema que a crianças apresenta de alguma forma condiciona ou limita as possibilidades de funcionamento e desenvolvimento em outras áreas. Este parece-nos um aspecto muito relevante para o trabalho com as famílias de crianças alvo da Educação Especial/Intervenção Precoce. Seja qual for o motivo subjacente a esta diferença no estilo educativo, ela, deve ser tida em linha de conta. Importa na intervenção que se desenvolva, criar espaço e implementar



estratégias que permitam o trabalho junto dos pais ao nível das práticas educativas. Este trabalho poderá passar por, num primeiro momento, escutar os pais, permitir alguma ventilação emocional decorrente das preocupações que a condição da criança provoca, para depois estarem reunidas as condições mínimas para consciencializar os pais para a necessidade de adoptar estratégias educativas mais adequadas, negociando com a criança as regras e respectivas consequências em caso de desvio, ter disponibilidade emocional para genuinamente ouvir a criança, as suas necessidades, dificuldades e interesses, e depois negociar compromissos. Enquanto profissional nesta área acredito que um trabalho pautado por estas preocupações e perspectivas poderá constituir uma mais-valia para a criança, a família, a comunidade e a sociedade em geral, na medida em que cria as condições para um efectivo desenvolvimento da criança, da família e de outros sistemas onde a criança está inserida, dotando os intervenientes (família, criança) de recursos e ferramentas que lhe permitam assumir o controlo e a autoria da sua existência enquanto seres únicos e individuais.

O acto de educar acarreta enormes exigências e desafios, mas também reúne consideráveis potencialidades e benefícios para todos os envolvidos, mais ainda quando a nossa intervenção se orienta para educar os pais ou famílias a educar. Importa ter em linha de conta toda a complexidade inerente a este processo, mas não nos deixarmos imobilizar por ela. Se a nossa acção for enraizada em quadros conceptuais robustos e, em simultâneo, atender às especificidades de cada indivíduo, acreditamos que podemos ser agentes de mudança e inovação, contribuindo para uma educação inclusiva com preocupações de equidade e liberdade.

Ao mesmo tempo assumimos as limitações do nosso trabalho que decorrem dos instrumentos utilizados e de algumas opções metodológicas adoptadas. Neste sentido e, para que no futuro se desenvolvam novos estudos mais robustos do ponto de vista metodológico e conceptual, importa recorrer a instrumentos que permitam uma avaliação diferenciada de dimensões nos estilos de vinculação; considerar dimensão diádica da relação pais-crianças; ultrapassar o viés

introduzido pela desejabilidade social decorrente dos instrumentos de auto-relato; e refinar as análises em função da tipologia e severidade da NEE da criança, entre outros.

Esperámos que este trabalho possa se possa constituir como um fonte de ajuda aos profissionais envolvidos na Educação Especial/Intervenção Precoce, no sentido de conhecerem e compreenderem melhor as Famílias e as suas dinâmicas desenvolvimentais numa perspectiva de empoderamento e capacitação.

## Referências Bibliográficas

- Agostinho, A. (2009). *Filhos na escola e filhos adultos: a relação entre funcionamento familiar, parentalidade e resiliência*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, Portugal.
- Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão I. (1996) (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ainsworth, M.D.S. (1972). Attachment and dependency: a comparison. In J. L. Gewirtz (Ed.), *Attachment and dependency*, 97-137. Washington, D. C.:Winston
- Ainsworth, M.D.S & Bell, S.M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child development*, 41, 49-67.
- Ainsworth, M.D.S (1967). *Infancy in Uganda: infant care and the growth of love*. Baltimore: John Hopkins Press.
- Ainsworth, M.D.S (1964) Patterns of attachment behavior shown by the infant in interaction with his mother. *Merril Palmer Quarterly* 10, 51-58.
- Alarcón, L., Hernández, D., Molano, K & Espriella, C. (2003). *Relación entre estilos parentales, vínculo afectivo, estilos atribucionales y ansiedad social en adolescentes entre los 11 y 18 años de edad de una Institución Educativa de Bogotá*. Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Baião, C., F.(2008). *Aliança Parental e Estilos Parentais em Famílias com e Sem Crianças Autistas*, tese de mestrado não publicada, apresentada à Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, Portugal.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, (2), 226-244.
- Bastos, A. & Melo de Carvalho, J. (2009). Inovação no ensino superior e desenvolvimento adulto: Contribuições para a formação de professores. In A. Moura & E. Coquet (Coords.), *Diálogos com Arte* (pp. 58-71). Braga: CESC – UM.
- Batista, N. (2010). *Padrões relacionais “tóxico-dependentes”*. *Dissertação de mestrado integrado em psicologia*. Tese de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Lisboa, Portugal.

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baurind, D (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 1, 43-88.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1965). Parental control and parental love. *Children*, 12, 230-234.
- Barbosa, F. (2005). *Estilo de vinculação em pacientes com lúpus eritematoso sistémico e em pacientes com asma*. Dissertação de mestrado, publicada nas colecções PSOM – Dissertações de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.
- Brás, P. (2008). *Um olhar sobre a parentalidade (estilos parentais e aliança parental) à luz das transformações sociais actuais*. Tese de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, Portugal
- Beato, A. F. G. (2008). "Adolescer" entre relações: parentalidade, amizade e amorosidade : que contributos na transição para a idade adulta?. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Berger, P.L.; Luckmann, T. (1974). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Berlin, L., J., & Cassidy, J. (1999). *Relations among relationships: Contribution from attachment theory and applications*. New York: Guilford Press.
- Berman, W. H., & Sperling, M. B. (1994). The structure and function of adult attachment. In M. B. Sperling & W. H. Berman (Eds.), *Attachment in adults – clinical and developmental perspectives* (pp. 3-28). New York: Guildford Press.
- Bretherton, I., Lambert, J. D., & Golby, B. (2005). Fathers' narratives of their experiences as attachment figures, socialization agents and playmates. *Journal of Attachment and human Development*, 7, 229-251.
- Bretherton, L., & Munholland, K. (1999). Internal working models in attachment relationships:a construct revisited. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 89-111). New York: The Guilford Press.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Bretherton, I. (1991). The roots and growing points of attachment theory. In C. M. Parkes, J.Stevenson-Hinde & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle*. London: Routledge.
- Bretherton, I. (1990).Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11, 237-252.
- Bretherton, I. Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of attachment relationships: An attachment story completion task for 3-years-olds. In M. T. Grensberg,

- D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 273-3089). Chicago: University of Chicago Press.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development* (pp. 3-35). Chicago: University of Chicago Press.
- Brennan, W. K. (1990). *El Currículo para Niños com Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A..
- Bridges, L.J. & Connel, JP (1991) Consistency and inconsistency in infant emotional and social interactive behavior across contexts and caregivers Infant. *Behavior and development* 14, 471-487.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Loss* (vol. 3). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation: Anxiety and anger* (vol. 2). New York: Basic Books
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss*. Vol. 1: *Attachment*. New York: Basic Books.
- .Bowlby, J. (1960). Grief and Mourning in Infancy and Early Childhood. *Psychoanalytic Electronic Publishing, Psychoanal. St. Child*, 15, 9-52.
- Calado, F. A. C. R. (2008). *O Papel da Vinculação ao Pai e à Mãe na Transferência dos Componentes de Vinculação na Adolescência*. Tese de mestrado não publicada. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação, Lisboa, Portugal.
- Canavarro, M., Dias, P. & Lima, V. (2006). A Avaliação da Vinculação do Adulto: Uma revisão Crítica a propósito da Aplicação da Adult Attachment Scale-R (AAS-R) na População Portuguesa. *Psicologia*, 20, 1, 155-186.
- Canavarro, M. (1997). *Relações Afectivas ao longo do Ciclo de Vida e Saúde Mental*. Coimbra: Gráfica de Coimbra..
- Carvalho, O. & Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Braga: APPACDM.
- Cassidy, J. (2001). Truth, lies and intimacy: An attachment perspective. *Attachment and Human Development*, 3, 2, 121-155.
- Cassidy, J. (2000). Adult Romantic Attachments: A Developmental Perspective on Individual Differences. *Review of General Psychology*, 4, 2, 111-131.
- Cassidy, J. (1999). The Nature of the Child's Ties. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 3-20). New York: The Guilford Press.

- Cassidy, J. & Shaver, P. (1999). *Handbook of Attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: The Guilford Press.
- Cecconello, A. M. (2003). *Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco*. Tese de Doutorado, não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Cecconello, A. M., Antoni, C. & Koller, S. H. (2003). Práticas Educativas, estilos Parentais e Abuso Físico no Contexto Familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54.
- Cia, F., Pamplin, R., C., O., Williams, L., C., A. (2008). O Impacto do Envolvimento Parental no Desempenho Acadêmico de Crianças Escolares. *Psicologia em Estudo*, 13, 2, 351-360.
- Collin, V. (1996). *Human attachment*. New York: McGraw-Hill.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology* 58, 644-663.
- Collins, W. A., & Sroufe, L. A. (1999). Capacity for Intimate Relationships: A Developmental Construction. In W. Furman, B. B. Brown & C. Feiring (Eds.), *The Development of Romantic Relationships in Adolescence* (pp. 125-147). New York: Cambridge University Press.
- Connor, J.W. (1980). The projected image: The unconscious and the mass media. *Journal of Psychoanalytic Anthropology*; 3, 4, 349-376.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando a Inclusão Quer dizer Exclusão. In L. M. Correia (Org) *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*, (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Serrano, J. (2000). Reflexões para a Construção de uma Escola Inclusiva. *Revista Inclusão*, 1, 31-35.
- Correia, L. M. & Martins, A. P. L. (2000). Uma Escola para Todos. Atitudes dos Professores Perante a Inclusão. *Revista Inclusão*, 1, 15-29.
- Correia, L. M. & Cabral, M. (1999). Uma nova Política em Educação. In Correia, L., *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 17-43). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1997). Colaboração: Um Pressuposto para o Êxito da Inclusão. *Jornal O Docente*, 9-11.

- Correia, L., M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Costa, F. T., Teixeira, M. A. P. & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: Duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 465-473.
- Coutinho, B. (2010). *Base segura: a vinculação no contexto da transição para a idade adulta*. Tese de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Lisboa, Portugal.
- Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Breia, G. & Micaelo, M. (2008). Educação Especial. Manual de Apoio à Prática. *Revista Diversidades*, 6, 20.
- Crittenden, P. (1988). Maltreated infants: Vulnerability and resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 26, 85-96.
- Crittenden, P. (1988). Relationships and risk. In J. Beksy and T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (pp. 87-123). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Crittenden, P. (1985). Social networks, Quality of child rearing, and child development. *Child Development*, 56, 1299-1313.
- Crowell, J.A., Fraley, R.C., & Shaver, P. R (1999). Measurement of individual differences in adolescent and adult attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research, and clinical applications*, (pp. 434-465). New York: Guilford Press.
- Cruz, O. (2005). Parentalidade. Coimbra: Quarteto.
- Dalbem, J., & Dell'Aglio, D. (2005). Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 57, 1,12-24.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Dias, P. (2006). *Vinculação e regulação autonómica nas perturbações do comportamento alimentar*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. E & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58: 1244-1257.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1994). Resource-based family-centered intervention practices. In C. J. Dunst, C. M. Trivette & A. G. Deal (Eds.), *Supporting and strengthening families: Methods, strategies and practices*(pp. 140-151). Cambridge, MA: Brookline Books.
- Egeland, B., & Farber, E. A. (1984). Infant-mother attachment: Factors related to its development and changes over time. *Child Development*, 55, 3, 753-771.

- Elicker, J, Englund, M, & Sroufe, L.,A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. In R Parke and G. Ladd (Eds), *Family-Peer Relationships: Modes of Linkage Hillsdale* (pp. 123-134). New Jersey: Erlbaum.
- Esteberanz, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilha: Publicações da Universidade de Sevilha.
- Esteves, A. (2010). *Estilos parentais e coparentalidade: Um Estudo Exploratório com Casais Portugueses*. Tese de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Lisboa, Portugal.
- Faria, C. (2008). *Vinculação e Desenvolvimento Epistemológico em jovens adultos*. Tese de doutoramento não publicada, Braga: Universidade do Minho.
- Feeney, J., & Noller, P. (1996). *Adult Attachment*. London: Sage Publications.
- Felizardo, S. (2010). Perspectivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho.
- Fernandes, H. S. (2002). *Educação Especial. Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação. Estudo de uma Caso*. Braga. Edições APPACDM.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-modernidade.Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, J., M., A. (2008) *Satisfação Conjugal e Parentalidade Biológica e Adoptiva*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, Portugal.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Ferreira, J. & Bastos, A. (1995). Inventário de desenvolvimento cognitivo de Parker. In L. Almeida, M. Simões, & M. Gonçalves (Eds.). *Provas Psicológicas em Portugal, 1*, 287-307. Braga: APPORT.
- Field, T. (1987). Interaction and attachment in normal and atypical infants. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 6, 853-859.
- Field, T. M. (1987). Affective and interactive disturbances in: infants. Em J. D. Osofsky (Org.), *Handbook of infant development* (pp. 972-1005). New York: Wiley & Sons.
- Flores, M. A. & Flores, M. (1998). O professor-agente de inovação curricular. In J. A. Pacheco, J. M. Paraskeva & A. M. Silva (Eds.), *Reflexão e Inovação Curricular. Actas sobre questões curriculares, 3*, 79-89. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Foldino, C. (2008). *Encontro entre a psicanálise e a pediatria: impactos da depressão puerperal para o desenvolvimento da relação mãe – bebé e do psiquismo infantil*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto de Psicologia, São Paulo, Brasil.



- Fonseca, M., Soares, I., & Martins, C. (2006). Estilos de Vinculação, orientação para o trabalho e relações profissionais. *Psicologia*, 12, 187-208.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (1998). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. In Lieberman, A. (Eds.), (2005). *The Roots of Educational Change*, (pp. 202-216). Netherlands: Springer Netherlands.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Gadotti, M., Freire, P. & Guimarães, S. (1995). *Pedagogia: diálogo e conflito*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Gomes, M. (2010). *(Des)Complexificando os Estilos Parentais – com Pais Casados e Pais Divorciados/Separados*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Lisboa, Portugal
- Gomes, J.V. (1994). Socialização primária: tarefa familiar?. *Caderno de Pesquisa*, 91: 54-61.
- Gonçalves, J. (2008). *Depressão pós-parto da mãe e retraimento social do bebé*. Tese de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Grossman, K. E. (1999). Old and new internal working models of attachment: the organization of feelings and language. *Attachment & Human Development*, 1, 253-269.
- Hargreaves, A. (1999). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hazan, C., & Zeifman, D. (1999). Pair Bonds as Attachments: Evaluating the Evidence. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research, and clinical applications*, (pp. 336-354). New York: Guilford Press.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry: An International Journal of Peer Commentary and Review*, 5, 1, 1-22.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 270-280.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, (3), 511-524.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1986). *Parental caregiving style questionnaire*. Unpublished questionnaire.
- Herman, A., R., S. & Miyazaki, M., C., O., S. (2007). Intervenção psicoeducacional em cuidador de criança com câncer: relato de caso. *Arq Ciênc Saúde*, 14, 4, 238-244.
- Hernandez, F., Carbonell, J., Cortes, E., S. (1998). *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artmed.
- Hinde, R. A. (1997). *Relationships: A dialectical perspective*. Hove: Psychology Press.

- Hinde, R. A., & Stevenson-Hinde, J. (1987). Interpersonal relationships and child development. *Development Review*, 7, 1-21.
- HortaÇsu, N. (1995) Parents' Education Levels, Parents' Beliefs and Child Outcomes. *Journal of Genetic Psychology*, 156.
- Karen, R. (1998). *Becoming attached: first relationships and how they shape our capacity to love*. New York: Oxford University Press.
- Kochanska, G., Kuczynski, I., & Racke, Y. (1989). Correspondences between mothers' self-report and observed child-rearing practices. *Child Development*, 60, 56-63.
- Leal, A. R. P.(2009). *De Pequenino se torce o pepino: Processos de mediação entre as experiências de infância e as relações de casal*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, Portugal.
- Lyons-Ruth, K., Connell, D., Grunebaum, H., Botein, S., & Zoll, D.(1984). Maternal family history, maternal caretaking, and infant attachment in multiproblem families. *Journal of Preventive Psychiatry*, 2, 3-4, 403-425.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. Em P. H. Mussen (Org. Série) & E. M. Hetherington (Org. Vol.), *Handbook of child psychology: 4. Socialization, personality, and social development* (4a ed.) (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Machado, M. (2007). *Família e Insucesso Escolar*. Tese de Doutorado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Porto.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security of infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research* (pp. 66-106). Chicago: University of Chicago Press.
- Maynard, P. E., & Olson, D. H. (1987). Circumplex model of family systems: A treatment tool in family counseling. *Journal of Counseling and Development*, 65, 502-504.
- Marcão, A. M. G. (2008). *Dimensões da Conjugalidade e as relações com as diferença de sexo e de Nível de Escolaridade*. Tese de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, Portugal.
- Martins, E. (2007). *Cognição e Desempenho no Ensino Superior*. Dissertação de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Melvyn, I.Semmel,Tammy,V.Abernathy, Gretchen, B. Sharon, L. (1991). Teacher Perceptions of the Regular Education Initiative. *Exceptional Children*, 58, 234-242.
- Minetto, M., F., J.(2010). *Práticas Educativas Parentais, Crenças Parentais, Estresse Parental e Funcionamento Familiar de Pais de Crianças com Desenvolvimento Típico e Atípico*, Tese de Doutorado não publicada, na Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

- Mikulincer, M., & Shaver, P. (2007). *Attachment in Adulthood: Structure, Dynamics, and Change*. New York: Guilford.
- Mikulincer, M. & Florian, V. (1999). Maternal fetal bonding, coping strategies, and mental health during pregnancy: The contribution of attachment style. *Journal of Social and Clinical Psychology, 18*, 2555-2276.
- Mikulincer, M., (1995). Attachment style and the mental representation of the self. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 1092-1106.
- Monteiro, A. (2001). Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade, 74*, 121-142.
- Moreira, M. (2004). *Vínculos afetivos na Toxicodependência - Estudo Exploratório*, monografia apresentada à Universidade Fernando Pessoa.
- Moura, O., & Matos, P., M.(2008). Vinculação aos Pais, Divórcio e Conflito Interparental em Adolescentes. *Psicologia, 1*, 127-152.
- Mupinga, E. E., Garisson, M. E. B., & Pierce, S. H. (2002). An exploratory study of the relationship between family functioning and parenting styles: The perceptions of mothers of young grade school children. *Family and Consumer Sciences Research Journal, 31*, 112-129.
- Murray, L. & Stein, A.(1989). The effects of postnatal depression on the infant. *Baillères's Clinical Obstetrics and Gynaecology, 3*, 4, 921-933.
- Muxen, & M. Wilson (Eds.), *Family inventories* (pp. 5-24). St. Paul: University of Minnesota.
- Navarro, M. (2000). *Innovacion educativa: teoria, procesos y estrategias*. Madrid: Sintesis.
- Nélson, K. (1999). Event representations, narrative development and internal working models. *Attachment & Human Development, 1*, 239-252.
- Nélson, K. (1996). *Language in cognitive development: emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.
- Nélson, K.(1995). *Suporte emocional na adolescência: A importância dos pais e dos amigos em momentos de transição escolar*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Nélson, K.(1986). *Event Knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale: Erlbaum.
- Neves, P. (2009). *Prestação de cuidados nas relações adultas: a base do apoio social e da vinculação*. Tese de Mestrado não publicada, apresentada Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, Portugal
- Oliveira, J. & Costa, E. M. (2006). Estilos de Vinculação e Percepções de Satisfação com os Papéis Parental e Conjugal em Tríades de Famílias Intactas. *Psicologia, 12*, 2, 57-74.
- Oliveira, J. H. B. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Almedina
- Olson D. H. & Gorall D. M. (2003). Circumplex model of marital and family systems. In F. Walsh (Ed.), *Normal Family Processes* (3ª Ed., pp. 514-547). New York: Guilford.
- Olson, D. H. (2000). Circumplex Model of Marital and Family Systems. *Journal of Family Therapy, 22*, 144-167.

- Olson, D., Portner, J., & Bell, R. Q. (1992). Faces II: Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales. In D.H. Olson. (Eds), *Family Inventories*, (2ª ed.), (pp.12-15), St.Paul: University of Minisota.
- Olson, D. H., Sprenkle, D. H. & Russell, C. S. (1979). Circumplex model of marital and family system: I. Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. *Family Process*, 18, 1, 3-28.
- Oyen, A. (1997). Maternal attachment and emotional availability in an at-risk sample. *Dissertation Abstract*, 57, 4720.
- Pacheco, J. (1991). A reforma do sistema educativo: alguns aspectos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha. *Revista Portuguesa da Educação*, 4, 2, 69-83.
- Pantalena, E. (2010). *O Ingresso da Criança na Creche e os Vínculos Iniciais*. Tese de Mestrado não publicada apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil.
- Papalia. D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano (8ª ed.)*. Porto Alegre: Artmed.
- Papalia. D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança (8ª Ed.)*. Lisboa: McGraw Hill.
- Priel, B., & Shamai, D. (1995). Attachment style and perceived social support: effects on affect regulation. *Personality and Individual Differences*, 19, 235-241.
- Ribeiro, I. (2008). *Educação inclusiva na escola básica pública portuguesa - Perspectivas e Práticas Pedagógicas de Professores de Educação Tecnológica, da Região Autónoma da Madeira, face à Inclusão de Jovens com NEE*. Dissertação de mestrado não publicada, apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal.
- Robinson, C., Mandleco, B., Olson, S., & Hart, C. (2001). The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ). In B. F. Perlmutter, J. Touliatos & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques*, (pp. 319-321). Thousand Oaks: Sage.
- Robinson C. C., Mandleco, B., Olson, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, 819-830.
- Rodrigues, A., Figueiredo, B., Pacheco, A., Costa, R., Cabeleira, C., & Magarinho, R. (2004). Memória de cuidados na infância, estilo de vinculação e qualidade da relação com pessoas significativas: Estudo com grávidas adolescentes. *Aná. Psicológica*, 22, 4, 643-665.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

- Rohner, R. P. (2004). The Parental "Acceptance-Rejection Syndrome": Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 38, 830-840.
- Rutter, M. (1985). Clinical implications of attachment concepts: Retrospect and prospect. *Journal of Child, Psychology and Psychiatry*, 36, 549-571.
- Sampaio, I. & Vieira, M. (2009). A Influência do Gênero e Ordem de Nascimento sobre as Práticas Educativas Parentais. Universidade Federal de Santa Catarina. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23, 2, 198-207.
- Santos, S. & Cruz, S. (2008). Questionário de Estilos Educativos (QEP). *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 235-248. Braga: Psiquilibrios.
- Sapienza, G.; Aznar-Farias, M. & Silveiras, E. (2009). Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento acadêmico. *Psicol. Reflex.*, 22, 2, 208-213.
- Schmidt, E. & Argimon, I. (2009). Vinculação da gestante e apego materno fetal. *Paideia*, 19, 43, 211-220.
- Schön, D. (1983). *The effective practionner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schultz,R., (2007) Gestão da educação: inovação e mudança. *Educação e Pesquisa*, 33, 3, 531-541.
- Shaver, P. R. & Mikulincer, M. (2002). Dialogue on adult attachment: Diversity and integration. *Attachment and Human Development*, 4, 2, 243-257.
- Shaver, P., & Brennan, K. (1992). Attachment styles and the "big five" personality traits: Their connections with each other and with romantic relationship outcomes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 5, 536-545.
- Shaver, P. R., Hazan, C., & Bradshaw, D. (1988). Love as attachment: The integration of three behavioral systems. In J. Sternberg & M. L. Barnes (Eds.), *The psychology of love* (pp. 68-99). New Haven: Yale University Press.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting Styles and Conceptions of Parental Authority during Adolescence. *Child Development*, 66, 299-316.
- Spieker, S. J. & Booth, C. L.(1988). Maternal antecedents of attachment quality. In J. Belsky & T. Nezworcki (Eds.). *Clinical implications of attachment*. 95-135. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Stainback, S.; Stainback, W. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51, 2, 102-11.
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D. & Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- Sternberg, R. (1986). A Triangular Theory of Love. *Psychological Review*, 93, 2, 119-135.

- Szymanski, H. (1998). *Práticas educativas na família*. *Rev. Estudos de Psicologia*, 21, 2, 5-16.
- Silva, A.A.A. (2010). *Adaptação à Maternidade Precoce e qualidade de Vinculação: Estudo de Caso*, tese de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Lisboa, Portugal.
- Silva, C., M., R (2009). *Família, Adolescência e os Estilos Parentais*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Ciências e Letras de Assis-UNESP - Universidade Estadual Paulista, Assis, Brasil.
- Silveira, M. & Almeida, R. (2005). *Caminhos para a Inclusão Humana*. Porto: Edições Asa.
- Sroufe, A., Egeland, B., Carlson, E., A., & Collins, W. A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guilford Press
- Sroufe, A. (1979). The coherence of individual competence: Early care, attachment, and subsequent developmental issues. *American Psychologist*, 34, 834-841.
- Sroufe, A., & Watters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- Soares, I. (1996). *Representação da Vinculação Na Idade Adulta e Na Adolescência – Estudo Intergeracional: Mãe-Filho(a)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Sousa, C. S. G. R. (2009). *A Ansiedade Social no jovem adulto – sua relação com os estilos parentais e com a vinculação na infância*. Tese de mestrado não publicada apresentada no ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Wang, M., Haertel, G, & Walberg, H. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 3, 249-304.
- Water, E. & Cummings, E. (2000). A Secure Base from Which to Explore Close Relationships. *Child Development*, 78, 234-240.
- Weber, L., N., D., Selig. A., G., Bernardi, M., G., & Salvador, A., P., V. (2006). Continuidade dos Estilos Parentais Através das Gerações - Transmissão Intergeracional de Estilos Parentais, Universidade Federal do Paraná. *Paidéia*, 16, 35, 407-414.
- Weber, D., Prado, P., M., Viezzer, A., P. & Bradenburg, O., J. (2004). Identificação de estilos Parentais: O Ponto de Vista dos Pais e dos Filhos. *Psicología Reflexão e Crítica*, 17, 323-331.
- Weiss, R. S. (1991). The attachment bond in childhood and adulthood. In P. Marris, J. Stevenson-Hinde & C. Parkes (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 66-76). New York: Routledge
- Weiss, R. S. (1982). Attachment in adult life. In C. M. Parkes & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *The place of attachment in human behavior* (pp. 171-184). New York: Basic Books.
- West, M. L., & Sheldon-Keller, A. E. (1994). *Patterns of relating – an adult attachment perspective*. New York: Guildford Press.

- West, M. L., & Sheldon-Keller, A. E. (1994). Psychotherapy strategies for insecure attachment in personality disorders. In M. B. Sperling & W. H. Berman (Eds.), *Attachment in adults – clinical and developmental perspectives* (pp. 313-329). New York: Guildford Press.
- West, M. L., & Sheldon, A. E. (1988). Classification of pathological attachment patterns in adults. *Journal of Personality Disorders*, 2, 153-159.
- Winnicott, D. W. (1998). *Os bebês e suas mães*. São Paulo: Martins Fontes.
- Veiga, C. V. (1999). *Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas: Uma Visão Global*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação das pessoas com Deficiência.
- Verschueren, K. Marcoen, A. Buyck, P. (1998). Five-Year-Olds' Behaviorally Presented Self-Esteem : Relations to Self-Perceptions and Stability across a Three-Year Period. *The Journal of genetic psychology; child behavior, animal behavior, and comparative psycholog.*, 159, 3, 273-9.
- Zavaschi, M., Bassols, A., Sanchez, P, & Palma, R. (1993). A Reação da Criança e do Adolescente à Doença e à Morte. *Aspectos Éticos*, 1,1, 165-172.

## **Legislação**

- CIF, Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (2003), pub. *Organização Mundial da Saúde, Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde*, Décima Revisão, 1-3 Genebra, Organização Mundial da Saúde, 1992-1994
- Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto - Regime Educativo Especial.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro de 2001
- Lei de Bases do Sistema Educativo (1996) n.º 46/86 de 14 de Outubro.
- Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas: Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*. Lisboa.
- UNESCO (1994). *Declaração da Educação para Todos. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994 Lisboa.
- WARNOC Report (1978). *Special Educational Needs. Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.

Maio de 2011