

# **Políticas Educativas de Promoção da Inclusão**

## **O caso de mães adolescentes da escola do II Ciclo Liceu da Ganda BG 5186**

**Paulino Bambi Ovídio**

**Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação**

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Olívia da Conceição Andrade de Carvalho

Outubro, 2021



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Do conhecimento à prática.

Paulino Bambi Ovídio

IMP.GE.73.1

## **Políticas Educativas de Promoção da Inclusão.**

### **O caso de mães adolescentes na Escola do II Ciclo Liceu da Ganda BG 5186**

Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Olívia da Conceição Andrade de Carvalho

Departamento de Psicologia e Educação

Outubro , 2021



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

# AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma virtude, por isso, é que, a realização deste trabalho não teria sentido sem a orientação, compreensão, paciência, apoio e, sem dúvida, muito amor de algumas pessoas, a quem expresso a minha gratidão:

A Deus todo poderoso e nosso mantenedor;

À Professora Doutora Olívio da Conceição Andrade de Carvalho, pelo apoio incondicional, orientação e disponibilidade, importantes e indispensáveis à realização deste trabalho;

À Universidade Portucalense que tão bem me acolheu durante os anos de mestrado. Obrigada pelos conhecimentos transmitidos, formação e momentos divertidos que me proporcionou;

Ao Dr. José Manuel Santos Pereira pelo apoio nas análises estatísticas;

A todos os Professores que me serviram de incentivo, motivação, apoio através dos conteúdos que me foram ministrados ao longo destes anos;

Ao Professor José Candeeiro Sanuali, pelo apoio técnico e profissional;

À todos que directa ou indirectamente, fizeram com que esta formação fosse um facto.

## RESUMO

Este trabalho de investigação, objetiva discutir a relação entre a educação e a inclusão de mães adolescente no processo evolutivo do ensino e da aprendizagem. Tem como objetivo analisar as mudanças comportamentais ocorridas no quotidiano de alunas, mães adolescentes. A pesquisa situa-se na área da educação numa abordagem qualitativa e quantitativa, com recurso a uma análise realizada estatística realizada com suporte do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 26.0 para Windows. foi desenvolvido na Escola Pública do II Ciclo Liceu da Ganda BG 5186. Contribuirá para o melhoramento do ensino e aprendizagem, verificar os benefícios da inclusão de mães adolescentes em salas de aulas na Escola do II Ciclo da Ganda, promovendo assim uma vinculação segura e a qualidade afectiva na interacção entre mãe e filho. Pretende-se, ainda reduzir o abandono e o absentismo das alunas nestas condições. Análisamos, também, a pedagogia aplicada nesta Escola pública que considera a inclusão com perspectivas de uma educação de qualidade, abordando algumas questões desafiantes apresentadas para uma busca de reflexões em torno da constante evolução da sociedade, especialmente no que diz respeito à inclusão de mães adolescentes em salas de aula. A partir daí, buscou-se incorporar diálogos voltados para a ação do educador e dos gestores educacionais visando encontrar caminhos para a aplicabilidade da inclusão dentro da Escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Parentalidade; Stresse Parental; Vinculação; Maternidade Adolescente

# **ABSTRACT**

This investigation work aims at to discuss the relationship among the education the adolescent inclusion of mothers in the evolutionary process of the teaching and of the learning. He/she has as objective Analyzes the behavioral changes happened in the everyday in adolescent mothers. The research locates in the area of the education, it is of the qualitative and quantitative approach, with resource to the descriptive study, it was developed at the Public School of the II Cycle school of Ganda BG 5186. He/she will contribute to the improvement of the teaching and learning, to verify the benefits of the adolescent mothers' inclusion in classrooms in the School of the II Cycle of Ganda, promoting like this a safe attachment and the quality effective in the interaction between mother and son. It is intended, still to reduce the abandonment and the students' absenteeism in these conditions. It is, equally, an analysis of the present pedagogy in this public School that it considers the inclusion with perspectives of a quality education, approaching some challenging subjects presented for a search of reflections around the constants evolutions of that society, especially in what he/she concerns the adolescent mothers' inclusion in classrooms.

Starting from that, it was looked for to incorporate dialogues returned for the educator's action and of the education managers seeking to find roads inside for the applicability of the several inclusion techniques of the School. The tendency of the contemporary education is to firm the need that the student should live the learning in the classroom in way more dynamic, significant and inclusive.

**KEY-WORDS: PARENTING; PARENTAL STRESS; ATTACHMENT; TEENAGE PREGNANCY**

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>PARTE I - Enquadramento Teórico</b> .....	10
1.1- Parentalidade .....	10
1.1.1- Conceito de Parentalidade.....	11
1.1.2- A Parentalidade na Contemporaneidade .....	12
1.1.3- Determinantes da Parentalidade.....	14
1.1.4-Níveis do Comportamento Parental.....	16
1.2- Stresse Parental.....	17
1.2.1. Stresse – conceito.....	17
1.2.2- Categorias de factores de stresse .....	19
1.2.3- Classificação do stresse .....	20
1.2.4- Stresse parental .....	20
1.2.5- Definição do stresse parental.....	21
1.2.6- Tipos de stresse parental.....	22
1.3 – Processos de Vinculação .....	22
1.3.1- Sensibilidade Materna.....	23
1.3.2- Vinculação, um processo gradual .....	24
1.3.3- Vinculação, um processo de adaptação mútua. ....	25
1.3.4- Tipos de vinculação e base segura .....	26
1.3.5- Culturas e Relação mãe-filho.....	27
1.3.6- Relação mãe-filho(a) e Toque físico .....	28
1.4- Maternidade na adolescência .....	29
1.5- Inclusão em Angola.....	30
1.6- Escola inclusiva.....	31
<b>PARTE II - Metodologia</b> .....	36
2.1- Questão de Investigação .....	36
2.2- Objectivos .....	36
2.2.1- Objectivo geral: .....	36
2.2.2- Objectivos específicos .....	36
2.3- Justificação do problema .....	37
2.4- Opção metodológica .....	37
2.5- Hipóteses .....	37
2.6- Caracterização da Escola .....	39
2.7- Caraterização da Amonstra .....	39

2.8- Definição de Instrumentos de recolha de dados.....	39
2.8.1- Questionários .....	39
2.8.2- Entrevistas.....	40
2.9- Procedimentos .....	41
2.9.1- Tratamento e Análise de dados .....	42
Capítulo III - Resultados.....	43
3.1- Questionário por inquérito .....	43
3.1.1- Escala de estresse parental.....	43
3.1.2- Escala de Satisfação Parental .....	45
3.2- Entrevista aos dois membros da Direcção .....	47
3.2.1- Respostas do Subdirector Administrativo .....	47
3.2.2- Respostas do Subdirector Pedagógico.....	48
3.2.3- Análise das entrevistas .....	48
Capítulo IV– Análise e discussão dos Resultados.....	50
Conclusões.....	55
Recomendações.....	556
Referências .....	57
Anexos.....	71
Anexo 1- Declaração de depósito no repositório da Instituição.....	72
Anexo 2- Pedido de nomeação de júri de Mestrado.....	72
Anexo 3- Pedido de autorização de inquérito .....	74
Anexo 4- Inquérito1(Escala de Stress Parental) .....	75
Anexo 5- Inquérito2 (Escala de Satisfação Parental ) .....	76
Anexo 6- Esclarecimento de questionários aos alunas .....	78
Anexo 7- Imagem da Escola onde ocorreu a investigação.....	79

## **TABELA DE SIGLAS**

<b>EIICLG</b>	Escola do II Ciclo Liceu da Ganda
<b>CFB</b>	Ciências Físicas e Biológicas
<b>CH</b>	Ciências Humanas
<b>CEJ</b>	Ciências Económicas e Jurídicas

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Stress parental e idade das mães .....	51
Gráfico 2 – Satisfação parental e idade das mães .....	52
Gráfico 3 – Stress parental e estado civil.....	52
Gráfico 4– Satisfação parental e estado civil .....	53
Gráfico 5– Stress parental e nr de filhos .....	54
Gráfico 6– Satisfação parental e nr de filhos .....	54

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1– Caracterização sociodemográfica (N = 75).....	39
Tabela 2- Caracterização dos Participantes ( Subdirectores) .....	41
Tabela 3- Caracterização dos Participantes (Alunas).....	42
Tabela 4– Consistência interna.....	44
Tabela 5– Estatísticas descritivas .....	45
Tabela 6– Níveis de Stress parental (%) .....	45
Tabela 7– Consistência interna.....	46
Tabela 8– Estatísticas descritivas .....	46
Tabela 9– Correlações .....	46
Tabela 10– Stress parental e idade das mães.....	50
Tabela 11– Satisfação parental e idade das mães.....	51
Tabela 12– Stress parental e estado civil .....	52
Tabela 13– Satisfação parental e estado civil.....	53
Tabela 14– Stress parental e estado civil .....	53
Tabela 15– Satisfação parental e estado civil.....	54

# INTRODUÇÃO

A Organização Mundial de Saúde define adolescência como o período da vida que compreende a faixa etária entre os 10 e os 19 anos”. Também Mesquita, Ribeiro, Mendonça e Maia (2011), descrevem esta etapa do desenvolvimento como um “período de transição entre a infância e a idade adulta, está associada a mudanças a nível físico, psicológico, social e cognitivo.” Segundo estes autores, neste período é natural emergirem diversas alterações a vários níveis. Laufer (2000), afirma que o período da adolescência inicia-se entre os 12 e os 14 anos e termina aos 21 anos de idade.

Falando da inclusão é falar sobre junção de algo que está disperso, ou de algo que se esta a se desconectar, é neste sentido, preocupado com o absentismo de mães adolescente, pensamos no tema Políticas Educativas de Promoção de Inclusão de mães adolescentes. A promoção de uma igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, com a participação de todos e o respeito pela diversidade individual e cultural dos alunos, através da inclusão na escola, assim como da inclusão da escola no meio local, promoverá uma intervenção integrada (Lopes & Sil, 2005).

A inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. Este princípio vem expresso na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Importante salientar que, não se pode falar das políticas sem saber com profundidade o que está na base do absentismo das mães adolescentes, por isso, no presene trabalho, passaremos em revistas aogumas questões que achamos pertinentes de serem estudadas com profundidade para garantir que as políticas de inclusão sejam bem delinhavadas, e encontre espaço para a sua aplicabilidade; na revisão de literatura ou seja no enquadramento teórico passaremos em revista os temas como parentalidade, stresse parental e vinculação materna, maternidade na adolescência e escola inclusiva pois que para que a mãe adolescente permaneça no seio dos outros estudante, é necessário que, ela tenha a minima noção dos temas ora descritos.

# PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1.1- Parentalidade

O interesse pela temática da parentalidade surgiu, de uma forma mais evidente, na segunda metade do século XX, altura em que os psicólogos procuraram compreender os factores responsáveis por uma acção parental disfuncional e as suas consequências nas competências cognitivas, emocionais e comportamentais das crianças (ABIDIN, 1992).

Macoby (2000) salienta que a influência da acção parental nos filhos é incontestável, podendo tornar-se como potenciadora de um desenvolvimento e adaptação harmonioso ou, pelo contrário, como um incremento perturbador.

Sabemos que o processo de tornar-se pai e mãe vai muito além da função biológica, sendo necessariamente marcado pelo contexto sociocultural, pela história do sujeito na sua família e pela subjetividade de cada um. A chegada de um novo bebé põe em movimento aspectos subjetivos de cada um dos pais, englobando ideais, medos, lembranças da própria infância, modelos paternos e maternos, além de expectativas acerca do futuro. Segundo (Lebovici, 2004), o processo de construção da parentalidade desafia o sujeito a reorganizar os seus investimentos narcísicos e objetivos, transformando a economia psíquica do sujeito e a dinâmica relacional do casal.

A investigação empírica sobre o funcionamento e o papel parental, tem uma história de menos de cem anos, contudo o papel dos pais tem gerado interesse por parte de filósofos, psicólogos, educadores, líderes religiosos e da sociedade em geral desde os tempos mais remotos. Durante as últimas décadas tem-se assistido a um interesse crescente na compreensão dos factores que influenciam o comportamento de mães adolescentes, facto este nos que levou a estudar o assunto e a desenvolver este estudo, como educadores, com base na literatura, artigos científicos e dissertações passamos em revista os seguintes pontos: A parentalidade na contemporaneidade, determinantes da parentalidade, apoio ao papel parental, níveis do comportamento, parental. Nas últimas décadas tem-se despertado para a importância da transição para a parentalidade porquanto o conceito não pressupõe apenas ser pai, mas sim “tornar-se pai”, encontrando-se a vivência deste processo intimamente associada a sentimentos e emoções positivas e negativas, em face das exigências do novo papel (HOUZEL, 2004). Para Martins (2008), ser pai e mãe é uma transição crítica porque é permanente e tem implicações na vida e saúde emocional dos pais, assim como na saúde e desenvolvimento das crianças.

De facto, a vivência da parentalidade proporciona momentos únicos e gratificantes, porém confronta igualmente os pais com novas exigências, que podem constituir um risco para o desenvolvimento de *stress*, que por sua vez, pode levar a uma deterioração da saúde e bem-estar parental (Santos, 2008).

### **1.1.1- Conceito de Parentalidade**

O conceito de parentalidade vem sendo cada vez mais utilizado na contemporaneidade, sobretudo nos estudos de família, para se referir ao campo dos cuidados parentais e às interações entre pais e filhos. Apesar de ser objeto de interesse de outras áreas do conhecimento, tais como, antropologia, filosofia e sociologia, é no campo da psicologia e da psicanálise que o conceito assume todo o seu vigor, especialmente, a partir da reflexão acerca das novas configurações familiares.

Traduzido do francês *parentalité*, como um neologismo, a palavra parentalidade passou a ser usada em português, a partir da década de 1980. De acordo com Houzel (2004), o termo parentalidade foi inicialmente usado por Paul-Claude Racamier (1961), no início da década de 1960, para enfatizar o caráter processual implicado no exercício das funções dos pais em relação aos filhos. Atualmente, o conceito vem sendo utilizado, em diferentes abordagens teóricas, para designar o processo dinâmico por que passam os pais, isto é, ao processo de tornar-se pai e mãe, que vai além do biológico, envolvendo aspectos conscientes e inconscientes, que passam pela história da família de cada um dos pais e pelo contexto sociocultural em questão.

A parentalidade pode ser entendida como o conjunto de factores biológicos, psicológicos e jurídicos que tornam um indivíduo pai ou mãe de um outro indivíduo. Houzel (2004) destaca três eixos principais da parentalidade, o exercício, a experiência e a prática. O primeiro diz respeito ao exercício da parentalidade no sentido da transmissão dos direitos e deveres que organizam os laços complexos de parentesco, de filiação e de senso de pertencimento. Cabe sublinhar que essas questões, muitas vezes, são perpassadas por definições jurídicas, onde há questionamentos em relação à dissociação entre laços jurídicos, biológicos e sociais. O autor menciona também um segundo eixo que se refere ao exercício da parentalidade. A experiência da parentalidade encontra-se associada aos papéis parentais, os quais englobam processos conscientes e inconscientes. O desejo pela criança e a parentalização dos indivíduos fazem parte desses processos.

O terceiro eixo designa as práticas da parentalidade, que envolvem o campo dos cuidados parentais, físicos e psíquicos, e das interações afetivas entre pais e filhos. É importante notar que, ao propor uma tríplice perspectiva da parentalidade, o autor

sustenta a complexidade em jogo, furtando-se da tarefa de hierarquizar ou privilegiar apenas um aspecto (Zornig, 2010).

Nessa direção, Moro (2005) afirma que a parentalidade é construída por meio de diversos aspectos distintos. Além disso, também fazem parte do processo de construção da parentalidade características individuais do casal parental. Nessa medida, no momento de tornar-se pai e mãe, a história de cada um dos pais vem à tona, seus traumas infantis, histórias familiares e representações parentais (Bydlowski, 2010). Esse momento traz luz, portanto, sobre os fantasmas parentais e sobre o modo como cada um carrega os mitos de sua família e os aspectos culturais.

A respeito da construção da parentalidade, Lebovici (2004) descreve o ser pai e mãe como um processo singular que se realiza a partir de uma reflexão sobre a descendência e sobre a herança que será transmitida intergeracionalmente. Isso pode ser evidenciado na seguinte passagem: "Assim, defino a parentalidade como o produto do parentesco biológico e da parentalização do pai e da mãe" (p. 22). Em relação à parentalização dos pais, o autor sublinha que os filhos também desempenham um papel ativo nesta tarefa, na medida em que estabelecem uma interação própria com seus genitores permeada de emoções e afetos. Desse modo, as crianças, despertam nos pais determinadas sensações que repercutem, sobremaneira, na constituição da parentalidade.

### **1.1.2- A Parentalidade na Contemporaneidade**

Apesar das atuais transformações, a família mantém-se como uma forma de organização social consistente. Com efeito, as reorganizações são constantes e a parentalidade continua a ser exercida, não necessariamente pelo pai e pela mãe biológicos, no contexto da família nuclear tradicional, mas pelo arranjo que se compõe para exercer as funções parentais em relação às crianças. Tais funções podem ser exercidas, por exemplo, pelos próprios pais, por dois pais, duas mães, madrastas e padrastos, por exemplo.

Vilhena et al. (2011) ressaltam que fatores biológicos têm sido cada vez menos utilizados como referência do que é uma família e que há uma discussão grande sobre reconhecimento e direito de múltiplas formas de relações. No entanto, de acordo com os autores, é preciso uma revolução nessa discussão no que diz respeito à forma de normatizar, de acordo com o conceito de família. O esforço deve ser no sentido de desnaturalizar categorias já preestabelecidas para olhar as famílias e a parentalidade como um fenômeno em si e não com referenciais externos, determinados de antemão.

Os autores constataam que, muitas vezes, busca-se com muita ênfase um rótulo, por exemplo, da homoparentalidade, enquanto a realidade não evidencia tantas diferenças na forma de exercer a parentalidade por casais heteroparentais e homoparentais. Assim, mesmo que haja a problematização e uma tentativa de reconhecer a homoparentalidade, permanece um olhar estereotipado.

Para abarcar todas as configurações contemporâneas que permitem e exigem novas formas de parentalidade, Uziel (2000) usa o termo "pluriparentalidade", questionando os critérios que legitimam as pessoas para se tornarem "pai" e "mãe". Dessa perspectiva, o uso do termo reconhece os limites do biológico e passa a valorizar o desejo e a convivência daqueles que exercem as funções parentais, independentemente de quem as exerça. Nessas condições, a família social passa a ganhar enorme valor, pois o termo sugere uma adição e não uma substituição de adultos que exercem a parentalidade, desafiando, assim, a noção de filiação biológica e exclusiva. A esse propósito, Roudinesco (2003) destaca a vontade de reconhecimento, igualdade e pertença ao grupo como características relevantes dos sujeitos contemporâneos. Porém, permanece a interrogação: o que é ser pai e mãe hoje?

O termo parentalidade, tal como usado hoje, identifica uma série de valores culturais agregados ao longo da história, envolvendo afetos, cuidados, histórias pessoais das famílias, bem como, a individualidade e singularidade de cada progenitor. O importante é notar que nenhum dos autores se refere a alguma organização familiar de determinada época como estanque e, sim, como instituição da sociedade que se altera dinamicamente de acordo com a época e, portanto, também se altera na forma de ser pai e de ser mãe.

A discussão sobre a pluriparentalidade enfatiza como a parentalidade e as suas diferentes formas estão em agenda na contemporaneidade. Todas as questões relacionadas a divórcios, recasamentos, uniões homoafetivas, progenitores monoparentais apresentam um leque enorme de possibilidades de como exercer a parentalidade hoje. Nesse sentido, é essencial que os estudos na área da família reflitam sobre as mudanças recentes, reconhecendo o biológico e o social em constante tensão, levando em conta a busca pela legitimidade da sociedade para sua família.

A literatura ressalta que o exercício da parentalidade passa por um período de transição. Por um lado, o reconhecimento da importância das figuras parentais para o desenvolvimento da criança, por outro, o desvanecimento das funções hierárquicas e dos papéis de gênero. Enfatiza-se, também, a formação da família contemporânea sob a primazia da dimensão afetiva (Mello, Féres-Carneiro, & Magalhães, 2015). Nesse

contexto, a expansão de publicações científicas evidencia a preocupação em ampliar práticas que atendam aos problemas de desenvolvimento de crianças, jovens e familiares, constituindo possíveis fragilidades no futuro das novas gerações (Carvalho-Barreto, 2013).

Abordar a parentalidade como uma construção social permite reconhecer as forças em jogo na contemporaneidade, ultrapassando estereótipos e lógicas anteriores. Tal abordagem, com significativos desdobramentos clínicos para a área de família, permite ao terapeuta e ao investigador uma abordagem mais próxima e atual na intervenção com a família. As composições e recomposições, repercutem nas funções desempenhadas por pais e filhos, na organização do grupo familiar e na construção da subjetividade de cada membro da família.

### **1.1.3- Determinantes da Parentalidade**

Os processos de determinantes da Parentalidade são revistos, resultando um novo modelo com vista a melhorar as abordagens anteriores, integrando fatores sociológicos, ambientais e comportamentais, assim como, características da personalidade dos pais, no sentido de prever o seu comportamento (Abidin, 1992). Modelo esse que se denominaria, Inventário sobre a Aliança Parental (The Parenting Alliance Inventory) e que foi desenvolvido para se concentrar nos aspetos da relação conjugal que implicam diretamente na parentalidade.

A parentalidade envolve os cuidados prestados à criança onde é necessária sensibilidade e contingência de resposta (Belsky, 1984). A autora propõe um modelo de natureza ecológica onde refere que a parentalidade é multideterminada, sendo influenciada por três determinantes: as características individuais dos pais, nomeadamente a história de desenvolvimento e personalidade; as características da criança, e o contexto social em que as relações pais-filhos estão inseridas, no que respeita à relação conjugal, rede de apoio social e ambiente profissional dos pais. No entanto, os referidos determinantes não têm o mesmo tipo de influência na função parental (Belsky, 1984). O autor acrescenta que existem relações bidirecionais entre a personalidade, a relação conjugal, a rede social e o trabalho. Abidin (1992) procurou realçar a influência de diversos grupos de variáveis que contribuem para uma parentalidade disfuncional e para o stresse parental. O autor defende, no seu modelo e como referimos atrás, que o stresse parental experienciado pela mãe/pai é multideterminado, resultando da dinâmica e interação de três aspetos de determinantes: características relacionadas com os pais, características da criança e de fatores contextuais (Abidin, 1992) acredita que níveis de stresse parental demasiado elevados

podem conduzir a um aumento da parentalidade disfuncional, por sua vez, níveis muito baixos de stresse também podem estar associados à disfunção parental, devido a uma menor preocupação e vigilância face ao comportamento dos seus filhos. Níveis de stresse parental adequados são vistos como uma variável motivacional que fornece energia e encoraja os pais a utilizarem os recursos disponíveis à realização da sua função parental. A riqueza ou escassez de recursos, também desempenha naturalmente um papel relevante no comportamento parental (Abidin, 1992). Para além disso, a parentalidade disfuncional e o seu resultado na criança são suscetíveis de poder gerar um ciclo de interações negativas, que por ser bidirecional, agrava ainda mais o stresse experienciado pelos pais (Abidin & Santos, 2003). A parentalidade pode tornar-se, ainda mais, exigente quando a criança apresenta alguma incapacidade ao nível físico ou psicológico (Abidin, 1990a). O disfuncionamento parental no que se relaciona com a intensidade da depressão e com os sintomas físicos, aliados aos stressores familiares associam-se com grande frequência aos problemas psicológicos nas crianças (Daniels, Moos, Billings & Miller, 1997, citados por Santos, 1998). Alguns acontecimentos podem esgotar a energia física e emocional dos pais de modo a que estes não consigam responder adequadamente às necessidades da criança, que também se intensificam pelo stresse. Além de haver outros fatores que influenciam o papel dos pais, como sejam as características da criança, as características deles próprios e a relação conjugal (Belsky, 1984).

Tal como temos vindo a analisar, a chegada de um filho é causadora de grande transformação na vida de um casal, alargando estes o seu funcionamento psíquico, com novas significações e representações, para se apropriarem do novo ser que é o filho (Leal, 2005). No entanto a parentalidade ao constituir-se como uma das etapas mais marcantes e significativas do ciclo vital da família não é estática, está em constante desenvolvimento e crescimento, acompanhando a idade, maturidade e crescimento dos filhos (Cruz, 2014). Na mesma linha de pensamento Reis (2007) refere que cuidar de um recém-nascido, de uma criança em idade pré-escolar, em idade escolar ou de um adolescente, implica responsabilidades parentais diferentes, pois o papel parental desenvolve-se ao longo do ciclo vital e vai mudando de acordo com as fases de crescimento e desenvolvimento da criança

A parentalidade enquanto a acção de tomar conta, assumir as responsabilidades de ser mãe e/ou pai e dos comportamentos destinados a facilitar a incorporação de um recém-nascido na unidade familiar, otimizar o crescimento e desenvolvimento das crianças, interiorização das expectativas dos indivíduos, famílias, amigos e sociedade, quanto aos comportamentos de papel parental adequados ou não (CIPE, versão 1,

2006), pode descrever-se como um processo de transição de papéis que começa durante a gravidez e que termina quando o pai/mãe desenvolvem um sentimento de conforto e confiança no desempenho dos respectivos papéis” (Martins, 2008).

Alarcão (2006) enfatiza que o nascimento de um filho acarreta, não só, o surgimento de dois novos subsistemas, parental e filial, mas, também, de novas funções, novas tarefas e de um conjunto de reorganizações relacionais, intra e inter-familiares, num processo de adaptação, psíquica, psicológica e afectiva e de desenvolvimento humano.

*“Com o nascimento do bebé dá-se uma alteração no estatuto dos pais, estes passam a ser pai e mãe, como os próprios pais e fazem uma reavaliação das prioridades nas suas vidas”*( Leal, 2005 p.423). O nascimento do bebé, em especial do primeiro filho, comporta um grande impacto, logo, o processo de transição para a parentalidade com as alterações dos papéis familiares e o aumento das responsabilidades, implica muitas vezes momentos de tensão familiar, exigindo do casal redefinição de papéis, rotinas e tarefas (Canavarro e Pedrosa, 2005). A vivência deste processo depende dos contextos em que se desenvolve. Assim, na opinião de Soares (2008) os pais que planearam a gravidez, que recebem preparação, possuem mais conhecimentos e experiência neste âmbito demonstram sentimentos e emoções mais positivos.

A parentalidade é desta forma a tarefa mais exigente da família. Pode considerar-se uma tarefa, mas também uma relação, que começa antes do nascimento dos filhos e se mantém por toda a vida.

#### **1.1.4-Níveis do Comportamento Parental**

Belsky (2005) uma aderente da perspectiva sistémica familiar reconhece, que existem três principais fontes ou níveis de influência na construção global do comportamento parental: os seus recursos pessoais e psicológicos, as características da criança, e o contexto mais amplo em que a relação pais-filhos se estabelece. Para Urra (2007), o sucesso de uma parentalidade positiva que fomente uma boa relação entre pais e filhos assenta na confiança mútua e na partilha de alegrias e frustrações.

Conhecer e compreender as experiências parentais é particularmente importante para os profissionais de saúde, pois permite-lhes definir estratégias de apoio a essa função, na busca de uma transição e manutenção de papéis bem sucedida (Martins, 2008). Neste sentido é imprescindível ir ao encontro das motivações e necessidades individuais, familiares e comunitárias das populações, através de programas de educação para a saúde, actuando desta forma como agentes dinamizadores de aprendizagens.

Considerando que o comportamento parental é moldado por múltiplas influências, incluindo as características e recursos individuais dos pais, os recursos e as características das crianças e os recursos contextuais (Belsky 1984; Simons e Johnson 1996), todos os níveis da sociedade têm um papel importante a jogar neste processo de Promoção da Parentalidade Positiva (Carvalho, 2019). A Parentalidade Positiva é um conceito integrador que permite refletir sobre o papel da família na sociedade atual e ao mesmo tempo desenvolver orientações e recomendações práticas sobre como articular os apoios, desde o âmbito das políticas públicas até às necessidades das famílias. Refere-se a um comportamento parental fundado no respeito pelos direitos da criança que visa assegurar a satisfação das necessidades básicas através da protecção dos riscos e a criação de um ambiente que promova o seu desenvolvimento harmonioso, valorize a sua individualidade e a autonomia.

## **1.2- Stresse Parental**

### **1.2.1. Stresse – conceito**

O stresse consiste, assim, num recurso biológico existente no organismo humano que permite a preservação da saúde onde um conjunto de reações e respostas ocorrem de forma a manter a integridade do organismo e preparar o corpo para enfrentar situações que requerem adaptação (Santos, Rodrigues, Silva, Bakke, Leite, Leal, 2011). A resposta ao stresse resulta, assim, da interação entre as características do sujeito e das exigências do ambiente, ou seja, as discrepâncias entre o meio externo e interno e a perceção por parte do sujeito quanto à sua capacidade em dar resposta ao estímulo (Margis, Picon, Cosner & Silveira, 2007). Tal resposta implica aspetos cognitivos, comportamentais e fisiológicos objetivando uma melhor perceção da situação e um processamento mais rápido da informação disponível para deste modo se proceder à busca de soluções que passam pela escolha de condutas adequadas preparando o organismo para agir de maneira rápida e vigorosa (Margis, Picon, Cosner & Silveira, 2007).

As causas que induzem o stresse podem ser de natureza física, psicológica e social. No que respeita ao primeiro tipo, estão incluídas a privação de alimentos e a exposição ao frio ou ao calor excessivos.

O segundo poderá surgir por motivo de conflitos interpessoais. Relativamente ao terceiro, pode acontecer como resultante de uma situação de desemprego e/ou carências económicas, entre outras. Estes tipos de stresse podem estar relacionados

entre si e exercer influências bidirecionais, por exemplo, um fator social (desemprego) pode desencadear (mais tarde) consequências psicológicas.

O stresse pode considerar-se como uma reação psicológica, cujas causas podem advir de eventos internos e/ou externos. Lipp (2001), refere que os efeitos psicológicos das reações do stresse podem causar: ansiedade, pânico, angústia, insónia, tensão, dificuldades interpessoais, preocupação excessiva, dificuldade de relaxar, irritabilidade e depressão. O stresse pode surgir face a um conflito entre as exigências da vida quotidiana e os recursos e aptidões do indivíduo. Quando existem demasiadas exigências e poucos recursos e aptidões, pode desenvolver-se uma situação de stresse excessivo, por sua vez, se existirem muitos recursos e aptidões e as exigências forem escassas, a vida pode tornar-se monótona e pouco enriquecedora. Pelo que se pode concluir, o stresse varia conforme as exigências da situação face aos recursos e aptidões que o indivíduo dispõe. Deste modo, para que o stresse não seja prejudicial, as exigências deverão estar em conformidade com os recursos disponíveis, com vista a uma melhor capacidade de resposta. O stresse pode funcionar também como um alerta de maneira a fazer com que o indivíduo reaja à situação e resolva o problema, promovendo assim o seu desenvolvimento pessoal.

A palavra stresse deriva do latim *strictus*, que significa aperto, constrição e tem-se verificado um aumento progressivo no uso desta terminologia sendo associada a diferentes domínios e áreas do funcionamento humano (Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota & Montenegro, 2006). Atualmente, o stresse é considerado a doença do século XX atuando como uma característica da vida moderna (Almeida & Sampaio 2007). O stresse é, ainda, considerado um problema de saúde, responsável por custos a nível da saúde e da qualidade de vida dos sujeitos (Almeida & Sampaio, 2007).

Stresse é um termo inglês oriundo da Física que significa que qualquer força exercida sobre um objeto cujo material sofria deformações na presença de pressão (Lima & Farias, 2005). Tal conceito é considerado pela Medicina e Biologia como um esforço de adaptação realizado pelo organismo para enfrentar situações consideradas ameaçadoras (Lima & Farias, 2005).

O modelo transaccional de stresse usado atualmente tem o fator humano como sendo fulcral onde o *Homem é a medida de todas as coisas*, o que leva com que a sua matriz psicológica seja o elemento decisivo (Lazarus, 1999 citado por Frasquilho, 2005). Assim, o stresse é visto como um resultado da transação entre o sujeito e o meio (Cox, 1978; Folkman, 1984; Lazarus & Folkman, 1984 citado por Almeida & Sampaio, 2007) onde os processos cognitivos exercem uma forte influência (Almeida & Sampaio, 2007).

Em 1995, o Grupo Português de Intervenção Comunitária na área do Stresse Psicossocial, descreveu o stresse como sendo um conceito inovador que reúne a situação, todas as respostas humanas à situação, a vivência da mesma e integra a relação entre o biológico e o social, a saúde e a doença (Frasquilho, 2005). Neste ótica o stresse é definido como um processo de interação humana tanto consciente (voluntária) como fisiológica (involuntária) numa situação onde o sujeito é exposto a estímulos exigentes (Frasquilho, 1996 citado por Frasquilho, 2005).

Deste modo, o termo stresse refere-se a um estado provocado pela perceção de estímulos que provocam excitação emocional perturbando a homeostase do sujeito e conduzindo a um processo de adaptação que envolve diversas manifestações sistémicas que implicam distúrbios a nível psicológico e fisiológico (Margis, Picon, Cosner & Silveira, 2007).

Os fatores de stresse, também chamados de stressores ou fontes de stresse, respeitam aos estímulos e pressões com que o sujeito tem que lidar (Frasquilho, 2005). Os fatores externos respeitam aquilo que coloca desafios à homeostase do sujeito e que é externo ao mesmo (Frasquilho, 2005). As mudanças ocorridas na sociedade moderna são relevantes no sentido em que se podem caracterizar como excitantes, exaltadas e tão rápidas que impedem o sujeito de absorver o seu significado. Tais mudanças levam a repercussões em variadas áreas como mudanças de hábitos, quer a nível micro da organização familiar, quer a nível macro das organizações empresariais (Lipp, 2001).

### **1.2.2- Categorias de factores de stresse**

Os fatores internos envolvem pressões da mente como negativismo, frustrações, neuroticismo (Frasquilho, 2005). Envolvem também cognições distorcidas, perfeccionismo, sonhos inalcançáveis, desejos e fantasias que passam a ser vistos como realidades para o próprio sujeito e para os que o rodeiam (Lipp, 2001). No caso de mal-estar ou doença o processamento psicológico das mesmas e da limitação residual que advém são importantes fatores de stresse adicionais. São descritas três categorias de fatores de stresse – os cataclísmos, intensos, súbitos, universais, traumáticos (como exemplo, temos a guerra e as catástrofes); os stressores pessoais que se encontram ligados aos acontecimentos de vida e que se podem entender também como intensos e mais ou menos inesperados; e os stressores de fundo que se relacionam com o dia-a-dia, aparentemente de menor intensidade em comparação com os anteriormente descritos, mas repetitivos, habituais e cumulativos e não considerados de maior risco a nível psicossocial (Goldberg & Brenitz, 1993, citado por Frasquilho, 2005).

Tais fontes supracitadas, internas e externas, somam-se na determinação de nível de stresse que será experienciado pelo sujeito. No entanto, este somatório é medido também por dois fatores importantes, a vulnerabilidade do sujeito ao stresse e o repertório de estratégias de *coping* (Lipp, 2001).

O processo de stresse pode reverter-se em reações psicológicas como a ansiedade ou depressão, alterações cognitivas reações fisiológicas podendo culminar em doenças de todos os órgãos, envolvendo todos os sistemas biológicos e reações comportamentais como o uso de tóxicos, conflitos, alterações do estilo de vida e hábitos de conduta (Frasquilho, 2005).

### **1.2.3- Classificação do stresse**

O stresse pode ser classificado em dois tipos, como eustresse e distresse (Lima &Farias, 2004). Usando como analogia a curva de Gauss, numa fase ascendente encontramos a vitalidade, entusiasmo, otimismo, lucidez, bem-estar, vigor físico, alegria, boas relações humanas, motivação, produtividade e criatividade (Frasquilho, 2005; Lima & Farias, 2004). Esta fase, que se denomina de eustresse respeita, assim, à realização do triunfo e do contentamento, sendo assim uma parte natural de superação eficaz de desafios (Boller, 2003). Enquanto o eustresse tem um significado bom e exerce no organismo uma função protetora, o distresse é nocivo e encontra-se relacionado com algumas patologias (Silva, Keller & Coelho, 2013). Esta fase relaciona-se com a monotonia, falta de estímulos e sobrecarga de estímulos nocivos à saúde e encontra-se subdividido em várias fases em que o último estado é tido como uma patologia (Lima &Farias, 2004).

### **1.2.4- Stresse parental**

O stresse é um fenómeno complexo, cujo estudo deve ser guiado por teorias e modelos que permitam uma avaliação baseada em evidências (Abidin, 1990a). A função parental é altamente complexa e muitas vezes desempenhada em contextos difíceis, com fracos recursos pessoais e físicos. As características físicas e mentais das crianças, por vezes, aumentam, ainda mais, o grau de exigência no desempenho desta função (Abidin, 1990a). Abidin (1990a) descreve o stresse parental como multideterminado, sendo a totalidade do stresse, experimentado pelos pais, derivado das características específicas da criança, das características da figura parental e de variáveis situacionais relativas ao papel dos pais, todos estes fatores podem influenciar os níveis de stresse no funcionamento parental.

O stresse resulta de acontecimentos difíceis de ultrapassar, em que os recursos físicos e psicológicos que os pais dispõem são limitados (Abidin, 1990a). Estes acontecimentos, vividos com elevada intensidade e experimentados frequentemente, podem desenvolver uma disfunção parental. (Abidin & Santos, 2003). O stresse parental atua diretamente na qualidade de funcionamento familiar, de tal modo que pode ter impacto no comportamento e desenvolvimento da criança, ao nível de problemas comportamentais e/ou emocionais (Abidin & Santos, 2003). Lourenço (2008) verificou que pais que percecionam níveis mais elevados de stresse parental associados às características da criança, as crianças tendiam a percecionarem-se como menos competentes e aceites. Isto principalmente no que respeita à área cognitiva, comparativamente com as crianças, cujos pais percecionam níveis menores de stresse no domínio da criança. Vários autores, assinalam que a condição de vulnerabilidade da criança em risco de desenvolvimento atípico ou com algum tipo de incapacidade poderá potenciar um aumento nos níveis de stresse parental (Dale, 1996; Dinnebell, 1999; Glidden, & Floyd, 1997; Scott, Atkinson, Minton & Bowman, 1997, citados por Brandão Coutinho, 2003). Guralnick (2005a) refere que, as características da criança associadas à sua vulnerabilidade podem gerar stressores capazes de perturbar os padrões de interação familiar. Por sua vez, esses stressores podem afetar negativamente o desenvolvimento intelectual das crianças.

### **1.2.5- Definição do stresse parental**

Para Santos (2008), o stresse parental pode definir-se como uma reacção psicológica adversa geradora de sentimentos negativos em relação à criança ou a si próprios, no exercício da função parental.

Já para Crnic, Gaze & Hoffman (2005), o stresse parental é “uma reacção psicológica adversa, perante as exigências de ser mãe ou pai, que é experienciada com sentimentos negativos, acerca de si próprio e da criança, sentimentos estes que são directamente atribuídos às exigências da parentalidade”. São várias as fontes que perturbam o funcionamento parental e igualmente diversa a forma como cada pai e mãe reage a essas experiências perturbadoras, subjacentes a factores individuais ou familiares protectores ou de maior vulnerabilidade.

Diversos modelos têm tentado explicar o stresse parental, e que segundo a literatura podem estar directamente relacionados com condições ou características específicas da criança, dos pais e do meio ambiente, ou ainda direccionados para factores sociais, como baixo nível socioeconómico, desemprego ou acontecimentos de vida e que requerem a mobilização frequente de ajustamento.

## **1.2.6- Tipos de stresse parental**

Segundo a investigação, identificamos quatro tipos de stresse parental: a necessidade de informação; as alterações nas relações interpessoais e angústia da família; a necessidade de recursos adicionais e a crise de auto-confiança gerada pelo efeito dos três anteriores stressores, sendo que estes, podem contribuir para um sentimento de incompetência em relação ao papel parental. Em algumas situações as características da família funcionam também como fatores de stresse que podem afetar os padrões de interação familiar. Estas características são frequentemente referidas como “fatores de risco” e têm as mesmas componentes das características da criança, ou seja, suporte de recursos, apoio social, informação e serviços (Guralnick, 2005)

Para Chihiro (2011) mães com menor rendimento familiar apresentam níveis maiores de stresse parental. O rendimento familiar pode estar associado negativamente com sentimentos maternos de competência e aceitabilidade. No que respeita à problemática dos maus-tratos também se encontram na literatura alguns estudos. Rodriguez e Murphy (1997) examinaram as relações entre stresse parental, abuso e funcionamento cognitivo da criança, adaptado a uma amostra de mães afro-americanas com carências económicas e com crianças com atrasos de desenvolvimento.

## **1.3 – Processos de Vinculação**

A Constituição da República de Angola (2010), reconhece a criança como absoluta prioridade do Estado e das famílias e a aprovação da Lei 25/12 sobre o Desenvolvimento Integral da Criança (Angola, 2012), constitui, neste enquadramento, uma recente conquista. Esta medida legislativa torna-se muito importante, atendendo a que o desenvolvimento da criança se encontra dependente dos cuidados que a sociedade lhe proporciona. Nesse sentido, é missão, e dever, das instituições académicas do ensino superior contribuir, com a produção científica - através da investigação - para a criação de políticas que vão ao encontro do superior interesse da criança, entendido, na Lei de Protecção e Desenvolvimento Integral da Criança (2012), como “tudo o que concorra para a defesa e salvaguarda da sua integridade, manutenção e desenvolvimento harmonioso”.

O atual quadro legal faz de Angola um dos mais avançados neste campo, havendo, então, o desafio de reverter, para a prática, de maneira efetiva, as prioridades e políticas-chave.

Segundo recentes estatísticas, Angola possui uma população maioritariamente jovem, 15,5 dos 25 milhões de habitantes têm menos de 18 anos e estima-se que o

número de crianças e jovens com menos de 18 anos possa dobrar até 2050. A este respeito, é de referir que 30% das mulheres casam ou vivem em união de facto antes dos 18 anos. Com a taxa de fertilidade a atingir a média de 5,6 filhos por mulher, Angola tem a garantia de um valor seguro, a riqueza humana. Cabe à sociedade em geral, e às comunidades em particular, preservar este potencial.

Analisar as dificuldades funcionais e operacionais da família e proporcionar o apoio e os recursos de que necessitam é o caminho. Seguindo esta filosofia, os poderes públicos em conjunto com os atores económicos e sociais e a sociedade civil, podem, levando a cabo ações de apoio à Parentalidade, promover um futuro mais sadio e mais próspero, e uma melhoria na qualidade de vida familiar (Rodrigo, Chaves & Quintana, 2010), promovendo o *empowerment*, entendido como um processo, através do qual as pessoas, as organizações e as comunidades podem assumir o controlo das suas próprias vidas - através da conjugação dos saberes, recursos e competências aos níveis individual, organizacional e comunitário (Carvalho, 2016), atendendo a que, no interesse superior da criança, os direitos dos pais deverão ser tidos em conta de maneira satisfatória, incluindo o direito a receber um apoio apropriado das autoridades públicas no exercício das funções parentais.

A responsabilidade dos pais, igual e partilhada, contribui para o desenvolvimento harmonioso da personalidade da criança. Os poderes públicos têm um papel essencial no apoio às famílias em geral e aos pais em particular, sobretudo atendendo às numerosas mudanças e desafios com os quais hoje são confrontadas, e à necessidade de valorizar e melhor apoiar a Parentalidade.

Em Angola, como em outros contextos africanos, as mães transportam as suas crianças às costas e, desta forma, hipotetizamos, promovem a VINCULAÇÃO que constitui o laço que une a criança à mãe, criando uma base segura, para o seu desenvolvimento como criança e, mais tarde, a sua autonomia, como adulto, capaz de criar ligações fortes e saudáveis às pessoas e ao mundo (Carvalho, 2019).

### **1.3.1- Sensibilidade Materna**

Klaus e Kennell (1976) introduziram o termo "*bonding*" para nos falarem da relação única, específica e duradoura que se forma entre a mãe e o bebé. Segundo estes autores, esta relação estabelecer-se-ia desde que se verificam os primeiros contactos entre a mãe e o bebé, seria facilitada pela adequação do sistema hormonal da mãe e estimulada pela presença do bebé, assim como a sua formação estaria privilegiada num período sensível, localizado nos momentos imediatos ao parto. Robson e Moss (1970), por sua vez, preferiram a designação "*maternal attachment*" para dar

conta da extensão em que a mãe sente que o seu bebé ocupa uma posição essencial na sua vida. Tal como os anteriores, estes autores salientam que, os primeiros momentos e os contactos iniciais entre a mãe e o bebé, são críticos para a qualidade futura dos cuidados maternos e determinantes para o desenvolvimento e bem-estar subsequentes do bebé. Segundo George e Solomon (1999) o sistema de vinculação materna desenvolve-se numa interação constante com o sistema de vinculação do bebé e tem a mesma função adaptativa: proporcionar a protecção e sobrevivência do bebé. No entanto, contrariamente ao que acontece com a vinculação do bebé, a vinculação materna seria um campo largamente inexplorado. Estes autores assinalam a importância de estudar a vinculação materna e consideram a necessidade de examinar “as dimensões hormonais e fisiológicas envolvidas no sentido de contribuir para a compreensão das bases biológicas do comportamento materno”.

No estabelecimento da vinculação da mãe ao bebé interferem numerosas dimensões, de cariz biológico, psicológico e sócio-cultural, que dizem particularmente respeito à gravidez, ao parto e ao pós-parto imediato, e se referem à mãe, mas também ao pai e ao bebé.

### **1.3.2- Vinculação, um processo gradual**

A presença de um “período crítico” ou “sensível” para o estabelecimento da resposta emocional da mãe ao bebé, nos momentos imediatos ao parto (Kennell, Trause, & Klaus, 1975), foi assinalada na sequência das investigações sobre o “*imprinting*”, levadas a cabo com mamíferos. Tais estudos verificaram que, no caso de não ter nenhum tipo de contacto logo a seguir ao parto, a mãe rejeita a cria. Este conceito tem vindo, contudo, a ser parcialmente posto em causa, pois embora o período que se segue ao parto ofereça as condições óptimas para o estabelecimento da vinculação da mãe ao bebé, tal não parece observar-se para todas as mulheres, e, mesmo em outros mamíferos, a vinculação materna pode estabelecer-se de um modo apenas gradual (Brockington, 1996). Mais recentemente, também Klaus, Kennell e Klaus (2000), que anteriormente introduziram e defenderam a existência de um período crítico ou sensível para o estabelecimento do *bonding*, vieram, como veremos flexibilizar a sua posição inicial.

O parto é geralmente considerada uma experiência difícil, pela maior parte das mães, o que resulta fundamentalmente da dor que é sentida, e existem algumas evidências empíricas que a dor sentida durante o parto, interfere no estado emocional da mãe após o parto (e.g., Lyons, 1998), assim como na sua disponibilidade para se ligar afectivamente ao bebé.

### **1.3.3- Vinculação, um processo de adaptação mútua.**

Não sendo sempre um dado imediato, a vinculação materna tem sido descrita como um processo gradual de envolvimento afectivo da mãe com o bebé, que se constrói na dependência do desenvolvimento de determinadas competências por parte do bebé, pelo que o bebé participa na ligação afectiva que a mãe vai ter com ele. O mesmo será dizer que o comportamento do bebé interfere na vinculação materna que por isso não é um processo unidireccional (Klaus *et al.*, 2000). Bowlby (1969, 1976) assinalou a presença de um certo número de comportamentos inatos, tais como sorrir e seguir visualmente a mãe, que se destinam a colocar o bebé em contacto com a mãe. Estes comportamentos, que ocorrem logo à nascença, são activados pela presença de determinados estímulos do meio e vão actuar como “desencadeadores sociais das respostas instintivas da mãe” (Bowlby, 1976, p. 39), cumprindo assim a sua função – de ligar o bebé à mãe e de ligar a mãe ao bebé. O bebé tem um enorme poder para desencadear e activar a vinculação materna (*e.g.*, George & Solomon, 1999). Com efeito, as competências interactivas do bebé, nomeadamente o contacto ocular e a possibilidade que tem de produzir determinadas expressões faciais, como seja o sorriso (Eibl-Eibesfeldt, 1989), ou ainda, a sua competência para imitar a mãe, permitem uma activação do envolvimento emocional mútuo na díade. Isso acontece porque tais condutas transmitem à mãe a ideia de que o bebé lhe está a responder, atraindo a sua atenção e fazendo com que mantenha o seu interesse e investimento, o que por sua vez estimula o envolvimento do bebé (Figueiredo, 2001). O sorriso, por exemplo, catalisa o envolvimento emocional da mãe, como testemunha o aumento do prazer e do tempo despendido pela mãe no contacto com o bebé (Richards, 1971). A generalidade das mães sente o bebé como uma pessoa estranha e revela insegurança na relação e nos cuidados do bebé até às 4 semanas. No entanto, a partir dessa altura, o bebé começa a reconhecer a mãe e a mãe, por sua vez, a sentir o bebé como uma pessoa verdadeira. O envolvimento materno cresce significativamente a partir desse momento. Robson (1967), por exemplo, evidenciou que o envolvimento emocional da mãe com o bebé aumenta, a partir do momento em que o bebé está capaz de olhar para ela, às 4 semanas; e aumenta mais ainda, quando o bebé está capaz de manter o contacto ocular. Verificou ainda que o envolvimento emocional da mãe com o bebé estava ausente em determinadas situações, como seja no caso de a mãe não ter desejado o bebé e no caso de o bebé ter dificuldades ao nível da sinalização social ou chorar excessivamente (Robson & Moss, 1970). Entretanto, outros estudos mostraram também que nas circunstâncias em que são reduzidas as competências do bebé para participar na interacção com a mãe e para sinalizar o seu interesse e disponibilidade nos contactos

com a mãe, como se verifica por exemplo na prematuridade, o intercâmbio e envolvimento dos pais com o bebé podem consequentemente ficar lesado (e.g., Loureiro & Figueiredo, 2000). Na opinião de mais autores, nomeadamente Stern (1980), a aquisição de certas competências comunicativas por parte do bebé tem vastas repercussões no investimento afectivo da mãe. Por exemplo, a possibilidade que o bebé tem de fixar o seu olhar no da mãe e de manter o contacto ocular mútuo assim estabelecido, tem consequências na aproximação afectiva da mãe, pois ela tem uma “primeira impressão subjectiva de que o bebé é um ser humano totalmente capaz de reacções, e de que a relação entre os dois é verdadeira.

Do mesmo modo que o contacto ocular mútuo, as vocalizações em simultâneo e a imitação parecem igualmente ter um importante impacto no desenvolvimento precoce da ligação afectiva da mãe ao bebé (Stern, 1974). Não sendo comportamentos que se dêem ao acaso, pois consistem em respostas específicas ao interlocutor, testemunham que uma verdadeira comunicação está a acontecer e indicam que a mãe foi especialmente escolhida para esse propósito. Assim, a ligação afectiva da mãe ao bebé estabelece-se progressivamente e em estreita relação com o desenvolvimento das competências do bebé para se mostrar um ser eminentemente social e afectivo, ou seja, em estreita relação com a ligação afectiva do bebé à mãe (Figueiredo, 1996; George & Solomon, 1999). Como assinalam Brazelton e Cramer (1989), quando o bebé se torna capaz de demonstrar aos pais, primeiro, que prefere os estímulos humanos aos estímulos não-humanos, e, depois, que os prefere a eles aos restantes estímulos humanos, é impossível que os pais não caiam sob o domínio do bebé.

Segundo (Ferreira e Lima e popp et al), mães com baixo nível socioeconómico, podem apresentar maior incidência de padrões negativos quanto a capacidade de responder às necessidades da criança. Estes autores, sugerem que, em contextos desfavoráveis, estas apresentariam maiores dificuldades em reconhecer e responder aos sinais da criança, maior negatividade verbal, baixo calor afectivo, menor envolvimento e dariam menos suporte às actividades da criança, ressaltam ainda que, tais condições poderiam influenciar negativamente a qualidade da interação materna por constituírem fonte de estresse familiar.

#### **1.3.4- Tipos de vinculação e base segura**

Todas as crianças precisam de uma figura de vinculação que reconheçam como uma base segura – que proteja, ajude e conforte em situações de fome, frio, dor, aflição e que permita à criança sentir autonomia e explore o meio quando estes perigos estão afastados. As crianças que são criadas com figuras maternas (mães, pais ou famílias

não biológicas) que fornecem uma base segura, tendem a desenvolver tipos de vinculação segura (Santa B., Carvalho e Fuertes, 2019). Enquanto as crianças do tipo seguro atingem cerca de 60% nas amostras típicas ocidentais, o grupo das crianças classificadas como inseguras-evitantes (ou Tipo A), constitui cerca de 20% dessas amostras (Ainsworth et al., 1978). Os comportamentos predominantes são o evitamento da proximidade e do contacto, não se verificando respostas à chegada da mãe (ou quando surgem são dadas com considerável atraso). A generalidade das crianças com este padrão de resposta aceita a presença da Estranha. Em oposição, o grupo das inseguras-resistentes/ambivalentes (ou Tipo C) revelam, ao longo de toda a sessão, preocupação em manter a proximidade com a mãe. Porém, no seu regresso, reagem com assinalável resistência ou com demonstrações de irritação.

Quando o perigo é grande a qualidade da vinculação pode ser um importante fator de risco para o desenvolvimento e bem-estar da criança!

Main e Solomon (1986) concluíram que as crianças que não se “encaixavam” na tipologia A, B e C apresentavam uma postura “desorganizada” ou “desorientada”. Segundo estes autores, os comportamentos da criança não seriam congruentes com o contexto interactivo imediato e nem teriam por base uma estratégia coerente de vinculação. As reacções infantis combinavam uma mistura de reacções contraditórias, de medo e de confusão na presença da figura materna. A explicação encontrada por Main e Hesse (1990) para o surgimento de um padrão de comportamento confuso e não estruturado reside na perturbação da resposta dos prestadores de cuidados. Segundo estes autores, os pais que respondem ao alarme ou à ansiedade da criança com um comportamento “assustado” ou “assustador” aumentam a probabilidade da emergência do padrão D. As mães consideradas assustadoras potenciarão o receio da criança porque elas próprias são uma fonte de abuso físico ou psicológico. Quanto às mães assustadas, procurarão a protecção dos filhos numa inversão de papéis que viola as expectativas da criança e que evita que a criança receba a protecção que precisa (Fuertes, 2011).

### **1.3.5- Culturas e Relação mãe-filho**

A investigação tem identificado a vinculação segura como uma fonte de protecção e fonte de resiliência para o desenvolvimento socioemocional e para a aprendizagem (Thompson, 2008). Contudo, a sua prevalência difere entre países e culturas. Nos países asiáticos e em Israel verifica-se uma maior prevalência de vinculação resistente (centrada na dificuldade de autonomia e de resolução emocional) e nos países da Europa do norte maior prevalência de vinculação evitante (centrada no

distanciamento físico e emocional). Mais importante, os níveis de vinculação insegura e desorganizada ascendem a percentagens superiores a 80% em países com regimes totalitários, ditatoriais, em guerra, com terrorismo, muito empobrecidos e com má respostas de saúde e educação na infância (van IJzendoorn, & Sagi-Schwartz, 2008). Crittenden & Claussen (2000) propõem um modelo compreensivo destas diferenças, referindo que as formas de vinculação são adaptações contextuais. Todas as formas de vinculação, nesta perspetiva, são adaptativas e funcionais à luz de um determinado contexto. Deste modo, por exemplo, para os nórdicos europeus, historicamente com condições ambientais e climatéricas mais inóspitas, é precisamente uma forma de vinculação estruturante de uma personalidade mais autónoma, resiliente, orientada para organização e para a tarefa que lhes permite adaptarem-se com sucesso reprodutivo à sua realidade. Contudo, em cenários de crime e guerra pode ser necessários desenvolver comportamentos defensivos hiperviolentos. Sobretudo, a investigação tem indicado que estes contextos de elevado risco são promotores de elevada perturbação mental e psicossomática, geradores de doenças mentais e depressão crónica. A única forma de responder a estes processos, é melhorar as condições de vida e de educação dos pais, permitindo organizadas, novas e mais seguras formas de vida – novos contextos para a criação dos seus filhos.

### **1.3.6- Relação mãe-filho(a) e Toque físico**

O contacto corporal e contacto físico têm sido associado à qualidade da vinculação. Ferber, Feldman e Makhoul (2008) analisaram a quantidade de toque de estimulação, afetivo e instrumental materno durante atividades de rotina diária (e.g., mudanças de fraldas, alimentação), ao longo do primeiro ano de vida da criança. Os resultados indicaram que a quantidade do toque não era um fator determinante na relação na mãe-filho(a). Porém, a qualidade das experiências proporcionadas nas atividades com toque era determinante dessa qualidade, nomeadamente pela reciprocidade desencadeada e pelo envolvimento emocional proporcionado. Ora, aqui alguma investigação começa a indicar que a quantidade de toque (contacto físico) não é por si um indicador, exceto nas díades com mães com o diagnóstico de depressão ou outras alterações somáticas (Herrera, Reissland, & Shepherd, 2004). A relação entre a proximidade física e a qualidade da vinculação foi estudada em díades em que os bebés eram transportados junto ao corpo (slings) e em díades que transportaram os bebés por meios auxiliares (e.g., carrinhos, berços). Os resultados foram muito evidentes, 83% das crianças transportadas junto ao corpo apresentaram uma relação segura face a 39% do grupo de controlo. Aos três meses de vida do bebé, nas díades com transporte corporal, as mães apresentaram comportamentos mais contingentes e recíprocos (Anisfeld,

Cusper Nozyce, & Cunningham, 1990). Num estudo com pais que usavam os dois tipos de transporte, verificou-se que os pais e os bebés vocalizam mais e com mais sincronia quando os bebés são transportados em marsupiais em oposição aos carrinhos (Mireault, Rainville, & Laughlin, 2018). Em Portugal, a pesquisa Carina Santa Bárbara, coordenada por Marina Fuertes e Olívia Carvalho (2019b), procurou comparar a qualidade de vinculação em dois grupos de bebés: i) bebés transportados junto ao corpo das suas mães e ii) em bebés sem este tipo de transporte (preferencialmente transportados fora de casa em carrinhos ou outros meios auxiliares de transporte). Para o efeito, seleccionámos uma amostra de 20 díades mãe-filho/a cujos bebés, entre os 6 e os 36 meses, foram transportados junto ao corpo da mãe no primeiro ano de vida e 20 díades em que as mães não tinham forma preferencial de transporte dos seus bebés. A qualidade da interação mãe-filho foi observada em interações livres do quotidiano através das escalas CARE-Index e MINDS (Santa Bárbara, 2018). Curiosamente, os resultados indicam que comparativamente aos bebés transportados junto ao corpo da mãe, o grupo de comparação (bebés transportados por meios auxiliares diferenciados). De um modo geral, os resultados indicam que o contacto físico por si só, não é suficiente para promover boas interações mãe-filho(a). Segundo Feber et al., 2008 é necessário que as díades apresentem reciprocidade, qualidade afetiva e de jogo.

## **1.4- Maternidade na adolescência**

A adolescência é uma experiência que traz necessidade de adaptações, reajustamentos interpessoais e intrapsíquicos, mudança de vida, a aquisição de nova identidade, responsabilidades e práticas de cuidar e educação do bebê (Rangel e Queiroz, 2008; Carvalho et al., 2009).

Outro aspecto relevante com relação à condição da maternidade sobreposta à adolescência é a pressuposição de um período de tensões, sejam relacionados as transformações decorrente do processo evolutivo que é a adolescência, ou relativas as novas adaptações, reajustes interpessoais e intrapsíquicos inerentes ao processo ao processo situacional de tornar-se mãe (Dias e Teixeira, 2010; Levandowski et al., 2008)

Nos aspectos psicológicos, a maternidade na adolescência, impõem a jovem mãe lidar, ao mesmo tempo, com dois fenómenos importantes do desenvolvimento: O ser adolescente e o ser mãe (Levandowski et al., 2008). Portanto adaptar-se ao papel de materno, e promover mudanças de comportamentos, ao mesmo tempo que se é adolescente, implica um processo interno de assimilação e organização da experiência quando muitas vezes a adolescente não dispõe ainda dos recursos psicológicos que são indispensáveis para atender as demandas da maternidade (Silva e Salomão, 2003)

A maternidade na adolescência tem sido marcada por um discurso que a avalia como um evento que traz implicações negativas para a adolescente e seu bebê, proporcionando a abandono escolar, dificuldade de trabalhar, baixo peso dos bebês ao nascer, de entre outros.

Estudos empíricos têm considerado a maternidade na adolescência como um rito de passagem para a idade adulta. A adolescente mãe com a responsabilidade própria da vida adulta, precisando assumir nova postura perante a vida. Em alguns casos é considerada uma experiência que pode trazer consequências positivas e, portanto, ser desejada. Por outro lado, a literatura científica sobre a maternidade na adolescência refere que tal fenómeno contribui para a perpetuação do ciclo de pobreza, colocando as meninas em maior risco de terem um nível educacional e ocupacional baixo (Cerqueira-Santos, Paludo, Dei Schiro e Koller, 2010;Goicolea et al.,2009; Miller,2005). Na maior das vezes, a maternidade na adolescência ocasiona a interrupção ou abandono dos estudos

Todavia, ser mãe na adolescência não é um factor limitador das oportunidades de escolarização e da busca por um futuro melhor. A maternidade pode ser um motivo estimulador e fortalecedor para a continuação da vida escolar.

No que diz respeito as repercussões da maternidade na vida das adolescentes, Dias e Teixeira (2008), em pesquisa de revisão selectiva da literatura científica, destacaram que esta experiência pode ocasionar consequências tanto negativa quanto positivas.

A maternidade na adolescência significa uma forte mudança para o crescimento pessoal. As adolescentes visualizam que este evento implica em um processo de amadurecimento e aquisição de novas responsabilidades, inserindo-os na vida adulta. Em geral, não existe em mães adolescentes a noção de frustração ou fracasso, ao contrário, a existência de um filho dá novo sentimento e enche de expectativas as suas vidas.

## **1.5- Inclusão em Angola**

Angola ratificou a Convenção dos Direitos da Criança (CDC), no dia 5 de dezembro de 1990 e a Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança em 11 de abril de 1992. Angola adotou a Carta Africana sobre os Direitos e Bem-Estar da Criança (CADBEC) em julho de 1990, no âmbito da 26ª reunião dos Chefes de Estado e de Governo da Organização da Unidade Africana. A CADBEC foi ratificada por 15 países. A existência de uma Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar das crianças africanas deve-se à sub-

representação dos Estados Africanos, para a elaboração da CDC, na qual não foram consideradas questões relevantes para o continente Africano e para a proteção dos direitos da criança em África.

Outro importante documento é o diploma das Nações Unidas “Angola -11 Compromissos para a Criança Pensar Nacional-Agir Local”. Nos compromissos encontram-se incluídas a área da cultura, os meios de comunicação o desporto e o sistema de planeamento e orçamento, e um quadro geral para promover os direitos da criança em cada um destes domínios (ONU,2011). Com a revisão de 2011, abordam-se os temas que dizem respeito à sobrevivência da criança, segurança alimentar e nutrição, registo de nascimento, educação da primeira infância, ensino primário e formação profissional, bem como à Justiça Juvenil, o VIH/SIDA, violência contra as crianças, proteção social e competências familiares.

Na área da Educação Especial, o país também sofreu uma importante evolução desde a integração, até à inclusão.

Com a publicação do Decreto nº40/80 de 14 de maio, são criadas as Escolas Especiais e as Salas Especiais. em 1988. Já em 1991, a Educação Especial passa a integrar as escolas regulares. Angola aderiu à Declaração de Salamanca (1994) que esteve na origem do Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial. O Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial surgiu em 2007e teve continuidade até 2015.

No sentido de uma sociedade cada vez mais inclusiva e com o objetivo de garantir, a todos o direito a uma educação de qualidade nas escolas comuns de ensino público, é publicada a Lei nº 17/16 de 7 de outubro e em 2017 (16 de agosto), o Decreto Presidencial nº187/17: Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar que elimina os conceitos de “Necessidades Educativas Especiais” e “Transtornos de Desenvolvimento e de Aprendizagem”, para uma educação inclusiva. (Carvalho, 2021). Neste processo, as escolas do ensino regular constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias e criar comunidades abertas, solidárias e inclusivas.

## **1.6- Escola inclusiva**

A inclusão só poderá ser alcançada, quando se assumir a diversidade como norma. A escola inclusiva constrói - se com o aumento da participação, a reestruturação de culturas, políticas e práticas, adequadas à diversidade dos alunos, com redução das barreiras à aprendizagem e com o respeito pelas diferenças dos alunos - como um recurso enriquecedor dos contextos e dos processos.

Nos últimos 30 anos, assistimos a grandes esforços internacionais, para o fortalecimento do paradigma da inclusão na educação e do desenvolvimento da escola inclusiva (Ainscow, 2020). A educação é a melhor maneira de, coletivamente, transformar sonhos em realidades e converter utopias em compromissos éticos, na esperança de virmos a ter sociedades mais justas e um mundo melhor (Carvalho e Peixoto, 2000). Este é um desafio exigente, pois a escola, na sua origem, não foi concebida para ser inclusiva. No entanto, é preciso ter presente que os direitos humanos são universais, refletem valores fundamentais e carregam em si uma responsabilidade comum pela forma como todas as pessoas esperam e merecem ser tratadas. A exigência da tarefa e as dificuldades que encontramos não nos devem fazer desviar do caminho (Antunes, 2018).

Uma escola só o é quando garante as melhores aprendizagens para todos os alunos, quando todos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados quando corrige assimetrias e desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno. Falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. Uma escola inclusiva abre as portas de entrada e garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, com valores e competências que torna os alunos aptos ao exercício de uma cidadania participativa e livre geradora de bem-estar (Costa, 2018). juntos fazemos mais e melhor na proteção dos direitos de cada um dos nossos alunos, na aceitação da diferença, na promoção de atitudes de respeito e no reconhecimento do valor e do mérito pessoal das nossas crianças e jovens, espelho do futuro promissor de uma sociedade (Araújo, 2018).

Nas últimas três décadas, desenvolveram-se grandes esforços internacionais, para o fortalecimento da inclusão. A evolução deste paradigma é marcado por importantes acontecimentos: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien - Tailândia, datada de 1990 - nos seus dez artigos - proclama que a educação é um direito fundamental de todos. O Relatório *Warnock* (1978), proclama que todas têm os mesmos direitos de frequentar a mesma escola e que esta deverá estar preparada para responder às suas necessidades. A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, reforça o direito a um tratamento igual para todos. Este tratado internacional de direitos humanos - o mais ratificado da história da ONU - assegura que todas as crianças, sem qualquer tipo de discriminação, devem ter garantido o acesso aos seus direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais. Também a Declaração de Salamanca (1994), resultante do encontro organizado pelo governo de Espanha - em articulação com a UNESCO -

apresenta o princípio de inclusão e é a partir da sua publicação, que o conceito “Educação Inclusiva” adquire projeção e força.

Já em 2000, defendia Carvalho que a inclusão - assente em ideais de humanismo - implica mudanças a todos os níveis e que a construção de uma escola inclusiva não depende só das políticas, mas fundamentalmente da cultura inclusiva da escola e de práticas promotoras de uma educação de todos, para todos e com todos (Carvalho e Peixoto, 2000).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (proclamada pelas Nações Unidas em 2006 é também um marco importante na defesa dos direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência. De referir a Declaração de Incheon que reafirma os compromissos assumidos pelo Movimento Global Educação para Todos criado em Jomtien (1990). De destacar a Declaração de Lisboa sobre equidade educativa (2015, onde se proclama o compromisso, em trabalhar cooperativamente para a promoção de sistemas educacionais equitativos, em todo o mundo.

Na Agenda 2030, para o desenvolvimento sustentável, o 4º e o 5º Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), visam assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, para todos e o Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, apresenta a Educação como uma via, entre outras, para um desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva. No Fórum Internacional, sobre Inclusão e Equidade na Educação Todos os Alunos Importam que teve lugar na Colômbia (2019), é dado um novo incremento à inclusão e à equidade na educação, no contexto da Agenda 2030.

Certamente que o novo modelo de escola para todos, determina mudanças a todos os níveis. Mudanças que provocam, contudo, muitas dúvidas e hesitações, pois, como afirma Nóvoa (1995), «a mudança poderá ser encarada como uma ameaça à ordem estabelecida. Mas se a estabilidade é artificial e precária então torna-se necessário abalar o sistema, em concordância com a urgência de uma nova ordem» (p. 96). Recorrendo às palavras de Luis de Camões, “todo o mundo é composto de mudança, mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, muda-se o ser, muda-se a confiança, todo o mundo é composto de mudança tomando sempre novas qualidades”

Perante o instituído vemos a necessidade de implementar a mudança. Como afirma Freire (1979), «uma época da história apresentará uma série de aspirações, de desejos, de valores, em busca da sua realização. Formas de ser, de comportar-se, atitudes mais ou menos generalizadas, das quais somente os visionários que se

antecipam têm dúvidas e frente às quais sugerem novas fórmulas» (p. 64). Ao homem, como sujeito, compete intervir perante situações que comprometem o humanismo. Concordamos com Freire (1979, p. 64) que, «na medida em que o homem cria, recria e decide, vão-se formando as épocas. E é também criando, recriando e decidindo como deve participar nessas épocas. É por isso que obtém melhor resultado toda a vez que, integrando-se no espírito delas, se apropria de seus temas e reconhece suas tarefas concretas». João dos Santos (1991) revela-nos, com o seu pensamento, uma visão sistémica da educação, afirmando que educar consiste em a pessoa se oferecer como modelo, ser educado é a pessoa crescer e evoluir de maneira a constituir-se a ela própria como modelo. O sistema de comunidade educativa é um todo, mais do que a soma das partes, um espaço rico onde o sujeito se desenvolve e aprende. Como afirma Morrish (citado por Peixoto, 1988), «não existem eus isolados, apenas pessoas em relação, e este conceito é interdisciplinar: assim é que a reflexão filosófica, a psicologia, a sociologia, a história, etc. fornecem um corpo de conhecimentos para uma compreensão mais profunda da educação como um todo» (p. 20). Aprender é um processo complexo que determina crescimento e tem como meta maior, a autonomia do sujeito. É toda a comunidade educativa, enquanto sistema, que em relação, permitirá atingir esse desenvolvimento e autonomia que possibilita ao sujeito escolher, decidir por si.

A atitude pedagógica que se impõe baseia-se, sobretudo, no amor. Diz Freire (1979): «Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais. Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita» (p. 29).

A alavanca de transmissão pedagógica pertence, de facto, à ordem de uma dinâmica psico-afectiva. Por isso, para que a mãe adolescente se integre no mundo dos outros é preciso, antes de mais, nada que esse mundo a aceite. Não basta dar lugar à mãe adolescente, na sala de aula, ou numa estrutura de atendimento, para que ela participe activamente na vida do grupo social do qual faz parte.

Para se atingir o objectivo da equidade nos resultados da educação é fundamental reconsiderarmos a forma como olhamos para as diferenças entre os alunos, como consideramos os objectivos da educação e o processo que adoptamos na organização das escolas.

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efectiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

A escola inclusiva é uma escola melhor para todos os alunos. É nestas escolas que se formará uma geração mais solidária e mais tolerante e é nestas escolas que aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogéneo que é o seu.

A Educação Inclusiva implica outras formas de olhar o processo de ensinar, assim como de aprender. Começamos, pois, a assistir a um movimento em que o enfoque do problema é colocado na Escola e não no aluno (UNESCO, 2005). Assim, Educação Inclusiva passa então a assumir uma dimensão mais ampla, uma vez que, não só abrange a escola regular como toda a sociedade que se quer inclusiva e solidária (Costa, 2006).

Este novo modelo de Escola Inclusiva, de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), adopta estratégias de intervenção que promovem a educação de todas as crianças com sucesso, assume e aceita as diferenças humanas como “normais”, pelo que, se torna necessária e importante uma mudança de atitudes que levem à criação de uma sociedade mais inclusiva, humanizada e acolhedora.

Assim sendo e de acordo com o mesmo documento (UNESCO, 1994), as políticas educativas tanto a nível local, como nacional devem estabelecer que toda e qualquer criança frequente a escola da sua residência, a não ser que, e se a condição ou situação da criança assim o obrigue, devido à gravidade da sua situação, seja necessário a frequência desta em algum estabelecimento especial que dê uma resposta adequada às suas necessidades. Com vista ao sucesso das escolas inclusivas, é necessário que se realizem e que existam mudanças nos vários sectores educativos assim como, na escola no sentido da Inclusão, ao nível do currículo.

## **PARTE II - METODOLOGIA**

### **2.1- Questão de Investigação**

Ao longo da actividade docente, constatou-se que tem havido um crescimento desordenado de mães adolescentes em salas de aulas.

Face a este fenómeno, levou a formular o seguinte problema: Qual tem sido o comportamento de Mães Adolescentes em sala de aulas na Escola do II Ciclo Liceu da Ganda?

Para nortear o presente trabalho de investigação, a partir do problema, construiu-se algumas questões.

1. Existe um problema em ser mãe adolescente?
2. Há diferença entre mães adolescentes e as adolescentes não mães no processo de ensino e aprendizagem?
3. Quais são os riscos que com os bebés podem ocorrer em salas de aulas?
4. Tem havido flexibilidades no processo de ensino e aprendizagem de mães adolescentes?

### **2.2- Objectivos**

#### **2.2.1- Objectivo geral:**

- ❖ Analisar as mudanças comportamentais ocorridas no quotidiano em mães adolescentes da Escola do II Ciclo Liceu da Ganda, o nível de stress e de satisfação parental.

#### **2.2.2- Objectivos específicos**

- ❖ Verificar a forma como tem sido a aprendizagem em salas de aulas;
- ❖ Identificar as formas comportamentais de mães adolescentes em sala de aulas;
- ❖ Compreender como tem sido a convivência entre as mães adolescentes e as adolescentes não mães em sala de aulas;
- ❖ Conhecer o nível de stress parental;
- ❖ Conhecer o nível de satisfação parental;
- ❖ Analisar a associação entre os níveis de stress parental e de satisfação parental, com a idade, o estado civil e o número de filhos.

## **2.3- Justificação do problema**

A escolha do tema, deve-se à preocupação que alguns professores da rede pública de educação, revelam, em conversas informais, que vivenciam diariamente diante do baixo rendimento por parte de mães adolescentes. Por outro lado, por causa da ausência de políticas educativas inclusivas, por falta de conhecimentos dos pressupostos básicos dos temas ora abordados, no caso da Parentalidade, do Stresse Parental e da Vinculação Materna.

## **2.4- Opção metodológica**

Na elaboração de um processo de investigação, a metodologia constitui o caminho para o desenvolvimento e concretização dos seus objectivos. Segundo Quivy e Compenhoudt (1995,p.151), a metodologia, constitui o marco e a pista que orientam um trabalho. Para realização desse estudo, foi proposta a abordagem qualitativa, com recurso ao estudo descritivo. Neste contexto, a abordagem qualitativa foi uma opção para alcançar os objetivo propostos nesta pesquisa.

## **2.5- Hipóteses**

As hipóteses procuram responder, de forma conjectural, à pergunta de partida e, tal como afirma Tuckman (2012, p. 162), uma hipótese é uma resposta sugerida para o problema selecionado. Para Marconi & Lakato (2003, p. 242), a hipótese é um “enunciado geral de relações entre variáveis, formulado como solução provisória para determinado problema, apresentando carácter explicativo ou preditivo, compatível com o conhecimento científico e revelando consistência lógica, sendo passível de verificação empírica em suas conseqüências”.

Neste contexto, formulamos as seguintes hipóteses:

### **Hipótese 1**

- ✓ É esperada uma relação negativa entre os níveis de stress parental e a satisfação parental

### **Hipótese 2**

- ✓ São esperadas diferenças significativas nos níveis de stress parental em função da idade das mães

### **Hipótese 3**

- ✓ São esperadas diferenças significativas nos níveis de satisfação parental em função da idade das mães

### **Hipótese 4**

- ✓ São esperadas diferenças significativas nos níveis de stress parental em função do estado civil das mães

### **Hipótese 5**

- ✓ São esperadas diferenças significativas nos níveis de satisfação parental em função do estado civil das mães

### **Hipótese 6**

- ✓ São esperadas diferenças significativas nos níveis de stress parental em função do número de filhos

### **Hipótese 7**

- ✓ São esperadas diferenças significativas nos níveis de satisfação parental em função do número de filhos

## **2.6- Caracterização da Escola**

A escola escolhida para constituir o nosso objeto de estudo situa-se no Município da Ganda, pertencente à Província de Benguela, na República de Angola. O Município da Ganda tem uma superfície de 4.817 km<sup>2</sup> e está situado a Leste da capital da Província de Benguela, a 210 km. Esta divisão territorial compreende a sede do Município e quatro comunas, nomeadamente: Babaera, Casseque, Chicuma e Ebanga. Na sua composição administrativa, estrutura-se ainda em 44 (quarenta e quatro) povoações e 533 (quinhentas e trinta e três) aldeias. O clima é temperado, próprio para a prática de agricultura e criação de gado de grande e pequeno porte. A sua vegetação apresenta características de floresta densa, aberta e savana com arbustos. A sua altitude varia de 1500 a 1810 m e tem como ponto mais alto a região da Chicuma. O Município é atravessado por vários cursos de água permanente, o que torna a região favorável à prática de atividades agropecuárias. A área é rica em recursos naturais e drenada por rios de relativa importância (Catumbela e seus afluentes, Cubal da Ganda e Cubal da Hanha). Limita-se a Norte com o Município do Balombo, Província de Benguela, a Sul com o Município de Kaluquembe, Província da Huíla, a Oeste com o Município do Cubal, Província de Benguela, a Este com o Município do Tchindjendje e Ucuma, Província do Huambo, e a Sudoeste com o Município de Caconda, Província da Huíla.

## 2.7- Caracterização da Amonstra

No presente trabalho, a amostra era constituída por 75 mulheres. A média de idades era de 18.4 anos, variando entre um mínimo de 15 anos e um máximo de 21 anos. A maioria era solteira (90.7%), tinha mais de 17 anos (64%) e um filho (89.3%).

Tabela 1– Caracterização sociodemográfica (N = 75)

	N	%
Estado civil		
Casada	7	9,3
Solteira	68	90,7
Idade (M, DP)	18.8	3.3
< 18 anos	27	36,0
≥ 18 anos	48	64,0
Nrº de filhos		
1 filho	67	89,3
2 filhos	7	9,3
3 filhos	1	1,3

## 2.8- Definição de Instrumentos de recolha de dados

Para Gil (2002), um trabalho de investigação requer a utilização de instrumentos de recolha de dados, para se obter respostas às questões de investigação colocadas. Para a colecta dedados, foram aplicados os seguintes instrumentos: Observação, questionário, e a pesquisa bibliográfica com base em análise dos conteúdos.

### 2.8.1- Questionários

Para a recolha de dados utilizando os questionários, foi contactada, a título de solicitação de autorização para a aplicação de inquéritos ao Liceu da Ganda à Direção da própria escola onde foram aplicados questionários acompanhados pelo consentimento destas instituições (cf. Anexo3 ) a fim de ser aplicado aos professores, e alunos.

Os questionários têm como objetivo compreender como o envolvimento dos pais e familiares nas aprendizagens, nas atividades educativas e na gestão da Escola, influencia o processo de ensino-aprendizagem e determina o sucesso académico. Antes de se proceder à aplicação do inquérito, foi explicado a cada participante detalhadamente os seus objetivos, garantindo proteção da sua privacidade, através de

anonimato e confidencialidade, e solicitando a sua permissão para a participação livre, voluntária e esclarecida, relativamente aos objetivos da investigação e aos potenciais efeitos para as pessoas e instituições participantes. Foram distribuídos 75 questionários.

Os questionários são constituído por três partes, contendo uma introdução que aclara a natureza da pesquisa, o objetivo, a sua importância assim como a garantia do anonimato.

Os questionários são um meio utilizado pelos investigadores para a obtenção de dados. Como afirma Tuckman (2012, p. 432), ao possibilitar o acesso ao que está “dentro da cabeça de uma pessoa”, os questionários permitem que os investigadores avaliem o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças). Tendo em conta as vantagens oferecidas por esta técnica, nomeadamente a abrangência de um maior número de indivíduos a serem inquiridos, a facilidade de acesso e a possibilidade de os inquiridos expressarem os seus pensamentos e opiniões, decidimos pela sua utilização para a obtenção e recolha de dados.

## **2.8.2- Entrevistas**

“A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 194). Segundo Tuckman (2012, p. 437), pode-se definir entrevista como “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. É uma técnica muito utilizada e possibilita a obtenção de dados mais fiáveis por ser uma conversa efetuada face a face, proporcionando ao entrevistado e ao entrevistador as informações necessárias para o bom andamento da entrevista ao longo da sua execução. Com esta técnica, pretende-se coletar dados diretamente dos membros da Direção da escola, isto é, aos Subdiretores Pedagógico e Administrativo. Antes de se proceder às entrevistas, foi explicado a cada sujeito detalhadamente o seu objetivo fundamental, isto é, compreender como o envolvimento dos pais e familiares nas aprendizagens, nas atividades educativas e na gestão da Escola, tem impacto sobre o processo de ensino-aprendizagem e constitui um fator determinante do sucesso académico dos alunos. Garantimos a proteção da privacidade dos entrevistados, através de anonimato e confidencialidade, e solicitando a permissão para que as mesmas fossem gravadas em áudio para recolha rigorosa de dados válidos.

Deste modo, podemos obter as suas apreciações sobre a presença de mães adolescentes na gestão da escola e qual é o impacto destas em salas de aulas, num total de 3 perguntas.

As entrevistas foram presenciais, procedendo-se à sua gravação áudio integral e à anotação de tópicos durante o próprio processo para permitir uma melhor retenção de alguns aspetos expressivos significativos, como a ênfase colocada pelos sujeitos nas suas respostas. Estas entrevistas foram realizadas no espaço normal de trabalho, ou seja, os gabinetes dos entrevistados que aceitaram, antecipadamente, o convite para participar de forma livre e voluntária. O guião da entrevista foi também disponibilizado com algum tempo de antecedência para permitir a preparação intencional dos participantes e o seu consentimento informado.

## 2.9- Procedimentos

Para a realização e aplicação dos instrumentos de pesquisa foi apresentada uma solicitação à Repartição Municipal da Educação da Ganda e à Direção da Escola (cf. Anexo 1), esclarecendo os objetivos do estudo e pedindo autorização para a aplicação de entrevistas aos subdiretores (Pedagógico e Administrativo) e questionários aos Professores, Pais e Encarregados de Educação e Alunos. Com a permissão a Direção da Escola encarregou-se de notificar os subdiretores e autorizar a dedicação de espaço e tempo necessário para a realização das entrevistas, marcando a data para a realização da mesma e distribuindo o guião da entrevista com algum tempo de antecedência.

Com a ajuda da Direção da escola, selecionamos, de forma aleatória, três turmas 10ª Classe, onde foram distribuídos 25 questionários e três turmas 11ª Classe, onde foram igualmente distribuídos 25 questionários e três turmas da 12ª Classe onde foram distribuídos 25 questionários. Os questionários aos alunos foram preenchidos nas turmas em tempos livres com o nosso esclarecimento e acompanhamento.

*Tabela 2- Caracterização dos Participantes (Subdirectores)*

<b>Tipo de Entrevista</b>	<b>Função na escola</b>	<b>Sexo</b>	<b>Tempo de serviço no respetivo cargo</b>	<b>Idade</b>	<b>Habilitações</b>
Entrevista Individual 1	Subdirector Administrativo	Masculino	17 anos	52 anos	Licenciado em Pedagogia
Entrevista Individual 2	Subdirector Pedagógico	Masculino	3 anos	48 anos	Licenciado em ensino de Física

Tabela 3- Caracterização dos Participantes (Alunas)

Inquéritos	Classe	Sexo	Idade		Total
			12 à 15	16 à 21	
Inquérito alunas	10 <sup>a</sup>	Feminino	3	21	25
	11 <sup>a</sup>	Feminino	1	24	25
	12 <sup>a</sup>	Feminino		25	25

## 2.9.1- Tratamento e Análise de dados

Segundo Bogdan e Bilken (1991), a análise de dados é um processo de busca e de organização sistemático de materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão.

Os dados obtidos, foram correlacionados, com vista a dar resposta ao estudo que se pretendeu alcançar.

A recolha de dados não terá sentido se estes não forem analisados e interpretados, por essa razão, recorremos a métodos estatísticos que são especialmente adequados para interpretar os dados quantitativos afetados por uma multiplicidade de causas.

### Análise estatística

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão) e estatística inferencial. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em  $(\alpha) \leq .05$ . Utilizou-se o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach, o coeficiente de correlação de Pearson, o teste t de student para amostras independentes e o teste de Mann-Whitney. Aceitou-se a normalidade de distribuição dos valores das variáveis nas amostras com dimensão superior a 30, de acordo com o teorema do limite central. A homogeneidade de variâncias foi analisada com o teste de Levene. Quando os pressupostos do t de Student não se encontravam satisfeitos usou-se o teste de Mann-Whitney como alternativa.

A análise estatística foi efectuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 26.0 para Windows.

## **CAPÍTULO III - RESULTADOS**

Neste capítulo, pretendemos efetuar a apresentação da informação recolhida de forma a responder às questões levantadas inicialmente. A obtenção das informações foi feita através de várias fontes de recolha de dados acima descritas, isto é, questionários e entrevistas.

O estudo, visou a inclusão de mães adolescentes em salas de aula na Escola do II Ciclo da Liceu da Ganada, com o objetivo de promover a vinculação e a qualidade afetiva na interação entre mãe e filho, o melhoramento do ensino e aprendizagem, e o seu melhor desempenho.

### **3.1- Questionário por inquérito**

Foram selecionados de forma aleatória, três turmas da 10<sup>a</sup> Classe, isto é uma das CEJ, Uma das CFB, uma das CH, onde foram distribuídos 25 inquéritos; três turmas da 11<sup>a</sup> Classe, isto é uma das CEJ, Uma das CFB, uma das CH, onde foram distribuídos 25 inquéritos; e três turmas da 12<sup>a</sup> Classe, isto é uma das CEJ, Uma das CFB, uma das CH, onde foram distribuídos 25 inquéritos. Como os inquéritos das alunas foram preenchidos nas turmas, foi possível recolher os 75 questionários distribuídos, tendo obtido os seguintes resultados que apresentamos de forma ordenada.

#### **3.1.1- Escala de stresse parental**

A Escala de Stress Parental (ESP) foi desenvolvida a partir da “Parental Stress Scale” e é constituída por 17 itens de Likert. Nesta escala, pretende fazer-se a medida de Stresse experimentado pelos progenitores, tendo como base questões que envolvem a proximidade dos progenitores com os filhos. A escala mede também a satisfação, emoções positivas e negativas relacionadas com a parentalidade e dificuldades associadas a esse mesmo papel.

Tendo por base a relação com o seu filho, o progenitor será levado a responder, a concordância ou discordância de cada um dos 17 itens, assinalando numa escala de cinco possibilidades: Discordo Totalmente, Discordo, Indeciso, Concordo e Concordo Totalmente. No estudo original, o alpha de Cronbach foi de 0,83, e o coeficiente de teste - reteste de 0,81 para um período de 6 semanas. Relativamente à validade da escala, esta demonstrou uma convergência satisfatória com várias medidas de stresse, emoção, satisfação com a parentalidade, incluindo perceção de stresse, stresse

trabalho/família, solidão, ansiedade, culpa, empenho e satisfação marital, satisfação no trabalho e suporte social.

A Estrutura da Escala de Stress Parental apresenta-se dividida em 4 fatores: o Fator 1 corresponde à dimensão das Preocupações Parentais (PP) e é composto pelos itens 9, 10, 11, 12 e 13. O Fator 2 corresponde à dimensão Satisfação (S) e é composto pelos itens 2, 5, 6, 7, 8 e 18. O Fator 3 corresponde à dimensão Falta de Controlo (FC) e engloba os itens 1, 14, 15, 16 e 17, por fim, o Fator 4 corresponde à dimensão Medos e Angústias (MA) e é composto pelos itens 3 e 4. Relativamente à consistência interna da escala de stresse parental o valor de alpha de Cronbach obtido na amostra foi de 0,76, indicando uma consistência aceitável para estudos de natureza exploratória. Neste estudo o valor de alpha de Cronbach foi de 0,885 o qual indica uma boa consistência interna, sendo esta melhor do que a obtida no estudo original. Para a cotação da escala, os itens são pontuados de acordo com os níveis de stresse ou sentimentos negativos, pelo que os 7 itens formulados na positiva devem ser invertidos. Assim, os itens 1, 2, 5, 6, 7, 8 e 17 devem ser invertidos aquando da sua pontuação. O somatório da escala pode variar entre 18 e 90. Apesar de não possuírem referências de linha de corte os autores da escala original, referem que resultados elevados indicam níveis de stresse parental elevados. Os autores da escala utilizada neste estudo, categorizaram os resultados em 3 intervalos: O intervalo de 18 a 40 corresponde à categoria de baixos níveis de stresse parental, o intervalo de 43 a 66 à categoria de níveis intermédios de stresse parental e o intervalo de 67 a 90 à categoria de elevados níveis de stresse parental (Leal e Maroco, 2010).

A consistência interna da escala de Stress Parental foi .781 (razoável), variando entre um mínimo de .653 (fraco mas aceitável) na dimensão falta de controlo a um máximo de .815 (bom) na dimensão satisfação.

*Tabela 4 – Consistência interna*

	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Nrº de itens</b>
Preocupações parentais	,740	5
Satisfação	,815	6
Falta de controlo	,653	3
Medos e angústias	,757	2
Stress total	,781	17

Na tabela 6 podemos apreciar as estatísticas descritivas do Stress Parental. Os valores indicam elevados níveis de satisfação parental, dado que todos são significativamente superiores a 50 (ponto médio da escala), ( $p < .001$ ).

Tabela 5 – Estatísticas descritivas

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Preocupações parentais	8,00	18,00	12,24	1,93
Satisfação	8,00	15,00	11,17	1,64
Falta de controlo	4,00	8,00	6,09	1,31
Medos e angústias	6,00	9,00	7,16	,83
Stress total	29,00	43,00	34,56	2,81

Se utilizarmos os valores de corte usados por Leal e Marôco (2010), (18 - 40 corresponde à categoria de baixos níveis de stresse parental, 41-66 níveis intermédios e > a 66 níveis elevados), é possível identificar 2.7% da nossa amostra com níveis moderados de stress parental e 97.3% com níveis baixos.

Tabela 6 – Níveis de Stress parental (%)

	N	%
Nível baixo	73	97,3
Nível moderado	2	2,7

### 3.1.2- Escala de Satisfação Parental

Escala de Satisfação Parental, (ESP) (PSS – Parent Satisfaction Scale de Halverson e Duke, 1991), adaptada para a população portuguesa por Sandra Cameira Martins e Isabel Leal (2007). Esta é uma escala constituída por 20 itens em que cada um é uma afirmação que visa avaliar os níveis de satisfação associados aos papéis parentais. A ESP organiza-se em três dimensões: Prazeres da Parentalidade (itens 1, 2, 3, 4, 6, 12, 13, 14, 19\*, 20); Fardos da Parentalidade (itens 7\*, 17\*); e Importância da Parentalidade (itens 5, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 18), em que os itens assinalados (\*) são invertidos, isto é, em que a codificação é feita de forma inversa. Solicita-se ao sujeito que escolha, perante a afirmação apresentada, na escala (tipo likert), a opção de 1 a 7 pontos que variam de Discordo Sempre a Concordo Sempre, respectivamente. As cotações vão de 0 a 100, sendo que 100 é o valor máximo. O resultado de cada dimensão será a soma dos itens que a constituem, dividido pelo valor máximo admissível para cada item, multiplicado por 100 e dividido pelo número total de itens. A cotação global do questionário será a média dos valores obtidos para as três dimensões.

A consistência interna da escala de satisfação parental foi .787 (razoável), variando entre um mínimo de .631 (fraco mas aceitável) na dimensão fardos da parentalidade a um máximo de .827 (bom) na dimensão importância da parentalidade. A categorização dos valores de Alfa segue o referenciado em Hill (2009).

*Tabela 7– Consistência interna*

	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Nrº de itens</b>
Prazeres da parentalidade	,734	10
Fardos da parentalidade	,631	2
Importância da parentalidade	,827	8
Satisfação global	.787	20

Na tabela 9 podemos apreciar as estatísticas descritivas da satisfação parental. Os valores indicam elevados níveis de satisfação parental, dado que todos são significativamente superiores a 50 (ponto médio da escala), ( $p < .001$ ).

*Tabela 8– Estatísticas descritivas*

	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>
Prazeres da parentalidade	75,71	94,29	82,51	3,38
Fardos da parentalidade	35,71	85,71	69,33	12,79
Importância da parentalidade	62,50	89,29	78,11	4,84
Satisfação global	64,64	82,74	76,65	4,31

Os coeficientes de correlação entre as duas variáveis usadas no presente estudo podem ser apreciados na tabela 10. Em cinza claro realçamos os coeficientes das variáveis que pertencem à mesma escala. Os coeficientes de correlação entre dimensões do stress parental e a da satisfação parental são negativos, fracos e alguns significativos, como esperado.

*Tabela 9– Correlações*

	PP	Sat	Medos	FControlo	Stress	Praz	Fardos	Imp
Stress Satisfação	,060							
Stress Medos	,152	,042						
Stress FControlo	,107	,059	,096					
Stress Total	,528**	,414**	,376**	,088				
Prazeres	-,394**	-,100	-,016	-,040	-,116			
Fardos	-,374**	-,132	-,046	-,301**	-,195	,255*		
Importância	-,280*	-,187	-,228*	-,012	-,008	,217	,130	
Satisfação	-,162	,034	-,035	-,283*	-,165	,090	,873**	,303**

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

## 3.2- Entrevista aos dois membros da Direcção

Para consolidar os dados recolhidos pelos inquéritos aplicados aos professores, pais e familiares e aos alunos, aplicamos entrevistas aos Subdiretores Pedagógico e Administrativo da escola, a fim de sabermos qual tem sido o impacto de mães adolescentes em salas de aulas. Com efeito, foi entregue o guião da entrevista, com algum tempo de antecedência contendo 3 perguntas, e, depois, conduzida presencialmente pelo próprio investigador/entrevistador.

Foram entrevistados o Suddirector Administrativo de 52 anos de idade, com 17 anos de serviço, licenciado em Pedagogia, mestrando em desenvolvimento curricular, e o Subdirector Pedagógico de 48 anos de idade, com 28 anos de serviço, licenciado em ensino de física, mestrando em ensino de física.

Como a bateria das perguntas foram as mesmas, descrevemos as perguntas no geral, para mais tarde passarmos as respostas de cada um entrevistado.

- 1- Qual tem sido o comportamento de mães adolescentes em salas de aulas?
- 2- Tem havido diferenças entre mães adolescentes e as adolescentes não mães em termos de aproveitamento e rendimento escolares?
- 3- Sabe-se que é um risco grande aos bebés em salas de aulas.
  - a) Descreva esses riscos
  - b) Como direcção, o que tem feito para se evitar tais riscos?

### 3.2.1- Respostas do Subdirector Administrativo

1-R: O comportamento de mães adolescentes em salas de aulas tem sido muitas vezes diferente em relação a outras adolescentes que não são mães, visto que estão numa

fase de adaptação a uma nova realidade, muitas delas se mostram um pouco estressadas, tentam isolar-se das de mais adolescentes.

2-R: Sim tem havido diferenças no caso de aproveitamento e rendimentos escolares, ao invés delas prestarem a atenção na matéria ou conteúdos, muitas vezes estão pensando no bebê, o que cria nelas uma depressão e distúrbios mentais.

3-R: a) talvez não consiga descrever todos os riscos, mas de uma forma geral, destacam-se a gripe, tosse, febres, esfriados etc.

b) tem-se realizado sensibilização nas turmas para dar a conhecer os riscos que os seus bebés podem ocorrer durante a sua permanência em sala de aulas, para tal, se recomendado muitas vezes a presença de alguém que possa ficar com o bebé em um espaço apropriado para não prejudicar a saúde do bebé.

### **3.2.2- Respostas do Subdirector Pedagógico**

1-R: Sobre o comportamento de mães adolescentes em salas de aulas, tem dependendo do carácter emocional de cada uma delas a diferença é que umas conseguem se recuperar mais rápido que as outras.

2-R: nota-se muito pouco esta diferença, pois que, depende do nível de responsabilidade dela, de que família e condição económica está inserida.

3-R: a) Os bebés estão submersos em vários riscos como sendo doenças infecciosas transmissíveis, asfixias pneumonias agudas etc.

b) Muitas vezes convocamos os pais e encarregados de educação com a finalidade de lhes darmos a conhecer sobre os riscos eminentes com a presença dos bebés em salas de aulas, mas muitas vezes constrangimentos surgem por parte de alguns pais e encarregados de educação sem responsabilidades, ao mandarem outras crianças, o que redobra o nível do risco aos bebés. Perante a esse fenómeno, a direção não cruzou os braços tem trabalhando afincadamente para que não haja a cadeia de transmissão de doenças aos bebés em sala de aulas.

### **3.2.3- Análise das entrevistas**

Os nossos entrevistados, mostraram-se preocupados e interessados com as políticas de inclusão de mães adolescentes no Liceu da Ganda, a quanto forma unânimes em confirmar que têm feito sensibilizações ao nível das turmas e não só, e algumas vezes já convocaram pais e encarregados de educação, para o bem estar dos

bebés, evitando os riscos eminentes que poderiam existir, pois que isto põe seguro as mães adolescentes em sala de aulas e faz com que elas sintam-se confortadas o que faz com que elas permaneçam em sala de aula, evitando assim o absentismo e o abandono escolares.

# CAPÍTULO IV– ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a apresentação dos resultados e tendo em conta a pergunta de partida, os objetivos e respetivas hipóteses, é chegada a altura de, neste capítulo, fazermos a discussão dos resultados, avaliando e interpretando todas as informações recolhidas, comparando-as com a revisão da literatura realizada.

Os coeficientes de correlação entre dimensões do stress parental e a da satisfação parental são negativos, fracos e alguns significativos, como esperado. A correlação mais elevada ocorre entre os prazeres da parentalidade e o stress preocupações parentais ( $r = -.394$ ). Como o coeficiente é negativo isso significa que à medida que aumentam os prazeres parentais diminui o stress parental associado às preocupações parentais. Confirma-se assim, parcialmente, a hipótese enunciada (**Hipótese 1**).

Quando analisamos os níveis de stress parental em função da idade das mães encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Satisfação, os níveis de stress associados a esta dimensão são significativamente mais elevados nas mães mais jovens (12.26 vs 10.56),  $t(73) = 4.904$ ,  $p = .001$ .

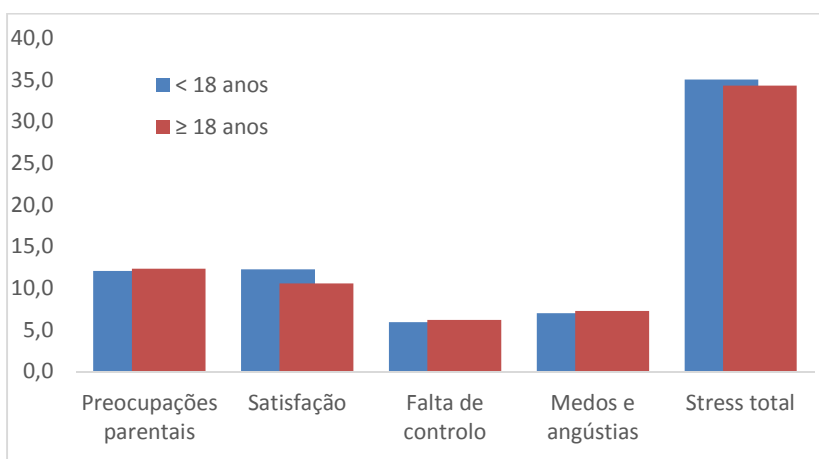
Confirma-se assim, parcialmente, a hipótese enunciada (**Hipótese 2**).

Tabela 30– Stress parental e idade das mães

	< 18 anos		≥ 18 anos		Sig.
	M	DP	M	DP	
Preocupações parentais	12,07	1,75	12,33	2,04	,897
Satisfação	12,26	1,26	10,56	1,53	,001***
Falta de controlo	5,93	1,24	6,19	1,36	,269
Medos e angústias	7,00	,73	7,25	,89	,468
Stress total	35,04	3,11	34,29	2,63	,273

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

Gráfico 1 – Stress parental e idade das mães



Quando analisamos os níveis de stress parental em função da idade das mães encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Fardos da parentalidade, os níveis satisfação a esta dimensão são significativamente mais elevados nas mães mais jovens (74.34 vs 66.52),  $MU = 408.500$ ,  $p = .077$ .

Satisfação global, os níveis de satisfação global com a parentalidade são significativamente mais elevados nas mães mais jovens (77.90 vs 75.95),  $MU = 454.500$ ,  $p = .033$ .

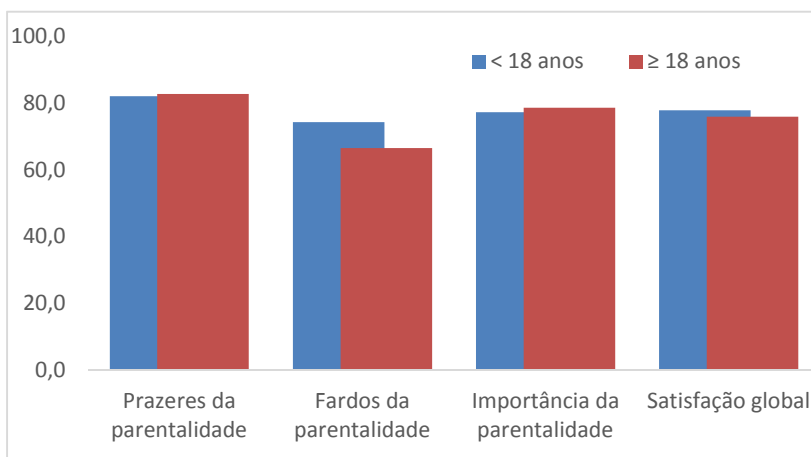
Confirma-se assim, parcialmente, a hipótese enunciada (**Hipótese 3**).

Tabela 11– Satisfação parental e idade das mães

	< 18 anos		≥ 18 anos		Sig.
	M	DP	M	DP	
Prazeres da parentalidade	82,12	3,32	82,74	3,43	,449
Fardos da parentalidade	74,34	11,25	66,52	12,86	,007**
Importância da parentalidade	77,25	5,55	78,61	4,38	.413
Satisfação global	77,90	4,20	75,95	4,26	.033*

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

Gráfico 2 – Satisfação parental e idade das mães



Quando analisamos os níveis de stress parental em função do estado civil das mães encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Preocupações parentais, os níveis de stress associados a esta dimensão são significativamente mais elevados nas mães casadas (13.71 vs 12.09),  $t(73) = 2.175$ ,  $p = .033$ .

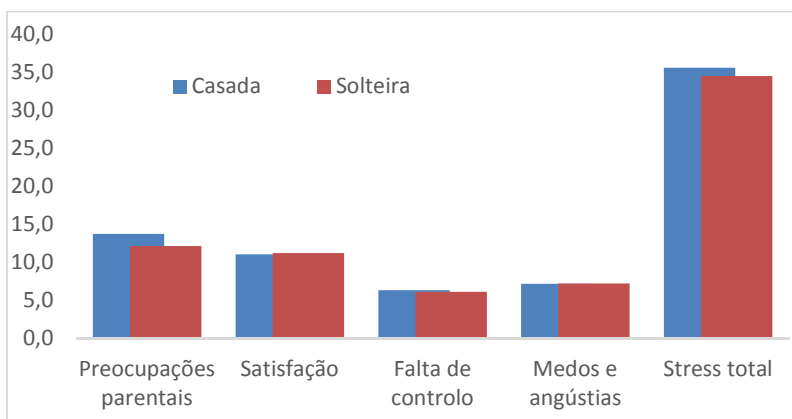
Confirma-se assim, parcialmente, a hipótese enunciada (**Hipótese 4**).

Tabela 12– Stress parental e estado civil

	Casada		Solteira		Sig.
	M	DP	M	DP	
Preocupações parentais	13,71	2,75	12,09	1,78	.033*
Satisfação	11,00	1,41	11,19	1,68	.772
Falta de controlo	6,29	1,11	6,07	1,34	.955
Medos e angústias	7,14	,90	7,16	,84	.688
Stress total	35,57	2,37	34,46	2,85	.321

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

Gráfico 3 – Stress parental e estado civil



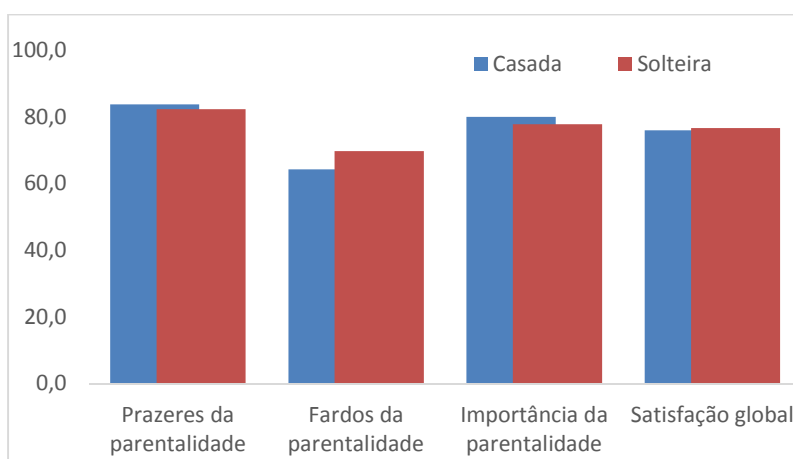
Quando analisamos os níveis de satisfação parental em função do estado civil das mães não encontramos diferenças estatisticamente significativas.

Não se confirma assim a hipótese enunciada(**Hipótese 5**).

Tabela 13– Satisfação parental e estado civil

	Casada		Solteira		Sig.
	M	DP	M	DP	
Prazeres da parentalidade	83,88	6,32	82,37	2,98	.556
Fardos da parentalidade	64,29	14,29	69,85	12,64	.356
Importância da parentalidade	80,10	5,40	77,91	4,78	.258
Satisfação global	76,09	3,70	76,71	4,39	.718

Gráfico 4– Satisfação parental e estado civil



Quando analisamos os níveis de stress parental em função do número de filhos encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Satisfação, os níveis de stress associados a esta dimensão são significativamente mais elevados nas mães com apenas 1 filhos (11.27 vs 10.38),  $t(73) = 1.462$ ,  $p = .036$ .

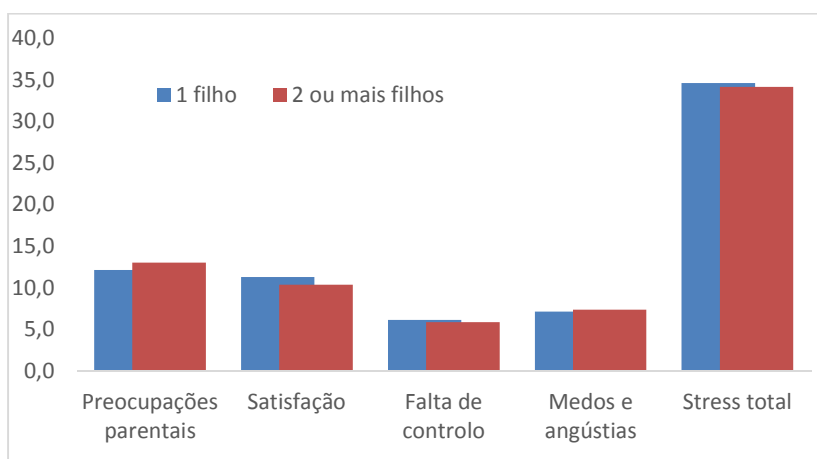
Confirma-se assim, parcialmente, a hipótese enunciada(**Hipótese 6**).

Tabela 14– Stress parental e estado civil

	1 filho		2 ou mais filhos		Sig.
	M	DP	M	DP	
Preocupações parentais	12,15	1,79	13,00	2,93	,241
Satisfação	11,27	1,69	10,38	,92	,036*
Falta de controlo	6,12	1,30	5,88	1,55	,623
Medos e angústias	7,13	,85	7,38	,74	,447
Stress total	34,61	2,91	34,13	1,81	,646

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

Gráfico 5– Stress parental e nr de filhos



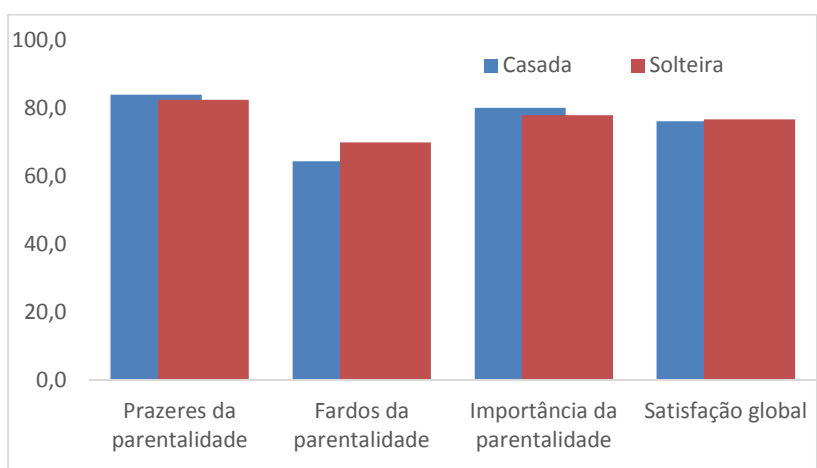
Quando analisamos os níveis de satisfação parental em função do número de filhos não encontramos diferenças estatisticamente significativas.

Não se confirma assim a hipótese enunciada(**Hipótese 7**).

Tabela 15– Satisfação parental e estado civil

	1 filho		2 ou mais filhos		Sig.
	M	DP	M	DP	
Prazeres da parentalidade	82,39	3,07	83,57	5,56	,572
Fardos da parentalidade	69,94	12,47	64,29	15,27	,343
Importância da parentalidade	77,85	4,91	80,36	3,82	,168
Satisfação global	76,73	4,35	76,07	4,26	,688

Gráfico 6– Satisfação parental e nr de filhos



## DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Após a análise e discussão dos resultados, tendo em conta o objectivo geral, em concordância com as hipóteses formuladas, e concordando com Peixoto (1990) ao referir que, «se nos preocupamos com o aspecto cognitivo melhoramos, com certeza o rendimento escolar dos alunos, mas se, na sala de aula, atendermos ao sentimento do aluno e nos preocuparmos em desenvolver e melhorar a dimensão afectiva no processo de ensino-aprendizagem, a melhoria do rendimento escolar, será mais acentuada» (p. 96); se perder de vista o que diz Freire (1979): «Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais. Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita» (p. 29).

Concluimos que, se se aprofundar os estudos sobre parentalidade, vinculação materna, maternidade na adolescência, e conseqüentemente for divulgada a sua importância nas escolas em particular com mães adolescentes, teremos mais inclusão, menos abandono escolar, muito rendimento e aproveitamento escolar por parte de mães adolescentes, não só atingiremos o objectivo da equidade nos resultados da educação e reconsideramos a forma como olhamos para as diferenças entre os alunos, como consideramos os objectivos da educação e o processo que adoptamos na organização das escolas e, tendo em conta o as afirmações feitas por Peixoto, (1990) e Freire (1979), teremos Escolas regulares que possuam orientações inclusivas, constituindo meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação efectiva para todos, escolas que se formará uma geração mais solidária e mais tolerante, escolas onde aqueles que têm algum tipo de problema, dificuldade ou deficiência, aprenderão a conviver no mundo heterogéneo que é o seu; a própria política educativa deverá promover sistemas educativos inclusivos, segundo um modelo organizativo e funcional, associados a uma escola que procura responder à diferença (Rodrigues, 2001), de forma apropriada e com qualidade, onde todos e alunos e todas as alunas, possam prosseguir a sua escolaridade e, no caso das mães adolescentes, cuidar dos seus filhos, sem stresse, num contexto educativo, promotor de desenvolvimento humano e da inclusão.

## Recomendações

A Organização Mundial de Saúde (OMS), define adolescência como o período da vida que compreende a faixa etária entre os 10 e os 19 anos”. Laufer (2000) vai mais longe em afirma que o período da adolescência inicia-se entre os 12 e os 14 anos e termina aos 21 anos de idade, e em conta Mesquita, Ribeiro, Mendonça e Maia (2011), ao descrevem que esta etapa ao desenvolvimento como um “ período de transição entre a infância e a idade adulta, estando associada a mudanças a nível físico, psicológico, social e cognitivo”, emergirem diversas alterações a vários níveis sem perder em vista (Santos, 2008) ao dizer que a vivência da parentalidade proporciona momentos únicos e gratificantes, porém confronta igualmente os pais com novas exigências, que podem constituir um risco para o desenvolvimento de *stress*, que por sua vez, pode levar a uma deterioração da saúde e bem-estar da adolescente, Recomendamos a Direcção da Escola, que:

Através do gabinete Psico-Pedagógico, em colaboração com os Pais e Encarregados de Educação, mantenham um diálogo permanente com as mães adolescentes da sua instituição, constatando *in loco* os seus problemas, apoiando-as e orientando-as com o fim de promover o sucesso e prevenir o absentismo e o abandono escolar, cumprido assim o que disse (Sanchez, 2001), ao afirmar que o princípio da escola inclusiva proporciona igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens de todas as condições físicas, sociais e outras, sejam eles de diferentes raças ou credos, etnias ou culturas, ricos ou pobres, com ou sem deficiência e outras, onde a qualidade e o sucesso de ensino seja igual para todos.

O papel dos pais e dos que os apoiam no desenvolvimento dos seus filhos e das suas famílias tornou-se um assunto atual, com uma atenção política considerável, assumindo a forma de um vasto conjunto de políticas públicas e medidas de intervenção (Carvalho, O., Costa-Lobo, C., Menezes, 2019)

Seguindo a ideia veiculada pela UNESCO (2016), Juntos, precisamos de promover e proteger o direito de todas as pessoas à educação e também de garantir que a educação de qualidade alcance a todos, promovendo valores de paz, justiça, direitos humanos e igualdade de gênero.

# REFERÊNCIAS

- Ainsworth, M. D., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment- A psychological study of the Strange Situation*. New Jersey, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Assembleia Nacional de Angola (2010). *Constituição da República de Angola*. Angola
- Assembleia Nacional de Angola (2012). *Lei 25/12 Lei Sobre a Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança*. Angola. Retirado de: <http://www.governo.gov.ao/VerLegislacao.aspx?id=511>
- Abidin, R. R. (1990). Introduction to the special issues: The stress of parenting. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 298-301.
- Abidin, R. R., & Santos, S. V. (2003). *Índice de Stress Parental – Manual*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21 (4), 407-412.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6:1, 7-16. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alarcão, M. (2006). *(Des) equilíbrios familiares*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Almeida, T. & Sampaio, F. M. (2007). Stresse e suporte social em familiares de pessoas com paralisia cerebral. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8(1), 145-151.
- Antunes, A. S. (2018). Pós-Fácio. In Pereira, F., et. Al. (Coord.). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática* (p.5). Ministério da Educação: DGE.
- Araújo, F. (2018). Pós-Fácio. In Pereira, F., et. Al. (Coord.). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática* (p.6). Ministério da Educação: DGE.
- Araújo, M. F. (2011). Paradoxos da família contemporânea. *Psicologia e Sociedade*, 23(2), 436-437.
- Barbara, C. S., Carvalho, O., & Fuertes, M. (2019 a)). Relação entre o transporte corporal e a relação materna. In *Livro de Atas do 3.º Congresso Internacional da*

*Criança e do Adolescente*, Fundação Dr. Ant3rio Cupertino de Miranda, Porto, Portugal, 23-25 Janeiro 2019 (pp. 510-511). Dispon3vel no Reposit3rio UPT, <http://hdl.handle.net/11328/2871>

B3rbara, C. S., Fuertes, M., & Carvalho, O. (2019 b)). Relaç3o m3e-filho(a) em beb3s transportados junto ao peito e em beb3s transportados em carrinhos. *Psicologia*, 33 (1), 55-64. doi: 10.17575/rpsicol.v33i1.143. Dispon3vel no Reposit3rio UPT, <http://hdl.handle.net/11328/2931>

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: *a process model*. *Child Development*, 55, 83-96. doi.org/10.2307/1129836

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: a process model. *Child Development*, 55(1), 83–96. Acedido em 25, junho, 2014, em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/6705636>

Belsky, J. (1999). *Interactional and contextual determinants of attachment security*. Em J. Cassidy & P. Shaver (eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 249-264). Nova York: The Guilford Press.

Bogdan. R., and Biklen, S,( 1991, p. 205), *Qualitative Research for education: An introduction to Theory and Methodes*.

Borges, C. C., Magalh3es, A. S., & F3res-Carneiro, T. (2014). Liberdade e desejo de constituir fam3lia: percepç3es de jovens adultos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(3), 89-103.

Bowlby, J. (1969). *Attachment et perte: 1. L'attachement*. Paris: PUF.

Bowlby, J. (1976). *A natureza da ligaç3o da crianç3a com a m3e*. En L. Soczka (ed.), *As ligaç3es infant3s* (pp. 105-153). Lisboa: Livraria Bertrand.

Brazelton, B. & Cramer, B. (1989). *A relaç3o mais precoce: Os pais, os beb3s e a interaç3o precoce*. Lisboa: Terramar.

Brockington, I. (1996). *Motherhood and mental health*. Oxford: Oxford University Press.

Carek, D. J., & Capelli, A. J. (1981). Mother's reactions to their newborn infants. *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 20, 16-31.

Bydlowski, M. (2010). *Je r3ve un enfant: l'exp3rience int3rieure de la maternit3*. Paris: Odile Jacob.

- Canavarro, C., e Pedrosa, A. (2005). Transição para a parentalidade: compreensão segundo diferentes perspectivas teóricas. In I. Leal (Ed.). *Psicologia da Parentalidade*, 225-255. Lisboa: Fim de Século.
- Carvalho-Barreto, A. (2013). A parentalidade no ciclo de vida. *Psicologia em Estudo*, 18(1), 147-156.
- Carvalho, G.M. Merighi, A.B., & Jesus, M.C.P. (2009). Recorrência da Parentalidade na adolescência na perspectiva dos sujeitos envolvidos. *Texto e contexto-enfermagem*, 18(1).
- Carvalho, O. de (2021). Inclusão, da utopia à realidade; Angola e Portugal em caminhos paralelos. *Revista Sol Nascente*, 10(2), 01–06. Obtido de <https://revista.ispsn.org/index.php/rsn/article/view/107>
- Carvalho, O. C. (2020). Crescer juntos na parentalidade positiva: competências profissionais para a Educação parental. In S. A. S Monteiro, Educação de jovens e adultos: ações de consolidação da agenda (Cap. 13, pp. 122-136). Ponta Grossa, PR: Atena. Doi 10.22533/at.ed.81720140713. Disponível no Repositório UPT em <http://hdl.handle.net/11328/3134>
- Carvalho, O., Lobo, C. C., Menezes, J., & Oliveira, B. (2019). O valor das práticas de educação parental: visão dos profissionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27, 654-684.
- Carvalho, O. (2016). *Crescer saudavelmente em Angola*. Porto. Livpsi
- Carvalho, O. (2019). *Identidade, cultura e educação*, A visão de uma portuguesa, com um coração Mwangolé. *Revista Sol Nascente*, 15| (pp. 4-6).
- Cerqueira Santos, E., Paludo, S.S. Dei Scheiro, E.D.B. & Coller, S.H. (2010). Gravidez na adolescência: Análise contextual de risco e Protecção. *Psicologia em estudo*, 15, 72-85.
- Cervo Amado Luiz; Bervian Pedro Alcino. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Disponível em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf).

Conselho Nacional de Educação (2016). *Condição Docente: contributos para uma reflexão*. Relatório técnico. Disponível em:

[https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos\\_e\\_relatorios/RTAcondicaodocente.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/RTAcondicaodocente.pdf)

Correia, L. M. (2013). *Necessidades Educativas Especiais*. Plural Editores. Porto.

Costa, J. (2018). Prefácio. In Pereira, F., et. Al. (Coord.). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática* (p.4). Ministério da Educação: DGE.

CRA (2010). *Constituição da República de Angola*. Luanda.

Crnic, K. A., Gaze, C., & Hoffman, C. (2005). Cumulative parenting stress across the preschool period: Relations to maternal parenting and child behavior at age 5. *Infant and Child Developmente*, 14, 117-132.

Crnic, K. A. ; LOW, C. - *Everyday stresses and parenting*. In BORNSTEIN, M. H., ed. - *Handbook of parenting*. 2nd ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 243-267.

Cruz, O. (2014). *Que parentalidade?. A tutela cível do superior interesse da criança. Tomo III*.

DeVries, F. G., Wellemans-Camus, M., & Landeur-Heyrant, S. (1993). *Influence du climat institutionnel entourant la naissance sur les comportements et les interactions précoces entre la mère et son bébé*. *Enfance*, 1, 85-98.

Declaração Universal dos Direitos do Homem. ONU - Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. Disponível em:

<https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>

Declaração de Salamanca de 10 de Junho (1994). Disponível em:

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>

Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa de 29 de julho (2015). Disponível em:

[file:///C:/Users/eulal/Downloads/document.onl\\_declaracao-de-lisboa-sobre-equidade-educativa-julho-de-2015-the-lisbon.pdf](file:///C:/Users/eulal/Downloads/document.onl_declaracao-de-lisboa-sobre-equidade-educativa-julho-de-2015-the-lisbon.pdf)

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão.

Dias, A.C.G. & Teixeira, M.A.P. (2010). *Gravidez na adolescência: Um olhar sobre um fenómeno complexo*. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 20, 123- 131.

- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). *Human ethology*. Nova York: Aldine de Gruyter.
- Ferber, S. G., Feldman, R., & Makhoul, I. R. (2008). *The development of maternal touch across the first year of life*. *Early Human Development*, 84(6), 363-370. doi:10.1016/j.earlhumdev.2007.09.019.
- Féres-Carneiro, T., & Magalhães, A. S. (2014). Transformations de la parentalité: la clinique auprès de familles séparées et de familles reconstituées. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 18, 104-121.
- Figueiredo, B. (1996). *A interação mãe-bebê*. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 117-132.
- Figueiredo, B. (2001). *Mães e bebês*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Figueiredo, B., Costa, R., & Pacheco, A. (2002). Experiência de parto: Alguns factores e consequências associadas. *Análise Psicológica*, 2, 203-217.
- Fonseca, Vítor da (1996)-Aprender a Aprender. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, Vítor da (1997)-*Educação Especial* -Programas de Estimulação Precoce, 2ª ed. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fleming, A. S., & Corter, C. (1988). Factors influencing maternal responsiveness in humans: *Usefulness of an animal model*. *Psychoendocrinology*, 13, 189-212.
- Fleming, A. S., O'Day, D. K., & Kreamer, G. W. (1999). Neurobiology of mother-infant interaction: Experiences and central nervous system plasticity across development and generations. *Neuroscience Biobehaviour Review*, 23, 673-685.
- Frasquilho, M. A. (2005). Medicina, médicos e pessoas: Compreender o stress para prevenir o burnout. *Acta Médica Portuguesa*, 18, 433-444.
- Freire, Paulo (1979)-Educação e Mudança, 20.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frodi, A. & Thompson, R. (1985). Infant's affective responses in the strange situation: Effects of prematurity and of quality of attachment. *Child Development*, 56, 1280-1290.
- Fuertes, M. (2011a). Histórias de vida: *da investigação à intervenção precoce*. *Educação: Da Investigação às práticas*, 1 (1), 89-109. doi.org/10.25757/invep.v1i1.56

- Fuertes, M. (2011b). *Estudo exploratório sobre a classificação da vinculação atípica: desorganização ou adaptação?* *Psychologica*, 52, 349-370. doi.org/10.14195/16478606\_52-1\_17
- Fuertes, M. (2019). *Intervenção Precoce na Infância – práticas suportadas na evidência.* In F. Veiga (org.) *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico.* Coimbra: Almedina (pp. 587-581).
- GIL, A. Carlos (2002), *Como elaborar projeto de pesquisa.* São Paulo: Atlas
- Gelder, M. (1978). *Hormones and postpartum depression.* En M. J. Sandler (ed.), *Mental illness in pregnancy and the puerperium* (pp. 80-90). Oxford: Oxford University Press.
- George, C. & Solomon, J. (1999). Attachment and caregiving: The caregiving behavioral system. En J. Cassidy & P. Shaver (eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 649-670). Nova York: The Guilford Press.
- Gitau, R., Menson, E., Pickles, V., Fisk, N., Glover, V., & MacLachlan, N. (2001). *Umbilical cortisol levels as an indicator of the foetal stress response to assisted vaginal delivery.* *European Journal of Obstetrics & Gynaecology and Reproductive Biology*, 98, 14-17.
- Greenberg, M., Rosenberg, I., & Lind, J. (1973). First-mothers rooming-in with their newborns: Its impact upon the mother. *American of Orthopsychiatry*, 43, 783-788.
- Gyton, A.C. (1986). *Tratado de fisiologia médica.* Rio de Janeiro: Editora Guanabara,
- Guralnick, M. J. (2005). Early intervention for children with intellectual disabilities: Current knowledge and future prospects. In M.J. Guralnick (Eds.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp.3-38). Baltimore: Brookes.
- Guralnick M, J., (2011). Why Early Intervention Works: A Systems Perspective form: *Infants Young Child.* 2011, January 1; 24(1): 6–28. SA .Published in final edited
- Half, W. & Slade, A. (1989). Affect attunement and maternal attachment: A pilot study. *Infant Mental Health Journal*, 10, 157-172.536 FIGUEIREDO. Vinculação materna
- Herrera, E., Reissland, N. & Shepherd, J. (2004). *Maternal touch and maternal child-directed speech: effects of depressed mood in the postnatal period.* *Journal of affective disorders*, 81 (1), 29-39. Doi: 10.1016/j.jad.2003.07.001

- Houzel, D. (2004). As implicações da parentalidade. In L. Solis-Ponton (Org.), *Ser pai, ser mãe – Parentalidade: Um desafio para o terceiro milênio* (pp. 47-51). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Illes, S., Gath, D., & Kennerley, H. (1989). *Maternity blues: II a comparison between postoperative and postnatal women*. *British Journal of Psychiatry*, 155, 363-366.
- Isabella, R. A. (1994). Origins of maternal role satisfaction and its influences upon maternal interactive behavior and infant-mother attachment. *Infant Behavior and Development*, 17, 381-387.
- Kennell, J. H., Trause, M. A., & Klaus, M. H. (1975). *Evidence for a sensitive period in the human mother*. En Ciba Foundation (ed.), *Parent-infant interaction* (Vol. 33) (pp. 87-102). Amsterdam: Association Scientific Publishers.
- Keverne, E. B. (1995). Neurochemical changes accompanying the reproductive process: Their significance for maternal care in primates and other mammals. En C. R. Pryce, R.D. Martin, & D. Skuse (eds.), *Motherhood in human and nonhuman primates* (pp. 69-77). Basel: Karger.
- Klaus, M. & Kennell, J. (1976). *Maternal-infant bonding*. Saint Louis: The C. V. Mosby Company.
- Klaus, M. H., Kennell, J. H., & Klaus, P. H. (2000). Vínculo: *Construindo as bases para um apego seguro e para a independência*. Porto Alegre: Artes Médicas Editora. *Journal of Affective Disorders*, 25, 47-52.
- Kristensen, C., Schaefer, L. & Busnello, F. (2010). *Estratégias de coping e sintomas de stress na adolescência*. *Estudos de Psicologia*, 27 (1), 21-30.
- Laufer, M. (2000). *Compreender o suicídio: tem um significado especial na adolescência?* In Laufer, M. (Ed.) *O adolescente suicida* (pp. 69-79). Lisboa: Climepsi Editores.
- Leal(2005) *Psicologia da Gravidez*. Lisboa fim de Século.
- Lebovici, S. (2004). Diálogo Leticia Solis-Ponton e Serge Lebovici. In L.Solis-Ponton (Org.), *Ser pai, ser mãe – Parentalidade: Um desafio para o terceiro milênio* (pp. 21-27). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lee, R. E. (1995). Women look at their experience of pregnancy. *Infant Mental Health Journal*, 16, 192-205.

- Levandowski, D.C., Picnini, C.A., & Lopes, R.C.S (2008). Matrnidade adolescente. *Estudo de Psicologia (Campinas)*, 25, 251-63.
- Lima, A. D. L. & Farias, F. L. R. (2005). O trabalho do cirurgião-dentista e o estresse: *Considerações teóricas*. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, 18(1), 50-54.
- Lipp, M. E. N. (2001). Estresse emocional: A contribuição de estressores internos e externos. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 28(6), 347-349.
- Loureiro, E. & Figueiredo, B. (2000). *Prematuridade e Maus Tratos à Criança*. *Infância e Sociedade*, 3, 48-67.FIGUEIREDO. Vinculação materna 537
- Lourenço, Eduardo (1997)-*Nós como Futuro*. Lisboa: Pavilhão de Portugal Expo'98. Assírio & Alvim.
- MacFarlane, A. (1979). *A psicologia do nascimento*. Lisboa: Moraes Editores.
- MacFarlane, J. A., Smith, D. M., & Garrow, D. H. (1978). *The relationship between mother and neonate*. En S. Kitzinger & J.A. Davis (eds.), *The place of birth*. Nova York: Oxford University Press.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Westport, CT, US: Ablex Publishing.
- Main, M., & Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development. Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 161-182). Chicago, IL, US: University of Chicago Press.
- Marconi, M.A., & Lakatos E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5ª edição). São Paulo: Editora Atlas.
- Margis, R., Picon, P., Cosner, A. F. & Silveira, R. O. (2007). *Relação entre estressores, estresse e ansiedade*. *Revista de Psiquiatria*, 25(1), 65-74.
- Martins, C. (2008) *Transição para a parentalidade: programa de doutoramento em enfermagem: revisão da literatura*. Lisboa: Universidade de Lisboa

- Mello, R., Féres-Carneiro, T., & Magalhães, A. S. (2015). A maturação como defesa: uma reflexão psicanalítica à luz de Ferenczi e Winnicott. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 18(2), 268-279.
- Mesquita, C., Ribeiro, F., Mendonça, L. & Maia, A. (2011). *Relações Familiares, Humor Deprimido e Comportamentos Autodestrutivos em Adolescentes*. Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, 3.
- Maroco, J., (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (5ª Ed.). Edições: Reportnumber.
- Miller, L. & Rukstalis, M. (1999). Beyond the “Blues”: *Hypotheses about postpartum reactivity*. En L. Miller, (ed.), *Postpartum mood disorders* (pp. 3-20). Washing-ton DC: American Psychiatry Press.
- Miller, T. (2005). *Making Sense of Matherhood: a narrative approach*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Montero, I. e León, O.G. (2002). Clasificación y descripción de la metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1, 503-508.
- Moro, M. R. (2005). Os Ingredientes da Parentalidade. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 8(2), 258-73.
- Newton, N. & Newton, M. (1962). *Mother’s reaction to their newborn babies*. Journal of the American Medical Association, 181, 206-210.
- Nóvoa, António (1995)- *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. Pascoaes, Teixeira de (1991)-*Arte de Ser Português*. Lisboa: Assínp & Alvim.
- O’Brien, S. & Pitt, B. (1994). *Hormonal theories and therapy for postnatal depression*. En J. Cox & J. Holden (eds.), *Perinatal Psychiatry*. Londres: Gaskell.
- O’Connor, S., Vieszte, P.M., Sherrod, K.B., Sandler, H.M., & Altmeier, W.A. (1980). *Reduced incidence of parenting inadequacy following rooming-in*. *Pediatrics*, 66, 176-182.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L.V. (1995,p.151). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gravida.
- Peixoto, Luís M. (1988)-*A Educação Escolar e a Orientação: Abordagem Sociológica*, «Revista Orientação Escolar e Profissional», Novembro, 20-29. Lisboa: APOEP.

- Piccinini, C. A., & Alvarenga, P. (Orgs.). (2012). *Maternidade e paternidade: a parentalidade em diferentes contextos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ponciano, E. T., & Féres-Carneiro, T. (2014). Relação pais-filhos na transição para a vida adulta, autonomia e relativização da hierarquia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27, 209-218.
- Portugal, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão.
- Portugal, Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto. Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais.
- Portugal, Diário da República, I série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008. Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
- Portugal. Ministério Público (2006). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Portugal: Gabinete de documentação e direito comparado
- Rangel, D. L. O & Queiroz, A.B.A (2008). A representação social das adolescentes sobre a gravidez nessa etapa da vida. *Escola Ama Nery*, 12, 780-8.
- Richards, M. P. M. (1971). *Social interaction in the first weeks of human life*. *Psychiatria, Neurologia, Neurochirurgia*, 74, 35-42.
- Risk, E. E., Nasser, M., Thomas, L., & Ezimokhai, M. (2001). *Women's perceptions and experiences of childbirth in United Arab Emirates*. *Journal of Perinatal Medicine*, 29, 298-307.
- Robson, K. S. & Moss, H. (1970). *Patterns and determinants of maternal attachment*. *Journal of Pediatrics*, 77, 976-985.
- Robson, K. S. (1967). *The role of eye-eye contact in maternal infant attachment*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 13-25.
- Robson, K. S., & Kumar, R. (1980). *Delayed onset of maternal affection after childbirth*. *British Journal of Psychiatry*, 136, 347-353.
- Rocha, E., Silva, H. A., Carvalho, O., Galinha, S., & Machado, C. (2021). Perceções dos docentes sobre inclusão na Educação: um estudo no Norte, Centro e Sul de Portugal. In S. A. Galinha (coord.), *Bem-estar, educação e direitos da criança*, vol. 1, pp. 127-

148. ISBN: 978-989-53210-1-8. Disponível no Repositório UPT, <http://hdl.handle.net/11328/3632>

Rodriguez, C. M., & Murphy, L. E. (1997). Parenting stress and abuse potential in mothers of children with developmental disabilities. *Child Maltreatment*, 2(3), 245-251.

Rodrigo, M., Chaves, M., & Quintana, J. (2010). *Buenas prácticas profesionales para el apoyo de la parentalidade positiva*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.

Roudinesco, E. (2003). *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Santa Bárbara, C (2018). *Relação mãe-filho(a) em bebés transportados junto ao corpo das mães* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/9372>

Santa Bárbara, C., Fuertes, M., Carvalho, O. (2019, no prelo). *Relação mãe-filho(a) em bebés transportados junto ao peito e em bebés transportados em carrinhos*. PSICOLOGIA.

Santos, C. D. L. M., Rodrigues, C. L. P., Silva, L. B. D., Bakke, H. A., Leite, A. S. D. M., & Leal, M. M. D. A. (2011). *Stress factors in physicians' activity in João Pessoa* (Brazil). *Produção*, 21(1), 181-189.

Santos, João dos (1991)-*Ensaios sobre Educação - I. A criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, V. A. B. (2008). *Stress parental e práticas parentais em mães de crianças com Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.

Silva, D.V. & Salomão, N.M.R. (2003). A maternidade na perspectiva de mães das adolescentes e avós maternas de bebês. *Estudo da Psicologia*( Campinas), 8, 135-145.

Sousa, Liliana (1998)-*Crianças (Com)fundidas Entre a Escola e a Família*. Porto: Porto Editora.

Schmidt, C. & Bosa, C. (2007). *Estresse e auto-eficácia em mães de pessoas com autismo*. *arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59(2), 179-191.

- Schmidt, C., Dell'Aglio, D. D. & Bosa, C. A. (2007). Estratégias de coping de mães de portadores de autismo: Lidando com dificuldades e com a emoção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (1), 124-131.
- Silva, A. M. B., Keller, B. & Coelho, R. W. (2013). *Associação entre pressão arterial e estresse percebido em motoristas de ônibus*. *Journal of Health Sciences Institute*, 31(1), 7578.
- Simon, Jean (1991)-*A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Porto: Edições Asa.
- Simpson, J.A. (1999). *Attachment theory in modern evolutionary perspective*. En J. Cassidy & P.R. Shaver (eds.), *Handbook of attachment* (pp. 115-140). Nova York: Guilford Press.
- Stein, G. (1982). The maternity blues. En I. F. Brockington & R. Kumar (eds.), *Motherhood and mental illness* (pp. 119-154). Londres: Academy Press.
- Stern, D. (1974). Mother and infant at play: The dyadic interaction involving facial, vocal and gaze behavior. En M. Lewis & L. Rosenbaum (eds.), *The effects of the infant on its caregiver* (pp. 187-213). Nova York: Wiley.
- Stern, D. (1980). *Bebé-mãe: Primeira relação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Sutter, A., Leroy, V., Dallay, D., & Bourgeois, M. (1998). Post-partum blues et depression
- Taylor, A., Adams, D., Doré, C., Kumar, R., & Glover, V. (en prensa) *Mother-baby bonding: Correlations with early mood and methods of delivery*.
- Taylor, A., Fisk, N. M., & Glover, V. (2000). *Mode of delivery and subsequent stress response*. *Lancet*, 355, 120.
- Taylor, A., Littlewood, J., Adams, D., Doré, C., & Glover, V. (1994). *Serum cortisol levels are related to moods of elation and dysphoria in new mothers*. *Psychiatry Research*, 54, 241-247.
- Thompson, R. A. (2008). *Early attachment and later development: Familiar questions, new answers*. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 330-348). New York, NY, US: Guilford Press. UNICEF - Angola (2015). *As Crianças em Angola. Avanços e Desafios*. Retirado de: <https://www.unicef.org/angola/criancas-em-angola>
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO, (2020). Relatório Inclusão e educação: Todos, sem exceção. *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação: Inclusão e educação para todos*. Paris. Disponível em:

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por)

UNESCO, (1998). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien. Disponível em:

<https://www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/PublishingImages/Paginas/Nucleo-de-Educacao-para-os-Direitos-HumanosNEDHIEUM/declaracaoEducacaoTodosr.pdf>

UNESCO, (1994). Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais. Disponível em:

[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao\\_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

Uziel, A. P. (2000). "Tal pai, tal filho" em tempos de pluriparentalidade. Expressão fora de lugar? *Anais do Encontro Nacional das ANPOCS*, Petrópolis, SP, Brasil, 24.

van IJzendoorn, M. H., & Sagi-Schwartz, A. (2008). Cross-cultural patterns of attachment: *Universal and contextual dimensions*. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 880-905). New York, NY, US: Guilford Press.

Vayer, Pierre; RONCIN, Charles (1992)-*Integração da Criança Deficiente na Classe*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vilhena, J., Souza, A. C. B., Uziel, A. P., Zamora, M. H., & Novaes, J. V. (2011). Que família? Provocações a partir da homoparentalidade. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 11, 1037-1047.

Warnock, M. (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office. Disponível em:

<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>


Wieck, A. (1996). *Ovarian hormones, mood and neurotransmitters*. *International Review of Psychiatry*, 8, 17-25.

Windstrom, A. M., Wahlburg, Matthiesen, Eneroth, Uvnas-Morberg, & Winburg (1990).  
*Short-term effects of early suckling and touch of the nipple on maternal behaviour.*  
Early Human Development, 21, 153-163.

Zornig, S. (2010). Tornar-se pai, tornar-se mãe: o processo de construção da parentalidade. *Tempo Psicanalítico*, 42(2), 453-470.

# ANEXOS

# Anexo 1- Declaração de depósito no repositório da Instituição

 UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

ANEXO 1 DAS NORMAS PARA A FORMATAÇÃO DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESES DE DOUTORAMENTO

**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL**

Nome: Paulino Bambi Queiroz

N.º do B.I./C.C.: 001587763BA039 Tel/Telem.: 924058661 e-mail: bambiqueiroz1981@gmail

Título da Tese ou Dissertação: Políticas educativas de Promoção de Inclusão na Escola II Ciclo da Grande: O caso de grêmios abastecadores

Dados da Publicação (Curso, Departamento, Ano):  
Administração e Gestão Escolares  
Psicologia e Educação / 2020

Declaro, para os devidos efeitos, que concedo, gratuitamente, à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, para além da livre utilização do título e do resumo por mim disponibilizados, autorização, para esta arquivar nos respetivos ficheiros e tornar acessível aos interessados, nomeadamente através do seu repositório institucional, o trabalho supra-identificado, nas condições abaixo indicadas:

[Assinalar as opções aplicáveis em 1 e 2]

<p><b>1. Tipo de Divulgação:</b></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Total.</p> <p><input type="checkbox"/> Parcial.</p>
<p><b>2. Âmbito de Divulgação:</b></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Mundial (Internet aberta)</p> <p><input type="checkbox"/> Intranet da Universidade Portucalense.</p> <p><input type="checkbox"/> Internet, apenas a partir de <input type="checkbox"/> 1 ano <input type="checkbox"/> 2 anos <input type="checkbox"/> 3 anos – até lá, apenas Intranet da UPT</p>

**Advertência:** O direito de autor da obra pertence ao criador intelectual, pelo que a subscrição desta declaração não implica a renúncia de propriedade dos respetivos direitos de autor ou o direito de a usar em trabalhos futuros, os quais são pertença do subscritor desta declaração.

Assinatura: Paulino Bambi Queiroz

Data: 13/07/2020

IMP.GE.59.0

## Anexo 2- Pedido de nomeação de júri de Mestrado



Requerimento N° _____
Data ____/____/____
O Funcionário
<i>É da responsabilidade da Secretaria, comunicar ao estudante despacho de nomeação de júri no prazo de 5 dias após nomeação do mesmo.</i>

### Pedido de nomeação de júri de Mestrado

Ex.mo Senhor

Diretor do Departamento Psicologia e Educação

Eu Paulino Bambi Quídio

aluno nº 2015120, contacto (e-mail, telefone) bambiquidio1981@gmail.com,  
do Mestrado em Administração e G. Escolar venho muito  
respeitosamente requerer a nomeação de Júri para as provas de Mestrado,  
entregando, nesta data, uma cópia da Dissertação/projeto/relatório de estágio  
(riscar o que não interessa).

Porto, 13/12/2020

Pede Deferimento,  
O Requerente

Paulino Bambi Quídio  
(Assinatura)


Data de receção pelo Diretor do Departamento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### Despacho do Diretor de Departamento

Nos termos do nº 1 do art. 20 do Regulamento do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre, o diretor, ouvido o coordenador do curso e o orientador, propõe o seguinte júri, para apresentação ao Conselho Científico:

Assinatura \_\_\_\_\_

## Anexo 3- Pedido de autorização de inquérito



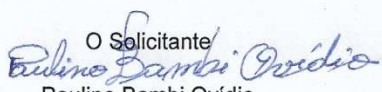
**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE INQUÉRITO**

À  
**ESCOLA DO II CICLO LICEU  
DA GANDA BG 5186  
GANDA**

**Paulino Bambi Ovídio**, filho de Ovídio Jaime e de Victorina Mbaka, de 39 anos de idade, natural da Ganda, província de Benguela, de nacionalidade angolana, portador do B.I. n.º 001587753BA039, passado pelo Arquivo de Identificação de Benguela aos 22 de Junho de 2015, Licenciado em Ciências de Educação na especialidade de Matemática, estudante do curso de mestrado na especialidade de Administração e Gestão Escolar.

Tendo terminado a fase curricular, vem por meio deste pedir a autorização à Sua Excelência Director da referida Escola que se digne em autorizar a aplicação dos inquéritos na Vossa Instituição.

Ganda, aos 12 de Fevereiro de 2020

O Solicitante  
  
Paulino Bambi Ovídio

## Anexo 4- Inquérito1(Escala de Stress Parental)

### ESCALA DE STRESS PARENTAL

(Berry & Jones, 1995; Mixão, Leal & Maroco, 2007)

As seguintes afirmações descrevem sentimentos e percepções acerca da experiência de ser pai/mãe. Pense em cada um dos itens em termos de como é tipicamente a sua relação com o seu filho(a) ou filhos. Por favor, indique até que ponto concorda ou discorda dos seguintes itens, colocando o número no respectivo espaço, de acordo com a grelha seguinte.

- | ①                      | ②        | ③        | ④        | ⑤                      |
|------------------------|----------|----------|----------|------------------------|
| Discordo<br>Totalmente | Discordo | Indeciso | Concordo | Concordo<br>Totalmente |
- \_\_\_ 1. Estou contente no meu papel de pai (mãe).
  - \_\_\_ 2. Faço tudo o que for preciso pelo(s) meu(s) filho(s).
  - \_\_\_ 3. Cuidar do(s) meu(s) filho(s) por vezes exige mais tempo e energia do que aquele que tenho para dar.
  - \_\_\_ 4. Às vezes penso se faço o suficiente pelo(s) meu(s) filho(s).
  - \_\_\_ 5. Sinto-me próximo do(s) meu(s) filho(s).
  - \_\_\_ 6. Gosto de passar tempo com o (s) meu(s) filho(s).
  - \_\_\_ 7. O (s) meu(s) filho(s) é uma importante fonte de afecto para mim.
  - \_\_\_ 8. A maior fonte de stress na minha vida é o meu(s) filho(s).
  - \_\_\_ 9. Ter um filho(s) deixa-me pouco tempo e não me permite uma grande flexibilidade na minha vida.
  - \_\_\_ 10. Ter um filho(s) tem sido um peso financeiro.
  - \_\_\_ 11. É difícil contrabalançar diferentes responsabilidades por causa do(s) meu(s) filho(s).
  - \_\_\_ 12. O comportamento do(s) meu(s) filho(s) é muitas vezes embaraçador ou stressante para mim.
  - \_\_\_ 13. Se fizesse tudo de novo decidia não ter filho(s).
  - \_\_\_ 14. Eu sinto-me oprimido(a) pela responsabilidade de ser pai (mãe).
  - \_\_\_ 15. Ter um filho(s) significa ter poucas escolhas e pouco controlo sobre a minha vida.
  - \_\_\_ 16. Sinto-me satisfeito(a) como pai(mãe).
  - \_\_\_ 17. Acho o(s) meu(s) filho(s) adoráveis.

## Anexo 5- Inquérito2 (Escala de Satisfação Parental )

### ESCALA DE SATISFAÇÃO PARENTAL.

(Halverson & Duke, 1991; Martins Maroco & Leal, 2007)

*Apresentam-se de seguida várias afirmações sobre parentalidade. Num momento ou noutro, a maioria das pessoas têm muitos dos pensamentos contidos nessas afirmações. Gostaríamos de saber com que frequência é que tem ou tem tido esses pensamentos. Não existem respostas certas ou erradas, apenas responda às questões o mais rapidamente possível, assinalando o número que melhor se lhe adequa para cada afirmação.*

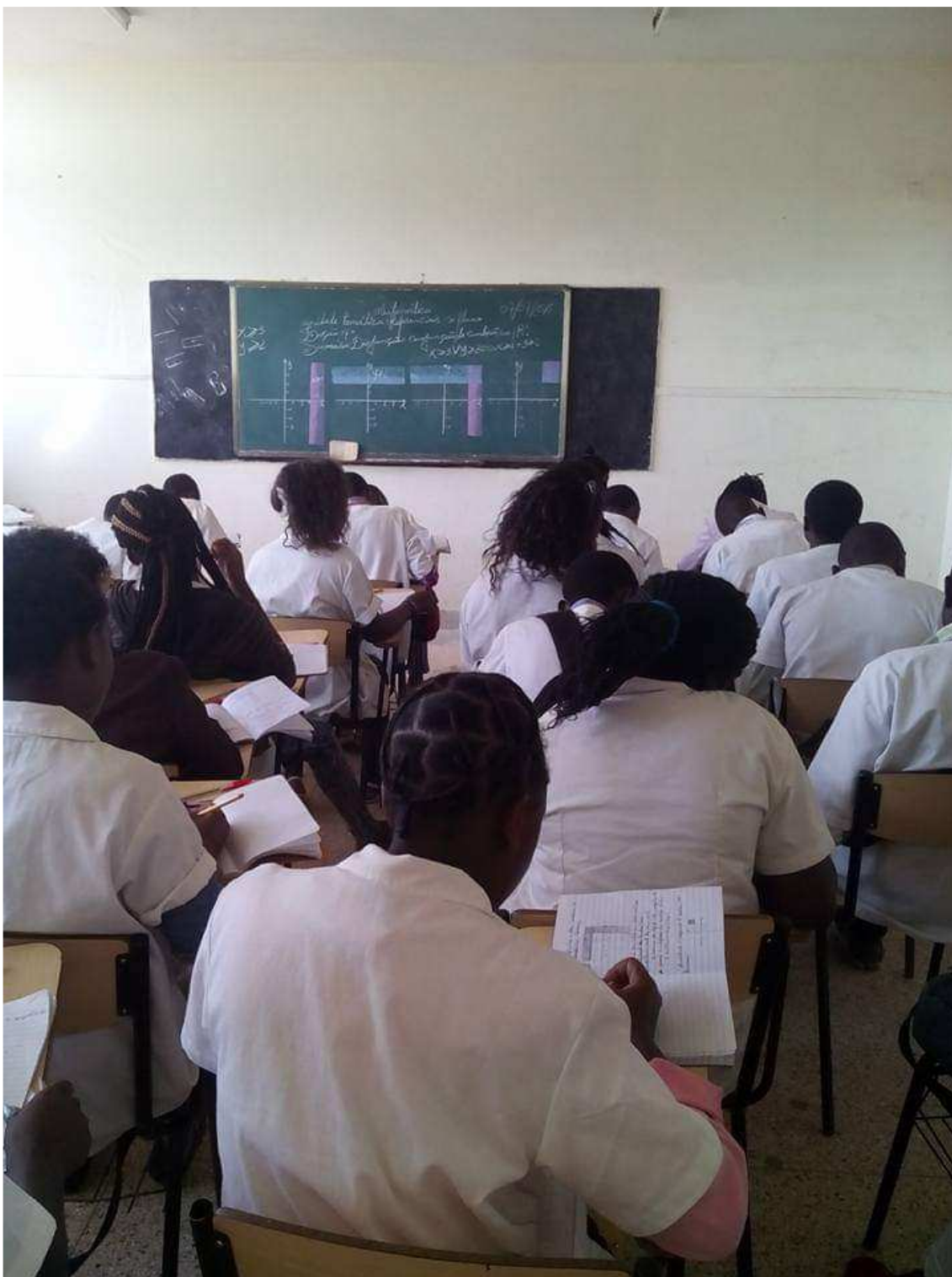
1	2	3	4	5	6	7
Discordo Sempre	Discordo Frequentemente	Discordo Ocasionalmente	Não Concordo nem Discordo	Concordo Ocasionalmente	Concordo Frequentemente	Concordo Sempre

1. Tenho um grande prazer em ser mãe/pai \_\_\_\_
2. Estar com o(s) meu (s) filho (s) é uma grande fonte de satisfação para mim \_\_\_\_
3. Sinto-me feliz como mãe/pai, de uma forma geral \_\_\_\_
4. Observar os filhos a crescer e a desenvolverem-se é especialmente satisfatório \_\_\_\_
5. A maternidade/paternidade é o aspecto mais importante da vida \_\_\_\_
6. Divirto-me frequentemente com o(s) meu(s) filho(s) em casa \_\_\_\_
7. O(s) meu(s) filho(s) limita(m) a minha liberdade \_\_\_\_
8. Comparando com um emprego fora de casa, a educação do(s) meu(s) filho(s) é mais satisfatória \_\_\_\_
9. Para mim, ser mãe/pai é um dos maiores objectivos na vida \_\_\_\_
10. Ser capaz de providenciar um bom lar para o(s) meu(s) filho(s) tem sido a grande fonte de satisfação para mim \_\_\_\_
11. A educação do(s) meu(s) filho(s) é uma das coisas mais estimulantes que posso imaginar \_\_\_\_

12. Tento estar com o(s) meu(s) filho(s) o mais que posso, porque é sempre um prazer para mim\_\_\_
13. Ser mãe/pai sempre foi agradável para mim\_\_\_
14. Fico contente só de pensar nos momentos que passo com o(s) meu(s) filho(s)\_\_\_
15. Ser mãe/pai é a melhor forma para alcançar a realização pessoal\_\_\_
16. Gosto muito de falar sobre o(s) meu(s) filho(s)\_\_\_
17. É difícil ficar preso em casa com os filhos\_\_\_
18. Adoro passar o tempo a ver o(s) meu(s) filho(s)\_\_\_
19. Estar com o(s) meu(s) filho(s) é mais aborrecido do que eu esperaria\_\_\_
20. A escala que se segue representa diferentes graus de satisfação no papel de mãe/pai. Por favor, **marque o número** que melhor descreve o seu grau de satisfação em ser mãe/pai

1	2	3	4	5	6	7
Extremamente Insatisfeito	Bastante Insatisfeito	Pouco Insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Extremamente Satisfeito	Não poderia ser melhor

## Anexo 6- Esclarecimento de questionários aos alunas



## Anexo 7- Imagem da Escola onde ocorreu a investigação

