



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

João Rui Duarte Sampaio

PORQUE NÃO VOU (MAIS) À ESCOLA?

DO PAI QUE APOIA À MÃE QUE ACOMPANHA

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2016



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

João Rui Duarte Sampaio

PORQUE NÃO VOU (MAIS) À ESCOLA?

DO PAI QUE APOIA À MÃE QUE ACOMPANHA

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2016

©2016

João Rui Duarte Sampaio

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

João Rui Duarte Sampaio

PORQUE NÃO VOU (MAIS) À ESCOLA?

DO PAI QUE APOIA À MÃE QUE ACOMPANHA

Assinatura: _____

Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação apresentado à Universidade Fernando Pessoa pelo mestrando João Rui Duarte Sampaio para obtenção do grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação, na área de especialização em Administração Escolar e Educacional, sob a orientação da Professora Doutora Maria da Piedade Gonçalves Lopes Alves.

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2016

RESUMO

Muitos são os investigadores e estudiosos que, em todas as partes do mundo, se têm debruçado sobre a relação Escola–Família–Comunidade, tentando perceber os preditores que justificam, por exemplo, a indisciplina ou o (in)sucesso na sala de aula.

Movidos pela curiosidade de 25 anos a trabalhar no sistema educativo, quisemos perceber o papel da mulher no que à educação formal dos filhos diz respeito. Empiricamente sabíamos que normalmente à mãe cabe mais esta tarefa de ser a Encarregada de Educação dos seus descendentes e quisemos perceber porquê. Que características concorrem para que a ela seja entregue esta “missão”? Igualmente quisemos saber se esta “missão” era solitária ou se o seu cônjuge coopera e de que forma.

De uma parte teórica baseada na literatura existente através da qual procurámos perceber o(s) papel(éis) da mulher anterior e posteriormente ao 25 de abril de 1974 e da lenta integração legal dos Encarregados de Educação nas escolas, partimos para um trabalho de investigação assente nos alunos do AENelas e respetivos Encarregados de Educação.

Colaboraram connosco 44 Encarregados de Educação de alunos do 9.º ano que, através das suas respostas, permitiram perceber que os novos tempos são, teoricamente, de partilha, porém, na prática, é ao elemento feminino da família que compete a assunção do cargo de Encarregado de Educação. Os respondentes inclinam-se (nas suas respostas) para a disponibilidade de tempo, contudo, coincidência ou não, a maioria trabalha e a minoria, quer de Encarregados quer de Encarregadas de Educação, tem habilitações literárias inferiores ao seu cônjuge ou companheira(o). Há aspetos incontornáveis que não deixam dúvidas: a função de EE é “vitalícia” e marcadamente “feminina”.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação, emancipação da mulher, encarregado(a) de educação, estilos e práticas parentais, relação Escola-Família-Comunidade.

ABSTRACT

Many are the researchers and the scholars that, in every part of the world, have discussed about the relation School-Family-Community, trying to understand the predictors that justify, for example, indiscipline or (un)success in the classroom.

Out of curiosity of 25 years working in the educational system, we wanted to understand the role of the woman in what the children's formal education is concerned. Empirically, we knew that this role is normally up to the mother and we wanted to know what the reason was. Why is she always given this "mission"? Also, we wanted to know if this "mission" was a lonely task or if her husband cooperated and how.

From a theoretical part based on the existing literature, through which we sought to understand the role(s) of the woman before and after the 25th April 1974 and the slow legal integration of parents in schools, we set out to a research work based on the students of AENelas and their parents.

44 parents of year 9 students have cooperated with us and their answers allowed us to realize that the new times are theoretically ones of sharing, however, in practice, it's up to the female member of the family to assume the leading educational role. The respondents tend (in their answers) to justify it with the time availability, however, coincidentally or not, most of them work and a minority, which includes both the male and the female parent, has lower educational qualifications than his/her partner. There are undeniable aspects: the function of being in charge of the formal education of the children is a "lifetime" and clearly "feminine" one.

KEYWORDS:

Education, Woman's emancipation, parents, parental practices and styles, relation School-Family-Community.

_____ Porque não vou (mais) à escola?
Do pai que apoia à mãe que acompanha _____

DEDICATÓRIA

Ao Deus, que quis
Ao homem, que sonhou
A todos os que ajudaram a obra a nascer

_____ Porque não vou (mais) à escola?
Do pai que apoia à mãe que acompanha _____

AGRADECIMENTOS

Este é o momento de vos recordar a todos, porque todos tendes sido muito importantes na minha vida, uns porque a cruzaram desde sempre comigo em embarcações seguras, outros porque, arrastões valentes, me atrelaram até cais seguros.

Sem vós, Universidade de Pessoa e das pessoas que buscam o longe e a distância, muito obrigado por me ter acolhido entre a Vossa tripulação.

Sem vós, não teria chegado a este Porto, porque me faltariam os remos. Muito obrigado Olga Carvalho e João Miguel Neves.

Sem vós, não me teria aventurado neste mar, porque me faltariam as velas e a maré. Muito obrigado Elisabete, João Pedro e Leonor.

Sem vós, rio nenhum penetraria o mar. Obrigado mãe, pai, Júlia e Zinda.

Sem vós, sogros, donos do cais, a Invicta faria menos sentido. Obrigado por serdes quem sois e me terdes dado guarida e mantimentos.

Sem vós, teria encalhado nos escolhos de um mar de sargaços. Obrigado alunos do 9.º ano e respetivos Encarregados de Educação.

Sem vós, restar-me-ia um mar estéril. Obrigado Paula Sobral, Sapata e Diretores de Turma do 9.º ano.

Sem vós, leme definidor do rumo, estaria mais sujeito à deriva. Obrigado professora doutora Piedade Alves.

ÍNDICE

RESUMO.....	V
ABSTRACT.....	VI
INTRODUÇÃO	16
1. Contextualização da investigação.....	16
2. Pergunta de partida e objetivos da investigação.....	16
3. Metodologia da investigação.....	18
4. Estratégias de investigação	19
5. Estrutura do trabalho.....	20
PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA	22
CAPÍTULO I – DA MULHER E DA SUA LUTA.....	23
1.1. A luta da mulher pela libertação e dignificação do seu sexo	23
1.2. Implantação da República: a mulher quer vingar pela instrução	28
1.3. Primeira República: novo sopro de vida para a mulher	31
1.4. A Mulher ou a Família? A casa para a mulher, a rua para o homem?	33
CAPITULO II - DO ESTADO, DOS PAIS/EE’S E DA ESCOLA	45
2.1. A Escola: passado e presente	45
2.2. A democratização do ensino	47
2.3. A autonomia da Escola	50
2.3.1. Considerações gerais	50
2.3.2. Os pais na vida escolar dos filhos	50
2.3.3. Autonomia das escolas – alguns constrangimentos	62
CAPÍTULO III – DA FAMÍLIA QUE EDUCA À MÃE QUE ACOMPANHA	65
3.1. O papel da Família na escola: evolução	65
3.2. Estilos educativos, práticas parentais e efeitos na educação dos filhos.....	72
3.3. O valor da família está na escola?	79
3.4. Fará mais sentido falar de pais ou de pai e de mãe quando se aborda a educação dos filhos?	80
PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO.....	88
CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS	89
4.1. Problema em estudo.....	89
4.2. Metodologia de investigação, pergunta de partida e objetivos.....	90
4.3. Instrumentos de recolha de dados	92
4.3.1. Inquérito por questionário	92
4.3.2. Grelhas de registo.....	93
4.4. Público-alvo.....	94

4.5. Procedimentos e análise dos dados dos inquéritos por questionário	94
4.6. Aspetos éticos	95
CAPÍTULO V – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS	96
5.1. Caracterização do meio	96
5.1.1. Localização geográfica	96
5.1.2. Enquadramento histórico-cultural	96
5.1.3. Enquadramento demográfico	96
5.1.4. Enquadramento socioeconómico	97
5.1.5. Enquadramento escolar	99
5.2. Caracterização do AENelas	99
5.3. Ligação à comunidade	100
CAPÍTULO VI - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	102
6.1. Algumas considerações	102
6.2. Apresentação dos resultados	103
6.3. Discussão dos resultados	112
6.4. Proposta de ação	115
6.4.1. Preditores de sucesso escolar que envolvem família e escola	115
6.4.2. Algumas estratégias de envolvimento parental	117
CONCLUSÃO	123
Considerações finais	123
Contribuição da nossa investigação	125
Limitações da investigação	125
Sugestões para futuras investigações	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
WEBGRAFIA	131
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	137
ANEXOS	145
Anexo 1- Pais e Encarregados de Educação na escola portuguesa	146
Anexo 2 – Questionário aos Encarregados de Educação	149
Anexo 3 - Pedido de autorização para aplicação de questionários	151
Anexo 4 - Decreto Regulamentar de criação do AENelas	152
Anexo 5 - Habilitações literárias dos EE's e cônjuges/companheiros(as) dos alunos do 9.º ano	153
Anexo 6: Notas	154

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Taxa de analfabetismo por local de residência e sexo	31
Gráfico 2: Taxas de atividade, por sexo.....	38
Gráfico 3: População ativa por nível de qualificação académica, por sexo	39
Gráfico 4: Taxa de desemprego, por sexo.....	39
Gráfico 5: População residente empregada, segundo a situação na profissão e o sexo.	40
Gráfico 6: Remuneração-base – média mensal, por sexo [2007-2012]	42
Gráfico 7: Desigualdade salarial, por nível de qualificação e por sexo [2012] – Remuneração-Base	42
Gráfico 8: Taxa de emprego (15-64 anos) em Portugal, por sexo [2011-2013].....	43
Gráfico 9: Duração média semanal das diferentes formas de trabalho [2005]	43
Gráfico 10: Alunos com percurso de sucesso no 3.º CEB, por nível de habilitação da mãe	78
Gráfico 11: Qualidades mais desejadas para o filho.....	84
Gráfico 12: Aspirações e expectativas reais de nível académico	85
Gráfico 13: Sonhos e expectativas profissionais reais	85
Gráfico 14: % de H/M como EE's no AENelas	103
Gráfico 15: Número total de EE's no AENelas por ciclo: por sexo	104
Gráfico 16: % de EE's no AENelas por ciclo: por sexo	104
Gráfico 17: Número, género, parentesco e idades dos EE's respondentes	105
Gráfico 18: Habilitações literárias dos EE's respondentes	106
Gráfico 19: Razões para ser o Encarregado de Educação	107
Gráfico 20: Responsabilidade pelo acompanhamento escolar do aluno.....	108
Gráfico 21: Habilitações literárias dos EE's respondentes e dos seus cônjuges	108
Gráfico 22: Longevidade da função de Encarregado de Educação	109
Gráfico 23: Tarefas dos Encarregados de Educação	110
Gráfico 24: Situação profissional dos Encarregados de Educação.....	111
Gráfico 25: Contributo do pai/parceiro na educação dos educandos.....	111

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Alunos matriculados no Ensino Básico, por sexo [1961-1969]	36
Quadro 2: Âmbito dos diplomas que compreendem a participação dos pais na escola após o 25 de abril de 1974.....	51
Quadro 3: Estilos educativos parentais.....	73
Quadro 4: Estilos parentais, características dos pais e efeitos nos filhos	74
Quadro 5: Práticas parentais e educação dos filhos	75
Quadro 6: A mulher no passado e no presente.....	81
Quadro 7: População residente no concelho de Nelas, segundo os Censos de 2001 e 2011.....	96
Quadro 8: População empregada no concelho de Nelas, segundo os Censos (total, por % e por sexo).....	97
Quadro 9: População desempregada no concelho de Nelas, segundo os Censos (total, por % e por sexo).....	98
Quadro 10: População escolar do AENelas, em 2011/12 e 2015/16 (total)	99
Quadro 11: EE's do sexo masculino e do sexo feminino no AENelas, em 2015/16 ..	103

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Taxa de alfabetização por sexo [1960-2001]	31
Tabela 2: Situação da mulher no mercado de trabalho, por setores de atividade.....	33
Tabela 3: Taxa de analfabetismo, por sexo	40
Tabela 4: Evolução da participação feminina em lugares de decisão.....	40
Tabela 5: Divisão das tarefas educativas	83

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Teoria Bioecológica do Desenvolvimento, de Bronfenbrenner	66
Figura 2: Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência, de Joyce Epstein	67
Figura 3: Escolas do AENelas.....	101
Figura 4: Organograma do AENelas	101

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AENelas – Agrupamento de Escolas de Nelas

APEE – Associação de Pais e Encarregados de Educação

ASE – Apoio Social Escolar

ATL – Ateliês de tempos livres

Bach. - Bacharelato

C/C – Cônjuge/companheiro(a)

CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEE – Comunidade Económica Europeia

CEF – Curso(s) de Educação e Formação

CEI – Currículo Específico Individual

CGA – Caixa Geral de Aposentações

CITE – Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

C. Redondo – Carvalhal Redondo

CTT – Correios, telégrafos e telefones

CMN – Câmara Municipal de Nelas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNRS – Centre National de la Recherche Scientifique

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CV – Curso vocacional

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DL – Decreto-Lei

DR – Diário da República

DRE – Direção Regional de Educação

DT – Diretor de Turma

EAR – Escola da Arte de Representar

EBFA – Escola Básica Dr. Fortunato de Almeida

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EE – Encarregado de Educação

EFA – Educação e Formação de Adultos

ESN – Escola Secundária de Nelas

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional

GNR – Guarda Nacional Republicana

H.L. – Habilitação Literária

H/M – Homens/Mulheres

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IGE/IGEC – Inspeção Geral da Educação (e Ciência)

IIE – Instituto de Inovação Educacional

INE – Instituto Nacional de Estatística

IPV – Instituto Politécnico de Viseu

ISEG – ULisboa – Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa

JPM – *Software* para Gestão e Administração Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lic. - Licenciatura

Masc. - Masculino

ME/MEC – Ministério da Educação (e Ciência)

MEIC – Ministério da Educação e Investigação Científica

Mestr. - Mestrado

MP – Ministério Público

NSEC – Nível Socioeconómico e Cultural

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

PEI – Programa Educativo Individual

PEPT – Programa de Educação Para Todos

PGA – Prova Geral de Acesso

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

PIT – Plano Individual de Trabalho

PORDATA – Base de dados de Portugal contemporâneo

PRM – Projeto Regional do Mediterrâneo

PTE – Plano Tecnológico de Educação

RCM – Resolução do Conselho de Ministros

_____ Porque não vou (mais) à escola?
Do pai que apoia à mãe que acompanha _____

RVCC – Reconhecimento, validação e certificação de competências

S.A. – Serviços Administrativos

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

TPC – Trabalhos para casa

UCP – Universidade Católica Portuguesa

U.N. – União Nacional

INTRODUÇÃO

1. Contextualização da investigação

Sabe quem está no terreno que cada vez mais se justifica ir para além do que as mesas da faculdade nos ensinaram. As leituras, ainda que avulsas, do que todos os dias se escreve na comunicação social, a escuta atenta do que os noticiários informam e as reportagens desenvolvem, os conteúdos das formações contínuas que frequentamos e das obras de referência sobre questões educacionais, os diálogos estabelecidos com elementos das comunidades escolar e educativa não deixam margem para dúvidas: a escola é um organismo vivo e, como tal, em constante (re)definição. São seus pulmões os professores e suas células em formação os alunos, obviamente. Acontece, porém, que o sangue que percorre as veias e chega às células vai oxigenado e carregado de nutrientes que não poderão ser apenas os experienciados na/pela escola. O aluno é uma simbiose entre a casa, que o cria e lhe dá a educação informal, a sociedade, que o acolhe e lhe proporciona experiências e vivências, e a escola, que o cultiva e o ensina a ser cidadão.

Entre escola e casa vai uma distância, todos sabemos e todos reclamamos. Como encurtá-la e para quê? Haverá vantagens nisso? A literatura existente confirma que o envolvimento da família no processo educacional se torna uma mais-valia para qualquer aluno. Se assim é, porque não partir-se à procura do que enferma o sistema?

2. Pergunta de partida e objetivos da investigação

Para a presente investigação tivemos de ter em consideração a pertinência do tema num contexto nacional e, sobretudo, local, considerando aqui o contexto Agrupamento de Escolas de Nelas. Não foi difícil definir o tema, porque ele já “bailava” dentro de nós há alguns anos, não se tendo ainda conseguido tempo nem espaço para proceder ao estudo que respondesse ao porquê de estar cristalizada a ideia, fosse qual fosse a escola por onde passámos, de que a maioria dos Encarregados de Educação são mulheres, especialmente mães. Por isso, pareceu-nos pertinente, atual e de aplicação prática nas nossas escolas conhecer porque é que mais de 50% dos Encarregados de Educação são Encarregadas de Educação, tendo-se esta inquietação constituído como a pergunta de partida a responder:

_____ Porque não vou (mais) à escola?

Do pai que apoia à mãe que acompanha _____

“Que fator(es) justifica(m) que tenhamos anualmente mais de 50% de mulheres como Encarregadas de Educação dos nossos alunos do 3.º CEB e do Ensino Secundário?”.

No sentido de nos ajudar a responder à pergunta de partida, identificámos os seguintes objetivos:

1. Objetivo geral:

- Entender a(s) razão(ões) pela(s) qual(ais) a maior parte dos Encarregados de Educação são mulheres.

2. Objetivos específicos:

- Identificar as condicionantes que justificam que a figura feminina seja o Encarregado de Educação por excelência no AENelas.

- Compreender, da parte dos EE's, a sua visão sobre quem deve acompanhar os educandos na escola.

- Observar qual(ais) o(s) papel(éis) do elemento masculino do agregado familiar na educação dos educandos.

- Analisar se existem diferentes papéis entre homens e mulheres no que diz respeito à postura perante a educação formal dos seus educandos.

Pretendemos, com a nossa investigação, obter algumas respostas que nos ajudem a traçar o rumo certo com vista à criação de condições que facilitem a obtenção do sucesso por parte de todos os alunos com os quais trabalhamos arduamente no dia-a-dia, rentabilizando esse trabalho. Por isso, quisemos conhecer, logo à partida, quais eram as variáveis que justificam a presença da mulher como Encarregada de Educação por excelência: habilitações literárias? disponibilidade? reorganização familiar decorrente de situações de migração, de divórcio, de falecimento?. Se a mulher/mãe tem tradicionalmente a missão de acompanhar os filhos na escola, queríamos conhecer qual(ais) era(m) o(s) papel(éis) dos cônjuges no processo, na medida em que a literatura aponta para uma missão sobretudo corretiva quando se trata de admoestar os educandos por atos impróprios praticados. Será mesmo assim ou a sua função irá para além disto? Embora a legislação aponte para um EE, será possível e vantajoso trazer o casal à escola para tratar de todos os assuntos referentes à vida escolar dos descendentes?

_____ Porque não vou (mais) à escola?

Do pai que apoia à mãe que acompanha _____

Se a escola está a passar por um momento difícil no que à disciplina e ao sucesso diz respeito, o que falha na engrenagem? As mães assumem a missão por tradição mas implicam-se pouco nela? Quais são as suas tarefas? Haverá necessidade de uma escola de pais ou são os professores que precisam de formação para aprenderem a lidar com a diversidade ocasionada por uma escola de massas?

Para estas questões se partiu certos de que não há respostas absolutas, mas certos também de que precisamos de partir. Como dizia o poeta e pedagogo Sebastião da Gama (1971) no seu poema “Pelo sonho é que vamos”:

...Basta a fé no que temos.

Basta a esperança naquilo

que talvez não teremos.

Basta que a alma demos,

com a mesma alegria,

ao que desconhecemos

e ao que é do dia a dia.

3. Metodologia da investigação

Tratando-se de um estudo que recai diretamente sobre a figura do Encarregado de Educação da escola portuguesa, pareceu-nos aconselhável e ajustado seguir a senda de uma pesquisa explicativa que, no entendimento de Gerhardt e Silveira (2009, p. 35) identificasse “os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenómenos”, partindo-se da análise detalhada do que sobre a temática está escrito e estudado. Houve, pois, um desejo bifurcado de abordarmos a questão: por um lado, desejámos conhecer o que sobre o tema existia e estava registado; por outro lado, houve o pragmatismo inerente ao estudo, desejando entender para agir com eficácia.

Metodologicamente, iniciámos o estudo com o levantamento e exploração de documentação sobre o assunto, determinado que estava o “esqueleto” do trabalho a realizar. Depois, demos lugar ao estudo empírico, tendo-nos socorrido do inquérito por questionário por nos ter parecido a técnica de coleta de dados de maior alcance e mais favorável à investigação, uma vez que ela permite a recolha de um conjunto significativo de informações provenientes do público-alvo a estudar de uma forma rigorosa, objetiva e disciplinada. Outra recolha foi feita, a par desta, socorrendo-nos dos dados contidos nos serviços administrativos do AENelas.

A pesquisa científica, quanto à abordagem, é classificada em qualitativa e quantitativa, devendo optar-se por uma ou por outra, ou até pelas duas, conforme o tipo de estudo a realizar.

A nossa pesquisa é quantitativa, pois, como nos diz Fonseca (2002, p.20) “(...) A pesquisa quantitativa se centra na objetividade (...), recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenómeno, as relações (...)”.

Nas pesquisas quantitativas o entrevistador identifica as pessoas a inquirir por meio de critérios previamente definidos: sexo, idade, ramo de atividade, localização geográfica, etc. Foi o que fizemos, baseando-nos, como atrás dissemos, quer no inquérito que se encontra no anexo 2, quer nos dados recolhidos na secretaria do AENelas.

Dado o processo investigativo ter exigido um aturado estudo de fontes que nos remeteram para uma panóplia de artigos, documentos livro e não livro, pareceu-nos conveniente e justificada a introdução de algumas notas finais inseridas no último anexo. Com elas quisemos essencialmente explicar algumas ideias e esclarecer algumas afirmações que nos pareceram abonatórias do trabalho. O seu número justifica a sua inserção nas notas e não no corpo do texto.

4. Estratégias de investigação

A nossa investigação passou por dois momentos essenciais. Iniciámos com a revisão da literatura sobre a temática em estudo e procedemos ao levantamento das problemáticas que se relacionam com o tema a investigar. Primeiramente, uma vez que o nosso estudo iria incidir sobre a mulher, quisemos conhecer o seu percurso, sobretudo social, para compreendermos se há razões históricas que justifiquem a sua assunção do cargo de Encarregada de Educação. Num segundo momento, focámo-nos na figura ‘Encarregado de Educação’ e no modo como ela vai surgindo no interior das escolas portuguesas, assim como nas atribuições que lhe vão sendo dadas.

Posteriormente, delineámos um projeto que permitisse colmatar os constrangimentos identificados e que desejamos ultrapassar da forma mais simples e objetiva. Lançámo-nos então à procura, junto dos EE’s de alunos do 9.º ano de escolaridade, de razões que nos possibilitassem perceber o que fazer para lidar com os 86,68% de mulheres que são o universo dos Encarregados de Educação dos referidos alunos do AENelas. A investigação foi feita e os resultados sugeriram as medidas que podem ajudar a melhorar a relação Encarregado de Educação-Escola e, com elas, a

_____Porque não vou (mais) à escola?
Do pai que apoia à mãe que acompanha_____

disciplina e os resultados escolares.

O título da dissertação «Porque não vou (mais) à escola: do pai que apoia à mãe que acompanha» merecerá uma explicação da nossa parte para evitar leituras que extravasem o campo do que se pretende. Foi nossa intenção, ao iniciarmos este projeto, responder a uma dúvida que se nos colocava reiteradamente: porque responde mais facilmente a mãe à educação formal dos filhos do que o pai?

Sabe quem abraçou a missão do ensino que os apelos dos Diretores de Turma como da Escola em geral se fazem, normalmente, tendo como destinatário a Encarregada de Educação do aluno. Questionávamo-nos: o que fazem os pais que não têm tempo para os filhos? Porque não vem o pai à escola quando a mãe não pode, independentemente se ser ou não oficialmente o EE?

Um título questionador busca uma resposta tão clara quanto possível. Foi atrás dessa resposta que partimos e ela, *grosso modo*, encontra-se no subtítulo da tese. Pai e mãe complementam-se, porém raramente se cruzam na educação formal dos filhos. Parece existir uma “barreira” histórica, social, cultural e mental que prediz o que compete a cada um fazer e assumir, sendo que à mulher compete ser a zeladora e acompanhante por excelência dos filhos.

E o pai, o que faz?

O título também pode ter como sujeito da enunciação ele próprio (na generalidade, se excluirmos o advérbio de intensidade). Para esta pergunta apontamos algumas soluções que apresentamos no final.

Na verdade, a nossa compreensão do tema e a sua resolução passa por uma assunção conjunta da função de Encarregado de Educação; os progenitores são complementares na educação a dar aos filhos, pelo que só fará sentido tê-los ambos, ora como apoiantes, ora como acompanhantes, ora como apoiantes acompanhantes.

5. Estrutura do trabalho

O nosso trabalho divide-se em duas partes. A primeira é composta por três capítulos. No primeiro, “Da mulher e da sua luta”, procuramos fazer um pouco de história no feminino, tentando deslindar que mulher é a que nos surge no século XXI, emancipada, mas a carregar com os filhos às costas, sobretudo no que diz respeito ao seu acompanhamento escolar.

O segundo capítulo, “Do Estado, dos pais e da escola”, apresenta uma resenha

diacrónica de como os pais/EE's foram penetrando a escola, situando-se hoje a sua presença, no que à escola diz respeito, quer ao nível do órgão decisor máximo (Conselho Geral) quer ao nível da turma (como representante dos EE's) e/ou a título individual.

O terceiro capítulo, “Da família que educa à mãe que acompanha”, incide sobre os estilos e práticas parentais, na perspectiva dos gurus no assunto (Diana Baumrind, Eleanor Maccoby, John A. Martin), relevando, desta abordagem, a noção de que as inúmeras investigações na área se focalizam essencialmente na díade ‘pais’ e muito raramente na ‘mãe’, sendo esta, no nosso caso concreto, a figura que, na família, mais se projeta, assumindo quase por inteiro a responsabilidade da educação formal dos filhos.

A segunda parte é constituída por três capítulos e pelas conclusões. No capítulo quarto são referidas as opções metodológicas; o quinto capítulo é dedicado aos contextos que envolvem o AENelas; no sexto procede-se à apresentação e análise dos resultados do estudo empírico levado a cabo.

Seguem-se as conclusões: 1. Considerações finais; 2. Contribuição da nossa investigação; 3. Limitações da investigação; 4. Sugestões para futuras investigações.

Apresentamos, no final, as referências bibliográficas, webgráficas e legislativas, que serviram de suporte ao nosso estudo, e os anexos.

_____ Porque não vou (mais) à escola?
Do pai que apoia à mãe que acompanha _____

PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I – DA MULHER E DA SUA LUTA

Neste capítulo, historicamente situado no antes e no após 25 de abril, faremos uma breve resenha histórica sobre a situação da mulher, de modo a compreendermos a sua luta pela conquista de direitos que não tinha. De fada do lar ela quer ir para a rua e emancipar-se. Jamais deseja para sempre a clausura das quatro paredes de casa; a subserviência incomoda-a, tem ânsias de ir trabalhar com o homem, de se cultivar, de se valorizar, de ganhar o seu sustento e o da sua família, de votar e de ser cidadã de pleno direito.

1.1. A luta da mulher pela libertação e dignificação do seu sexo

Culta e independente, a mulher poderá acompanhar o homem também culto e independente nos seus projectos e decisões. Poderá melhor educar os filhos, preparando-os para um mais pleno exercício de cidadania.

Irene Pimentel e Helena Melo (2015, p. 26), *Mulheres Portuguesas*

Pensar na mulher portuguesa, dona de casa e/ou trabalhadora, é pensar também na longa história de luta pelos seus direitos, de modo a conquistar o lugar merecido em casa como no local de trabalho.

Várias são as mulheres cujo percurso temos de rever, em Portugal, quando se aborda uma História contada no feminino: Maria Amália Vaz de Carvalho, Carolina Michaëlis de Vasconcelos, Ana de Castro Osório, Adelaide Cabete, Regina Quintanilha, ... são apenas alguns exemplos que a literatura documenta. Se umas se destacaram mais no campo das letras, como são os casos das três primeiras, as quarta e quinta vingaram nos campos da medicina e do direito, respetivamente.

Num tempo acentuadamente marcado pela figura masculina, não lhes foi fácil a luta pela conquista daquilo que todas elas julgavam correto: a assunção da Mulher como um ser igual ao Homem, em direitos e em deveres. Pugnaram por uma mulher mais livre e mais humana. Sabiam, porém, que esse estado só seria atingido se lhes fosse permitido aquilo que Maria Amália Vaz de Carvalho defende no seu livro *Mulheres e Creanças (Notas Sobre Educação)*, ou seja, acesso à educação:

Para alcançarem [as mulheres] (...) esta submissão voluntaria entenderam desde muito cedo, que o melhor meio consistia em condensar as trevas da ignorancia e da superstição em torno d'aquella de quem são forçados a fazer a sua companheira na vida, o seu consolo nas horas da provação, a mãe de seus filhos, a carne da sua carne. (...) querem conservar-nos n'uma plana muito inferior á sua, como illustração, conhecimentos, intelligencia, isto para que nunca nos venha á idea aspirar á perfeita igualdade dos direitos e dos privilegios... (1880, p. 10)

A mulher da classe média oitocentista, de acordo com a autora citada (1880), vive em função da casa, do marido e dos filhos, num abandono total de si própria; já da classe alta sabe línguas, escreve e fala bem, dedica-se às pequenas obras sociais, mas esquece-se dos seus deveres de mãe e de esposa.

Melo (2015), citando Maria Amália Vaz de Carvalho e Carolina Michaëlis de Vasconcelos, aponta a solução para o desejável equilíbrio - a educação:

Educar a mulher (...) É associá-la pela compreensão e pela simpatia a todos os trabalhos e investigações do homem; é dar-lhe ao lado deste um lugar honroso e definido, (...) equivalente em direitos e em deveres. (...) Perto de quatro quintos das mulheres carecem por completo de qualquer cultura escolar. (...) o saber é havido por coisa inútil e perigosa... (pp. 30, 31).

Na verdade, todas pelejam pelo mesmo.

A jornalista mangualdense Ana de Castro Osório (1905), responsável pelo primeiro manifesto feminista português, na mesma senda das anteriores pensadoras, justifica a sua luta pela igualdade entre os seres humanos de ambos os sexos no desejo de tornar as mulheres

(...) criaturas de inteligência e de razão...» (p. 24) [que não vivam apenas] «(...) para a felicidade e regalo do homem (...)» (p. 17) [que, depois de satisfeito, transforma a] «deusa ideal dos seus sonhos [em] cozinheira habil, (...) d'ona de casa ignorante e útil, mixto de costureira e governante, (...) a mãe paciente e sofredora dos filhos que são o seu orgulho (p. 13).

Ana de Castro Osório não tem dúvidas: a educação das mulheres permitirá ao homem: i) um mais fácil e rico convívio, diferente daquele que se fixa nos relatos comezinhos do dia-a-dia; ii) a entrega dos filhos a uma boa mãe, que lhes distribuirá, deste modo, o primeiro dote; iii) o casamento com uma mulher que, quando mãe, criará homens modernos, com condições para encarar o futuro.

Mais inconformada do que Maria Amália Vaz de Carvalho e Carolina Michaëlis, Ana de Castro Osório, coordenadora da Liga Republicana das Mulheres Portuguesas (1909), vai mais além nos seus intentos e apoia a participação da mulher na vida política do país, é favorável ao livre desenvolvimento da personalidade e sugere alterações ao Direito da Família. Sobre este, considera-o extremamente machista e desumano, na medida em que a mulher é assumida como uma *coisa* dependente de um marido autoritário, um *pater familiae* (à maneira do direito romano) que tem domínio sobre o lar. Não vê com bons olhos que o casamento seja um ato em que o marido aniquile a mulher, em que esta viva na dependência absoluta daquele como se ele fosse o suprasumo e ela o nadir. Relativamente à intervenção política da mulher, a jornalista considera que não é possível que alguém que faz parte da sociedade e sobre ela tem

_____ Porque não vou (mais) à escola?

Do pai que apoia à mãe que acompanha _____

responsabilidades seja excluído da sua governança, até porque por ela passa maioritariamente a educação dos filhos que um dia virão a ser os gestores da *coisa pública*, e porque a ela se pede que gira o lar, local a partir do qual percebe claramente o resultado das decisões políticas. Fundamenta o conceito do livre desenvolvimento da mulher na igualdade de género quanto às escolhas a fazer. Ao homem, como à mulher, compete decidirem se querem casar ou ficar solteiros, se querem ou não fazer parte da vida política do país, se querem estudar mais ou optar por trabalhar, ...

Adelaide Cabete (1867-1935), feminista que presidiu mais de vinte anos ao Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas (1914), como democrata não podia deixar de defender a igualdade de género. Preocupada com questões de saúde graves de foro hereditário e/ou contagioso (lepra, loucura, epilepsia, doenças cancerígenas, cardíacas, sexuais, tuberculose, ...), revela-se favorável a uma intervenção social que ponha cobro a estas maleitas, passando a prevenção destas doenças e deficiências pelo ensino de puericultura às futuras mães e às tratadoras de crianças:

Quantas vezes as mães não sabem ministrar a alimentação à criança, tratá-la, vesti-la, e mesmo conduzi-la? É esta falta de conhecimentos que origina na primeira infância verdadeiras hecatombes de inocentes, que pagam com a vida a ignorância e a *maladresse* dos progenitores, a que urge, quanto antes, pôr termo. (Cabete, *cit. in* Melo, 2015, p. 46)

A médica ginecologista oriunda de Elvas, esposa do militar e republicano Manuel Fernandes Cabete, revelou-se sempre extremamente interventiva numa sociedade em que o voto estava vedado à mulher, em que esta vivia afastada da administração da *res publica*, em que a mulher grávida não tinha condições para gerar um filho forte e ousado, em que o alcoolismo e a prostituição mereciam atenção redobrada, O seu nome aparece então associado ao do Dr. Alfredo da Costa na criação da maternidade lisboeta e a ela se reportam as primeiras preocupações com questões gerais de saúde e de educação (subsídios para a grávida e lactante, criação de creches, uso do vestuário e calçado adequados, tratamento voluntário para as prostitutas, abolição das touradas).

De igual modo, a clínica alentejana se manifesta relativamente à discriminação em função do sexo. Não aceita serenamente que para trabalho igual o salário seja diferente nem que as condições de admissão a postos superiores de chefia estejam vedados às mulheres; também não compreende a desvalorização dada ao trabalho doméstico quase sempre executado pela esposa. Aliás, homens como D. Francisco

Manuel de Melo (2007) não duvidam, nas palavras que proferem, quando se referem ao lugar doméstico da mulher, «(...) não só para que ella viva ocupada, senão para que o marido tenha menos esse trabalho» (p.31)¹.

Sobre o voto feminino, Adelaide Cabete assume que se trata de «um meio para alcançar a moralização dos costumes, a protecção à infância, a higiene social, a modificação das condições actuais de vida económica que tão prejudiciais são à mulher, (...), enfim, para o melhoramento da vida social dos povos.», tendo sido a primeira e única mulher que, em 1933, votou para aprovação da Constituição Política da República Portuguesa. De igual modo, é favorável à intervenção da mulher na vida política, até porque «A filha, a esposa, a mãe, têm tanto interesse como o homem na felicidade colectiva.», e remata dizendo: «A mulher, entrando na vida política e pública (...) faz parar o homem no seu instinto de dominação, porque lhe faz moderar o seu egoísmo.» (Cabete, *cit. in* Melo, 2015, pp. 50 e 52)

Na mesma senda se encaminham as palavras da primeira mulher a cursar Direito em Coimbra e a exercer a sua profissão forense em Portugal: Regina de Quintanilha. Diz ela:

Tenho verificado que as mulheres intellectuais dão admiráveis mães. Conheço um avultado número delas que constituem verdadeiros exemplos. (...) Quem mais influência exerce sobre os filhos é a mãe. Quanto mais culta ela for, tanto mais poderá compreender o papel que tem a desempenhar junto deles e como orientar-lhes o espírito. São as mães cultas quem melhor poderá compreender o papel que tem a desempenhar junto deles e como orientar-lhes o espírito. São as mães cultas quem melhor poderá encaminhá-los na vida, formar o seu coração, preparar-lhes a alma para as lutas da existência. Mas a mulher não tem só papel importante junto dos seus filhos. (...) Todos os países lhe têm reconhecido (...) faculdades iguais às do homem. (...) Não poderão nem deverão distribuir-lhe mais qualquer papel de inferioridade intelectual: mas sim collocá-la num pé de igualdade intelectual absoluta. (*Diário de Lisboa*, 1943, p. 2)

Não tanto a sua intervenção e envolvimento sociopolítico, mas sobretudo a sua capacidade de “reinar” num mundo dominado pelos homens fazem de Regina de Quintanilha um nome incontornável na história da valorização das faculdades da mulher num país dominado por homens que, pensando de modo análogo ao do filósofo alemão Arthur Schopenhauer ou de Napoleão Bonaparte, consideravam “A mulher (...) um animal de cabelos longos e ideias curtas.” (Schopenhauer, *As dores do mundo*, 1813)², exigindo a “ordem natural racional (...) que a mulher saiba que saindo da tutela da família passa a estar sob tutela do seu marido (...). O marido deve protecção à mulher, a mulher obediência ao marido (...). A infidelidade da mulher supõe mais corrupção e

tem efeitos mais nefastos que a do marido: o homem sempre foi menos severamente julgado do que a mulher” (Napoleão Bonaparte, *Code civil des français*, 1804)².

É a análise deste cenário que concorre para que mulheres como as acima referidas (e homens como D. António da Costa, José Joaquim Lopes Praça, José Ferreira Marnoco e Sousa, ...) tenham pugnado pela libertação e dignificação do seu sexo que se fará, segundo elas, pela instrução, pela assunção de uma profissão (como operária, gerente ou dona do seu próprio negócio), pelo direito ao voto, pelo reconhecimento da sua condição no mesmo plano do homem que a quer subjugar, considerando-a, tal como o fez o autor da *Carta de guia de casados*, o satélite natural da terra cujo brilho lhe advém do Sol que é o Homem³. Havia que combater os discursos machistas de D. Francisco Manuel de Melo, Egas Moniz, Antero de Figueiredo e Eusébio Tamagnini, por exemplo. Este, tal como Lopes Praça, muito fixado ainda em postulados oitocentistas, considera que a mulher não consegue abstrair, generalizar nem relacionar, fixando-se no concreto, no pessoal e no intuitivo, aquilo que consegue fazer com o seu leve e pouco desenvolvido cérebro. A ela caberá essencialmente a maternidade e a gestão do lar. A diferença é que, para o primeiro, à educação deveriam ter acesso apenas a solteira e a viúva; para o segundo, a chave da integração social da mulher é a instrução. Ela é, para este professor de Direito Público da Universidade de Coimbra, bastante mais graciosa, delicada, intuitiva, sagaz, sentimental e orientada (sobretudo na gestão familiar) do que o homem, necessitando da instrução institucional para adquirir a robustez física, mental e moral com que há de educar os seus descendentes.

Tónica semelhante assume no seu discurso o jurista e pedagogo D. António da Costa:

Cada homem representa um direito. Foi a ignorância que fez da mulher histórica uma máquina de geração, da criança defeituosa um fardo inútil, do preto uma fera acorrentada, e do rústico um autómato rural. (...) Bem sei que o pobre mineiro não é o rico empresário, o marinheiro não é o almirante, nem o campónio humilde é o grande agricultor; porém de um cabo desconhecido formou-se Napoleão I. A cada um, portanto, a possibilidade de desenvolver o seu espírito e de melhorar o seu destino.⁴

que percebe que é pela educação que à mulher bela se superioriza a instruída, seja bonita ou feia.

Vejam a mulher, docemente educada no espírito e na alma, em qualquer classe que seja. Não é formosa, mas esbelta, sã, lealmente risonha, elegante na sua pessoa pelo ar livre da manhã, pela higiene, pela ginástica; rosto meigo, irresistivelmente simpático de bondade natural e de inteligência cultivada, auxiliando o marido com perspicaz conselho e com a doce influência, sabendo-o distrair por qualquer

manifestação das belas-artes (...). O homem afastaria então da ideia a mulher formosa para adorar esta.⁴

A escola é para o coração da mulher o que a flor é para a inteligência da abelha. É para a mulher o que o ar é para a águia (...). O ar não lhe dá asas, mas é indispensável condição para o voo. (...) É assim a educação da mulher: a alma lapidada pelo bem.⁴

embora perceba que não é fácil atingir esta condição num país em que o Estado não investe na educação feminina (apenas 18.000\$000 réis/ano)⁵, educação esta que não deveria, no seu entendimento, conduzir a mulher às carreiras política e científica, porque estas torná-la-iam muito masculina e coartar-lhe-iam a doçura e o humanismo. Era o pensamento machista e masculino a expressar-se. Esta era

(...) a matriz e o modelo. A sociedade construía-se e reproduzia-se com base em várias dicotomias de entre as quais a do masculino/feminino. É uma velha dicotomia. Por ser antiga, não quer contudo dizer que seja «natural», que seja uma essência imutável.» (Samara, p. 16)

1.2. Implantação da República: a mulher quer vingar pela instrução

O homem vale, sobretudo, pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmoniosamente as suas faculdades, de maneira a elevarem-se-lhe ao máximo em proveito deles e dos outros. (...) Educar uma sociedade é fazê-la progredir, torna-la um conjunto harmónico e conjugado das forças individuais, por seu turno desenvolvidas em toda a sua plenitude. E só se pode fazer progredir e desenvolver uma sociedade, fazendo com que a acção contínua, incessante e persistente da educação, atinja o ser humano, sob o tríplice aspecto: físico, intelectual e moral.» (Melo, 2015, pp. 160-161)⁶

A entrada no século XX veio a constituir-se um marco na alteração do regime político vigente até então. A Monarquia, em 1910, dá lugar à República e a novas leis que a regem. Importantes, no que a esta tese diz respeito, são as leis da família, nomeadamente as do casamento e da protecção dos filhos. Quanto ao primeiro, a idade para se contrair casamento, embora com consentimento parental, baixa para os 18 anos, sendo validado apenas o casamento contratado civilmente. À mãe competirá a guarda dos filhos sempre, independentemente de uma possível nulidade do casamento por sua culpa ou não, havendo, contudo, uma *nuance*: se a culpada for a mãe, esta tê-los-á apenas até aos três anos, se tal culpa não lhe for imputada, a mãe criará e educará as filhas enquanto estas forem menores e os filhos até à idade de seis anos.

Outros aspetos da lei são abonatórios para a mulher, embora continue a pertencer ao marido a defesa da esposa, dos filhos e dos bens de ambos. Acontece, porém, que pequenas aberturas se vislumbram: i) no caso de ausência prolongada do marido, a mulher poderá preferir ir viver para outra casa que não a do marido, exigindo-se, contudo, consentimento do juiz, do marido e dois homens bons a testemunhá-lo; ii) a mulher que decida deixar a casa não é obrigada a ela regressar; iii) a viúva que decida

refazer a vida usufruirá do usufruto dos bens do primeiro marido; iv) a mulher pode praticar atos processuais sem necessidade de representação ou de assistência; v) a mulher pode publicar escritos seus sem o consentimento do marido; ...

Quanto ao direito de voto das pessoas do sexo feminino, reivindicação das mulheres feministas das quais se destacaram Carolina Beatriz Ângelo e Ana de Castro Osório, a legislação eleitoral de 14 de março de 1911 não abordava o assunto com clareza, pelo que a primeira tentou, por todos os meios, que o seu nome figurasse das listas eleitorais. Tinha contra si o facto de não ser considerada chefe de família (estatuto apenas atribuído ao homem), apesar de ter mais de vinte e um anos, de saber ler e escrever, de não ser indigente e de não estar judicialmente interdita. Bateu-se pela causa e conseguiu que o juiz João Baptista de Castro (pai de Ana de Castro Osório) desse provimento ao seu desejo, pois, de acordo com as suas palavras,

... o voto das mulheres é absolutamente indispensável (...). A experiência é cheia de factos que o comprovam. Toda a gente sabe que a entrada em certos parlamentos, como por exemplo o da Noruega, contribuiu enormemente para a diminuição do alcoolismo. É que há questões e problemas no organismo de um povo que só as mulheres podem compreender eficazmente. E se as mulheres já têm o direito de intervir na arte, no funcionalismo, na ciência, em todos os ramos, enfim, da actividade humana, por que razão hão-de deixar de intervir na política, que é o principal fator da engrenagem social? (Silva, 2013, pp. 27, 66-67)

estando convicta de que só com uma verdadeira integração política e social a mulher pode aspirar a ser lembrada e respeitada.

Apesar deste seu sentimento, Carolina Ângelo não foi intolerante nem inflexível a ponto de exigir o voto “cego” para todas as mulheres. Conhecendo bem a realidade social portuguesa, esta médica, por força da sua instrução, percebeu que era necessário “elevar todas as mulheres (...), educando-as intelectual e moralmente.”, porque “Nisso (...) consiste a verdadeira democracia.” (Silva, 2013, p. 34) Esta convicção fê-la presidir à Associação de Propaganda Feminista (1911), entidade que visa essencialmente defender os direitos das mulheres pela instrução e pelo recurso ao voto. Este, no entanto, várias vezes abordado, nomeadamente por homens como António Machado Santos, Manuel Goulard de Medeiros, Jacinto Nunes, Adriano de Vasconcelos, ... aquando dos trabalhos preparatórios da Constituição de Agosto de 1911, não passou de um ato de retórica e bem-querer. Efetivamente, prevaleceu, como o afirma José Ferreira Marnoco e Sousa, a ideia de que o acesso livre às urnas por parte das mulheres era dar uma arma a quem «não a sabe usar» (Melo, 2015, p. 158), porque a ignorância iria ser muito bem explorada por parte dos interesses instalados e a

_____ Porque não vou (mais) à escola?

Do pai que apoia à mãe que acompanha _____

corrupção encontraria terreno fértil para germinar. Tudo passaria, segundo este professor de Direito Eclesiástico Comum, Direito Público e Economia Política na Universidade de Coimbra, por assumir que a mulher era tão inteligente quanto o homem e de que ela era tão capaz quanto ele para assumir as mais diversas funções, fossem estas da esfera familiar, privada ou pública. Tudo passaria pela instrução num país dominado pelo analfabetismo⁷ em que à mulher era atribuído um papel muito curto: saber algo de religião e dedicar-se às tarefas domésticas. Da mesma opinião comungava a republicana e presidente do Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas, Adelaide de Jesus Damas Brazão Cabete, cuja opinião se encontra plasmada no Diário do Governo de 25 de agosto de 1911:

As escolas infantis têm por missão tomar o filho à mãe, apresentando-o mais tarde ao professor primário forte, robusto, alegre, equilibrado em suas faculdades, apto para receber a semente da verdadeira instrução. Não se trata nesta idade da preocupação de armazenar conhecimentos, mas de aperfeiçoar os instrumentos de os adquirir, precisos, conscientes, perduráveis.⁸

Havia que combater o analfabetismo com veemência. Carolina Michaëlis, Maria Amália Vaz de Carvalho, Olga Moraes Sarmiento da Silveira, Ana de Castro Osório, Adelaide Cabete, Beatriz Ângelo, Maria do Carmo Lopes, Maria Veleda, Virgínia Guerra Quaresma, Alice Pestana, Lucinda Tavares, Maria Clara Correia Alves são nomes incontornáveis nesta cruzada de luta pela alfabetização do sexo feminino, palavra que, em 1911, apenas se aplicava a 22,6% das mulheres. Todas elas, umas republicanas outras monárquicas, umas feministas outras nem tanto, acabam por defender, a par do papel tradicional da mulher (esposa, mãe, dona de casa e educadora), a educação e instrução da mesma, não para se igualar ao homem mas para obter o reconhecimento das suas faculdades e qualidades.

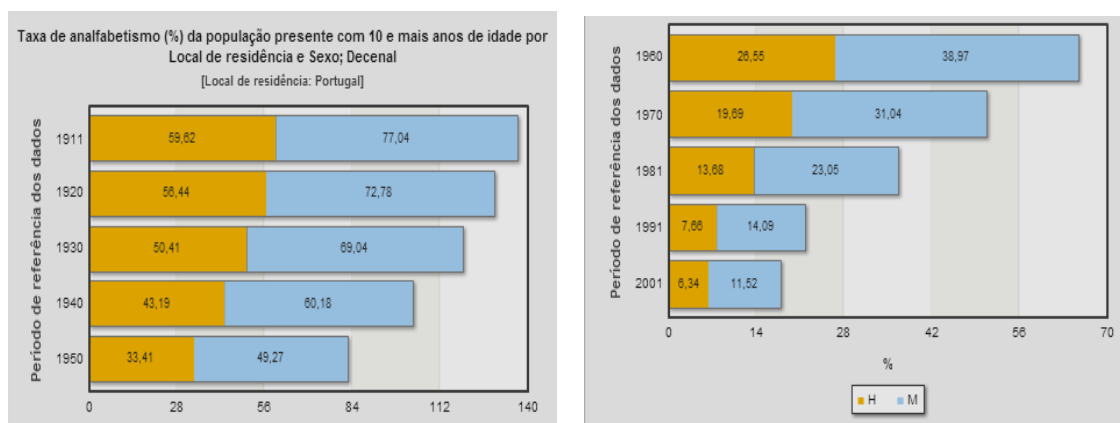
Tabela 1: Taxa de alfabetização por sexo [1960-2001]

Período de referência dos dados	Local de residência	Sexo	População residente (N.º) por Local de residência, Sexo e Alfabetismo; Decenal			Taxa de analfabetismo (%) por Local de residência e Sexo; Decenal
			Alfabetismo			
			Total	Sabe ler e escrever	Não sabe ler e escrever	
			N.º	N.º	N.º	%
2001	Portugal	HM	10 356 117	8 808 070	1 548 047	9,03
		H	5 000 141	4 354 021	646 120	6,34
		M	5 355 976	4 454 049	901 927	11,52
1991	Portugal	HM	9 867 147	8 361 177	1 505 970	11,01
		H	4 756 775	4 157 809	598 966	7,66
		M	5 110 372	4 203 368	907 004	14,09
1981	Portugal	HM	9 833 014	7 241 992	2 591 022	18,59
		H	4 737 715	3 656 509	1 081 206	13,68
		M	5 095 299	3 585 483	1 509 816	23,05
1970	Portugal	HM	8 611 125	5 716 780	2 894 345	25,74
		H	4 089 165	2 888 125	1 201 040	19,69
		M	4 521 960	2 828 655	1 693 305	31,04
1960	Portugal	HM	8 889 012	5 306 643	3 582 369	33,12
		H	4 254 136	2 738 784	1 515 352	26,55
		M	4 634 876	2 567 859	2 067 017	38,97

População residente (N.º) por Local de residência, Sexo e Alfabetismo; Decenal
Taxa de analfabetismo (%) por Local de residência e Sexo; Decenal

Fonte: INE [plataforma acedida em 22/11/2015]

Gráfico 1: Taxa de analfabetismo por local de residência e sexo



Fonte: INE [plataforma acedida em 22/11/2015]

1.3. Primeira República: novo sopro de vida para a mulher

A 1.ª República pauta-se assim pela criação de um homem novo, de uma nova criatura cuja ação se paute pela «observação» e pela «reflexão»⁸. Nas palavras de Mogarro (2011), «o tal cidadão republicano, culto e participante ativo na vida política da nova nação que a República, laica e democrática, queria criar.» (p. 45). Para tal, o Regulamento do Ensino Primário, datado de 27 de julho de 1911 e assinado pelo Ministro do Interior, António José de Almeida, determina, nos artigos 1.º, 2.º e 8.º, a obrigatoriedade de todas as crianças entre os 7 e os 14 anos, independentemente do sexo, frequentarem o ensino primário elementar de forma totalmente gratuita. De tal

modo se aposta na educação escolar que o mesmo Regulamento estabelece coimas (5 a 30 réis) para os elementos das juntas de paróquia e professores que se recusem à elaboração do recenseamento escolar (Capítulo I, art.º 15). Estamos, portanto, numa fase de viragem de paradigma, de tal modo que na capital, por exemplo, em julho de 1911, existiam cinco escolas primárias para rapazes e o mesmo número para raparigas; o Regulamento ministerial, datado de 27 de julho de 1911, previa ensino de adultos (Capítulo I, art.º 10); e o Decreto n.º 70, de 12 de agosto de 1913, previa escolas móveis para a formação exclusiva de adultos em terras onde não havia escolas primárias, a fim de ser «ministrado o ensino da leitura, escrita, contas, rudimentos de geografia, história pátria, e educação cívica.» (Art.º 1.º).

Na verdade, estamos perante uma nova forma de abordagem, apesar de ainda se manterem algumas circunstâncias intoleráveis de discriminação, como sejam o exame de admissão às escolas normais superiores ou à Escola da Arte de Representar (EAR) criada em Lisboa em 1911. Mais uma vez o sexo feminino precisava de prestar uma prova de trabalhos para aceder às escolas normais primárias; mais uma vez o rapaz poderia ingressar na EAR até aos 25 anos e a rapariga apenas até aos 23; mais uma vez os alunos do sexo masculino e do sexo feminino tinham programas específicos de preparação («trabalhos manuais e agrícolas» e «exercícios militares e de natação» para eles; «jardinagem e horticultura», «trabalhos manuais e economia doméstica» e «Frequência duma maternidade nos últimos meses do curso» para elas).

É importante compreender, no entanto, que houve avanços significativos a registar neste novo período da história portuguesa no que ao estatuto da mulher diz respeito: as professoras primárias podem gozar de uma licença de dois meses antes do parto e de mais dois meses a seguir ao mesmo; a mulher adquire o direito de trabalhar na Função Pública; a trabalhadora fabril fica liberta do trabalho noturno desde que a fábrica tenha mais de dez operários; à grávida, à mulher que amamenta e à parturiente é dado todo o apoio e assistência nas maternidades; são concedidos subsídios de aleitamento às crianças que não podem ser amamentadas; é criado o «direito de socorro» para todas as crianças até aos sete anos vítimas de pais ausentes, idosos, fugitivos, incógnitos, presos, degredados, miseráveis, alcoólicos, sem profissão, mães prostitutas, ...; surge, em Lisboa, a Escola Profissional destinada a dar uma formação académica e profissional a alunas sem condições familiares de suporte; cria-se, no Ministério da Justiça, uma comissão que tem por missão zelar pela ordem pública quando esta fosse comprometida por menores de 16 anos de ambos os sexos e surgem,

_____ Porque não vou (mais) à escola?

Do pai que apoia à mãe que acompanha _____

com idêntico propósito, as Tutorias de Infância e a Federação Nacional dos Amigos e Defensores da Infância.

Apesar deste novo sopro de vida para a mulher, os números são esclarecedores quanto à presença dos elementos do sexo feminino nos vários setores de trabalho:

Tabela 2: Situação da mulher no mercado de trabalho, por setores de atividade

Setores de trabalho	1900	1910	1930
Agricultura	25%	23%	13%
Pesca	8%	2%	3%
Indústria extractiva	7%	4%	4%
Indústria transformadora	30%	28%	21%
Transportes e comunicações	7%	4%	5%
Comércio	32%	19%	14%
Administração Pública e defesa	0%	1%	3%
Serviços diversos	78%	72%	88%
TOTAL	30%	27%	28%

Fonte: Guinote, (2011). *Mulheres na I República, Percursos, Conquistas e Derrotas* (p. 222)

Constatamos, pela análise da tabela 2, que os setores de atividade que maior número de mulheres absorviam eram a agricultura, a indústria transformadora, o comércio e os serviços diversos. Encontramos mulheres, por exemplo, a trabalharem arduamente os campos; a laborarem em indústrias de papel, têxteis, vestuário, calçado, tabaco, cortiça e conservas; como telefonistas, funcionárias dos correios, datilógrafas; a dedicarem-se a serviços de criadagem e domésticos (donas de casa, empregadas domésticas, exploradoras agrícolas a nível familiar). Interessante é perceber a lenta evolução do setor Administração Pública e Defesa que acontece, segundo Baptista (1999) e Guinote (2011), do crescente investimento das famílias com mais recursos na educação das filhas, sobretudo em áreas como a Medicina, o Direito ou a Educação.

1.4. A Mulher ou a Família? A casa para a mulher, a rua para o homem?

Entretanto... maio de 1926. A 1.^a República é derrubada. Surge a figura de Gomes da Costa para instaurar a ditadura militar e, com ela, uma vez mais, o questionamento acerca do papel social da mulher. Quem dá ecos disso mesmo é o número 157 do Suplemento *A Batalha*, porta-voz da organização operária portuguesa, que, em 29 de novembro de 1927, dirige aos leitores a questão: «Deve a mulher, à semelhança do homem, ingressar em todas as profissões?» que é respondida por um redator anónimo, em 31 de janeiro de 1927: «[Elas já vão] sendo *chauffeuses*,

dactilógrafas, cobradoras, caixeiras, guardas-barreiras, enfim, com o mesmo direito em que os homens estão de ser costureiros, modistas, perceptores, de exercer as profissões que pareciam exclusivas da mulher.», e conclui que a «mulher deve ser companheira do homem, não só no lar, mas na indústria, no comércio, no labor intelectual e, sobretudo, no movimento de emancipação social». Cabrita (2009)⁹ cita Carvalhão Duarte que situa a sua tese no facto de a mulher da República estar muito condicionada pelo seu estatuto social e económico, e Acrato Lull, por considerar que só a coeducação poderá «[proporcionar] às mulheres as mesmas oportunidades que a sociedade concede aos homens» (p. 11). Sobre esta desejável escola única, a mesma autora, continuando a análise dos suplementos *A Batalha*, transcreve as palavras de Mauro Pena, edição n.º 140, de 2 de agosto de 1926:

A Escola Única, tal qual nós a concebemos é a base da Educação Nova; e as modernas ideias duma sociologia humana e consciente só terão realização prática quando a Escola Única for um facto. A defesa da Escola Única cresce a par da defesa do acesso dos mais desfavorecidos às escolas secundárias e superiores; (...) a cultura geral inicial do ser humano deve ser igual para todos. (p. 12)

e da edição n.º 111, de 11 de janeiro de 1926:

A Escola Única é a abolição das “elites”; é a Escola de todos e para todos sem distinções de classe ou castas; é a Escola onde a criança pobre, miserável, necessitada se não distingue da criança burguesa; é a Escola pela Vida e para a Vida; é a Escola centro de selecção das inteligências sem preconceitos tolos de classe: é, finalmente, o cadinho onde se hão-de fundir as classes e castas que a Democracia fingida do nosso século conservou debaixo de pomposos rótulos de “liberdades” e “igualdades” transformadas numa sociedade consciente e trabalhadora. (p. 12)

Porém, a mulher continua a merecer uma atenção diferente do homem. Leiam-se, por exemplo, e a este propósito, os artigos 2.º e 3.º do Decreto n.º 19694, de 5 de maio de 1931, assinado pelo ministro do interior António Lopes Mateus, que determinavam a eleição dos vogais das câmaras municipais e os vogais das Juntas Gerais dos distritos: «Pelos cidadãos portugueses do sexo feminino, maiores de vinte e um anos, com curso secundário ou superior comprovado pelo diploma respectivo, domiciliados no concelho há mais de seis meses.» (Diário do Govêrno, I série, número 104, artigos 2.º e 3.º, pontos 3.º e 5.º, p. 790). Aos homens bastava que fossem «cidadãos portugueses (...) maiores de vinte e um anos, que por diploma de qualquer exame público provem saber ler, escrever e contar domiciliados no concelho há mais de seis meses.» (Op. cit., artigo 2.º, ponto 3, p. 790).

As declarações de Mauro Pena supracitadas não passaram de pretensões.

Os anos passaram, Salazar emergiu, o Estado Novo impôs-se durante cerca de quatro décadas e a mulher continuou a merecer uma atenção diferente do homem. Interessante é notar a forma como o Presidente do Conselho perspetiva a família e, no seio desta, a mulher:

Quando a produção desconhece a família, começa por convidar ao trabalho os vários membros dela que o possam fornecer - a mulher e os filhos menores, e parece que estes salários suplementares são benefício apreciável, contrária é porém a realidade. Quem diz família diz lar; quem diz lar diz atmosfera moral e economia própria - economia mista de consumo e de produção.

O trabalho da mulher fora do lar desagrega este, separa os membros da família, torna-os um pouco estranhos uns aos outros. Desaparece a vida em comum, sofre a obra educativa das crianças, diminui o número destas; e com o mau ou impossível funcionamento da economia doméstica, no arranjo da casa, no preparo da alimentação e do vestuário, verifica-se uma perda importante, raro materialmente compensada pelo salário percebido. De vez em quando perde-se de vista a importância dos factores morais no rendimento do trabalho. (...) temos como lógico na vida social e como útil à economia a existência regular da família do trabalhador; temos como fundamental que seja o trabalhador que a sustente; defendemos que o trabalho da mulher casada e geralmente até o da mulher solteira, integrada na família e sem a responsabilidade da mesma, não deve ser fomentado: nunca houve nenhuma boa dona de casa que não tivesse imenso que fazer. («Conceitos económicos da nova Constituição» — Discurso radiodifundido da U. N., em 16 de Março — «Discursos», Vol. I, pp. 199-200, 200-203 e 203-204 – 1933)¹⁰

Diz mais Salazar quando questionado por António Ferro a propósito do papel da mulher no governo e no novo regime:

(...) a mulher casada, como o homem casado, é uma coluna da família, base indispensável de uma obra de reconstrução moral (...), a sua função de mãe, de educadora dos seus filhos, não era inferior à do homem. (...) Deixemos o homem a lutar com a vida no exterior, na rua... E a mulher a defendê-la, no interior da casa (...). Não sei, afinal, qual dos dois terá o papel mais belo, mais alto e útil. (p. 252)¹¹

Para justificar o regresso da mulher ao «lar», Salazar colocou a tónica na família, acusando o regime anterior (I República) de a ter atirado para o mundo do trabalho, comprometendo-lhe, desse modo, uma função absolutamente indispensável, estruturante e estruturadora enquanto mãe e esposa, daí não saber «afinal, qual dos dois terá o papel mais belo, mais alto e útil» (p. 252). O chefe do governo passava, deste modo, a ideia de que a sua luta se baseava numa natural inclinação de género: ao homem o trabalho na “rua”, à mulher o labor “no interior da casa”, e assim se justifica a Reforma Carneiro Pacheco evidente na Lei n.º 1941, de 11 de abril de 1936 (Lei de Bases da Educação do Estado Novo) orientada para a separação e distinção de género. Para as meninas dos liceus é obrigatória a frequência de aulas de Liores (Art.º 6.º, § 5), de Higiene Geral e Puericultura; também é criado, com a colaboração da Obra das Mães, um curso de Educação Familiar¹² para as alunas que não tivessem a ambição de seguir curso

superior. Às professoras primárias formadas no Magistério Primário preferiram-se as regentes escolares; ao salário digno de uma profissão socialmente reconhecida, o Estado passou a atribuir compensações monetárias, complemento do ordenado do marido que tinha de fazer prova do seu comportamento, do seu salário e rendimentos para desposar a mulher¹³. Havia que atribuir “a cada um o seu lugar”¹⁴, o que não foi fácil de conceber, dado que a mulher, muitas vezes inculta e iliterada, tinha que, para além dos seus papéis de esposa e mãe, trabalhar para “ajudar” no orçamento familiar. Pimentel (2015), baseando-se nas palavras de Ana Nunes de Almeida, declara que:

A articulação entre família e sociedade era (...) particularmente ilustrada pela questão da escolarização das crianças, que constituía aliás um dos decisivos factores de mudança do tradicional modelo familiar. Ao contrário da geração dos pais, os filhos destas famílias passaram a ser regularmente inscritos na escola primária, sendo uma parte do orçamento familiar consagrada às despesas relativas à escolarização. Ora, esta escolarização e a socialização da criança realizavam-se «no seio de um universo marcadamente feminino; pois é a mãe quem acompanha, desde logo, a carreira escolar dos filhos, matriculando-os, vigiando a execução dos deveres, comprando o material escolar, falando com as professoras quando surgem problemas, participando nas reuniões de “pais”». (p. 305)

Aos poucos e poucos a mulher foi-se aproximando da escola e, se na década de 30 do século XX, ela pouco a frequentava, na década de 60 do mesmo século, os números entre rapazes e raparigas em idade escolar eram muito semelhantes.

Quadro 1: Alunos matriculados no Ensino Básico, por sexo [1961-1969]

Anos	Nível de ensino		
	Ensino Básico		
	Total	Homens	Mulheres
1961	1.066.471	566.766	499.705
1962	1.082.665	575.638	507.027
1963	1.100.471	582.912	517.559
1964	1.110.577	589.512	521.065
1965	1.141.982	604.178	537.804
1966	1.152.799	611.679	541.120
1967	1.165.415	615.131	550.284
1968	1.182.345	623.716	558.629
1969	1.262.285	662.158	600.127

Fonte: PORDATA

Em 1975, Marcello Caetano, no seu *Depoimento* (1975), fez questão de sublinhar que a sua governação se pautou pela afluência de uma “multidão” às escolas:

... na década de 60 a afluência de alunos às escolas de todos os graus de ensino tomou o aspecto de uma verdadeira avalanche: a multidão que repentinamente encheu as escolas não estaria talvez sequiosa de saber, mas pretendia obter conhecimentos e sobretudo qualificações escolares para poder com mais facilidade ganhar a vida em posições de maior relevo profissional.

E na composição dessa multidão entrou em grande percentagem o sexo feminino: a tradicional vocação doméstica da mulher portuguesa desapareceu na nova geração, cujas jovens saíram de casa para seguir nos mesmos trilhos dos homens e exercer as mesmas actividades que eles. (p. 146)¹⁵

Na verdade, aos poucos e poucos, a legislação ia conferindo à mulher o estatuto por ela reivindicado há muito. Por exemplo: pela lei eleitoral n.º 2137, de 26/12/1968, ela já poderia votar, pelo Decreto-Lei n.º 49408, de 24/11/1969, ela receberia o mesmo que qualquer homem desde que executasse o mesmo trabalho, pelo Decreto-lei n.º 49317, de 25/10/1969, a mulher casada é livre para sair do país (sem o consentimento do marido), pelo Decreto-Lei n.º 49473, de 27/12/1969, a professora primária pode casar livremente com quem ama (revogando-se assim o artigo 9.º do DL 27279, de 24/11/1936), pelo Decreto-Lei n.º 409/71, de 27 de setembro de 1971 (Art.º 31), as mulheres estão dispensadas do trabalho noturno na indústria, pela Portaria n.º 186/73, de 13 de março de 1971, as mulheres são protegidas dos trabalhos que exigem a utilização e manipulação frequente e regular de diversas substâncias tóxicas ou que podem ser perigosos pela sua exigência. A mulher surge, de facto, mais protegida, e em todo o lado, até na política. Assiste-se, cada vez em maior número, à presença de mulheres como deputadas. Se na X Legislatura da Assembleia Nacional elas eram apenas quatro, na legislatura seguinte, em 1973, o seu número mais do que duplicou (passou a nove).

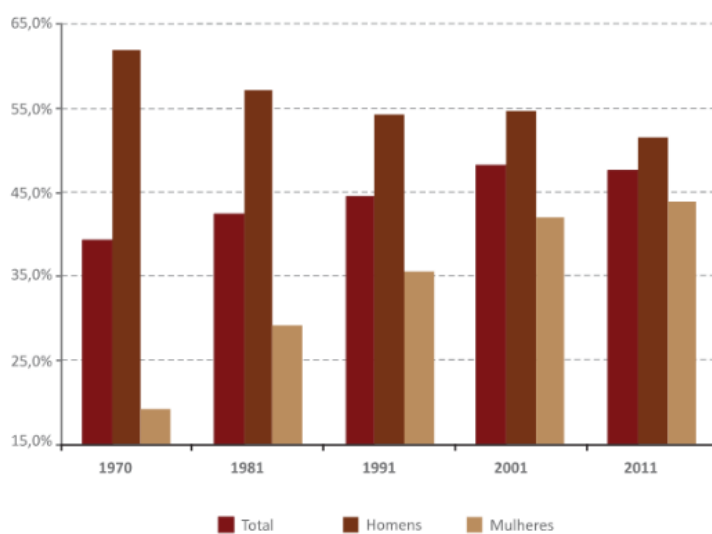
Um longo caminho havia ainda para percorrer com vista à superação da imagem da mulher como “fada do lar”. Não é de olvidar o que aconteceu, em 1972, às *Novas cartas portuguesas* da autoria de Maria Velho da Costa, Maria Teresa Horta e Maria Isabel Barreno, consideradas pela Censura imorais por, abertamente, explanarem conteúdos relativos à mulher, ao seu papel social e económico, à necessidade de uma instrução que a conduzisse a uma efetiva liberdade de escolha e à não discriminação. As *três Marias* foram afortunadas, contudo, porque julgadas após o 25 de abril de 1974, e absolvidas.

A *Mocidade Portuguesa Feminina*, o *Movimento Nacional Feminino*, a *Legião Portuguesa*, a *Direção-Geral de Segurança*, o *Secretariado para a Juventude*, organizações políticas bafientas e conservadoras, morreram, pelo Decreto-Lei n.º 171/74, às mãos do ministro da Educação Veiga Simão. A *Obra das Mães pela Educação Nacional* extinguiu-se em 1975 pelo Decreto-Lei n.º 698/75. Agora o tempo

era outro. A mulher saiu à rua para se manifestar. Pediu igualdade de tratamento e liberdade de escolha e decisão. Gritou-se o divórcio, o aumento do valor do abono de família, a igualdade entre sexos, a não discriminação, o voto livre a partir dos 18 anos, a licença de maternidade paga integralmente, as consultas de planeamento familiar. O grito foi ouvido e obteve resposta nos artigos 36.º, 48.º, 52.º, 53.º, 54.º, 58.º, 67.º, 68.º da Constituição de 1976 que obrigou ao ajustamento do Código Civil de Seabra (Decreto-Lei n.º 496/77, de 25 de novembro de 1977), nomeadamente no que à figura do «chefe de família» diz respeito. Em iguais circunstâncias, pai e mãe dirigem a casa sempre com olhos postos no “bem da família e [n]os interesses um do outro” (Art.º 1671), sendo que ambos são os responsáveis por “velar pela segurança e saúde [dos filhos], prover ao seu sustento, dirigir a sua educação ...” (Art.º 1878).

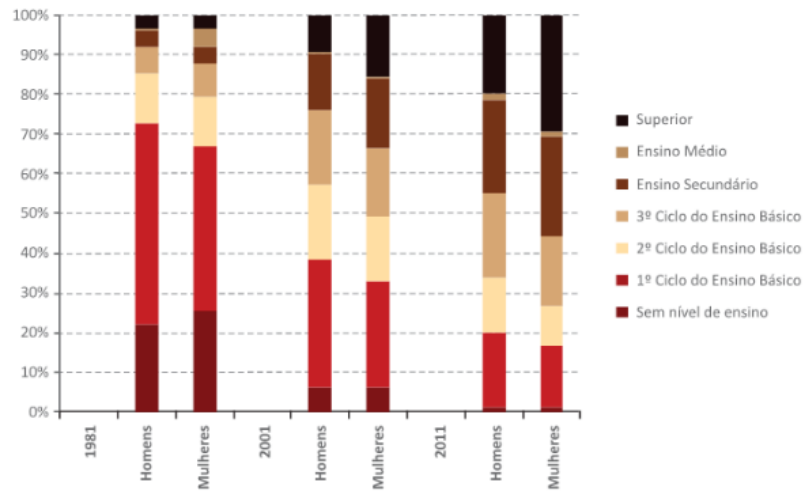
Se a muita legislação que foi saindo fazia crer num rápido *volte-face* relativamente à questão da igualdade de género, os números continuavam a insistir em manter alguma distância difícil de ultrapassar. Veja-se o que sucede então ao nível, por exemplo, do emprego e da educação:

Gráfico 2: Taxas de atividade, por sexo



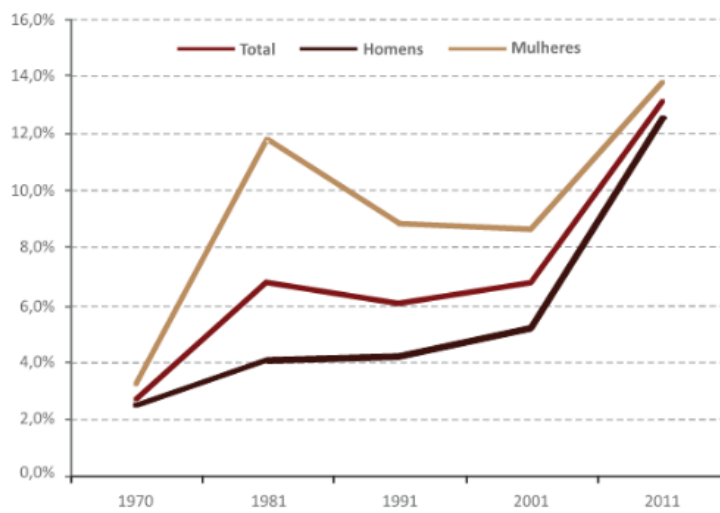
Fonte: INE: 25 de abril: 40 anos de estatísticas (p.45)

Gráfico 3: População ativa por nível de qualificação académica, por sexo



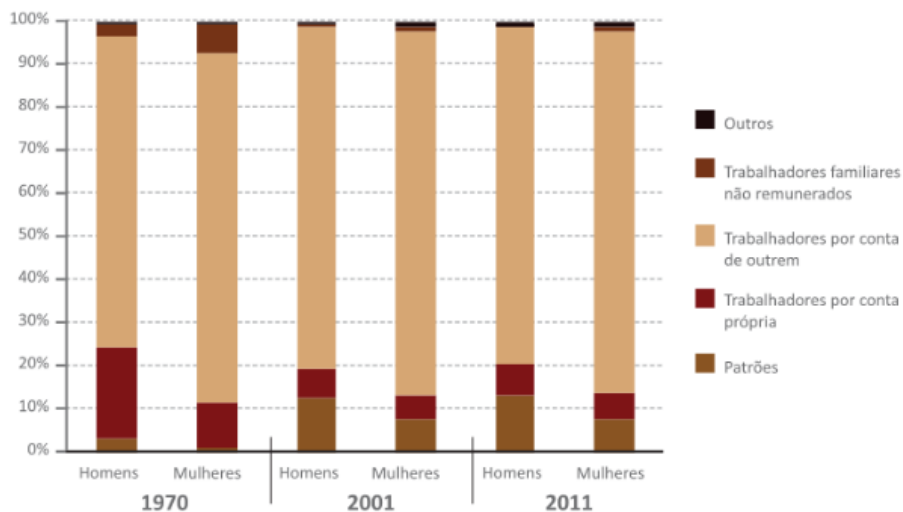
Fonte: INE: 25 de abril: 40 anos de estatísticas (p.45)

Gráfico 4: Taxa de desemprego, por sexo



Fonte: INE: 25 de abril: 40 anos de estatísticas (p.46)

Gráfico 5: População residente empregada, segundo a situação na profissão e o sexo



Fonte: INE: 25 de abril: 40 anos de estatísticas (p.28)

Tabela 3: Taxa de analfabetismo, por sexo

	Homens		Mulheres	
	Total	com 65 ou mais anos	Total	com 65 ou mais anos
	%			
1970	19,7	47,0	31,0	64,6
1981	13,7	43,6	23,0	60,3
1991	7,7	29,3	14,1	45,8
2001	6,3	24,5	11,5	40,8
2011	3,5	12,6	6,8	24,5

Fonte: INE: 25 de abril: 40 anos de estatísticas (p.24)

Tabela 4: Evolução da participação feminina em lugares de decisão

na composição inicial dos Governos Constitucionais (%)		na Assembleia da República (%)		nas Presidências de Câmara Municipal (%)	
I / 1976	1,9	1975	8,9	1979	1,3
II / 1978	0,0	1976	4,9	1982	1,9
III / 1978	4,5	1979	6,8	1985	1,3
IV / 1978	4,2	1980	6,8	1989	2,3
V / 1979	6,8	1983	7,2	1993	1,6
VI / 1980	2,0	1985	6,4	1997	3,9
VII / 1981	5,3	1987	7,6	2001	5,2
VIII / 1981	3,4	1991	8,7	2005	6,2
IX / 1983	9,1	1995	12,2	2009	7,5
X / 1985	8,5	1999	17,4	2013	7,5
XI / 1987	5,6	2002	19,6		
XII / 1991	9,8	2005	21,3		
XIII / 1995	8,6	2009	27,4		
XIV / 1999	9,5	2011	26,1		
XV / 2002	13,5				
XVI/2004	14,0				
XVII/2005	11,3				
XVIII/2009	18,5				
XIX/2011	16,7				

Fonte: INE: 25 de abril: 40 anos de estatísticas (p.28)

Os gráficos e tabelas ilustram com clareza o que a literatura sobre o assunto é unânime em referir: as mulheres surgem sempre subalternizadas em relação aos homens, desde 1974 até aos tempos mais próximos de nós. Se é verdade que a taxa de atividade tem vindo a convergir ao longo dos tempos (gráfico 2), se também é verdade que se nota uma evolução relativamente aos números referentes ao nível de qualificação académica (gráfico 3), não é menos verdade que a taxa de desemprego feminina, embora aproximando-se, tem sido sempre superior à masculina (gráfico 4), apesar de elas, nas últimas décadas, já terem ultrapassado os homens ao nível das qualificações superiores (gráfico 3). Sendo verdade que os opostos se atraem, a tabela 3 evidencia que as mulheres, na década de 70 do século XX como na década de 10 do século XXI, “ganham” aos homens no que à taxa de analfabetismo diz respeito, uma distância que se tem cifrado, *grosso modo*, no dobro.

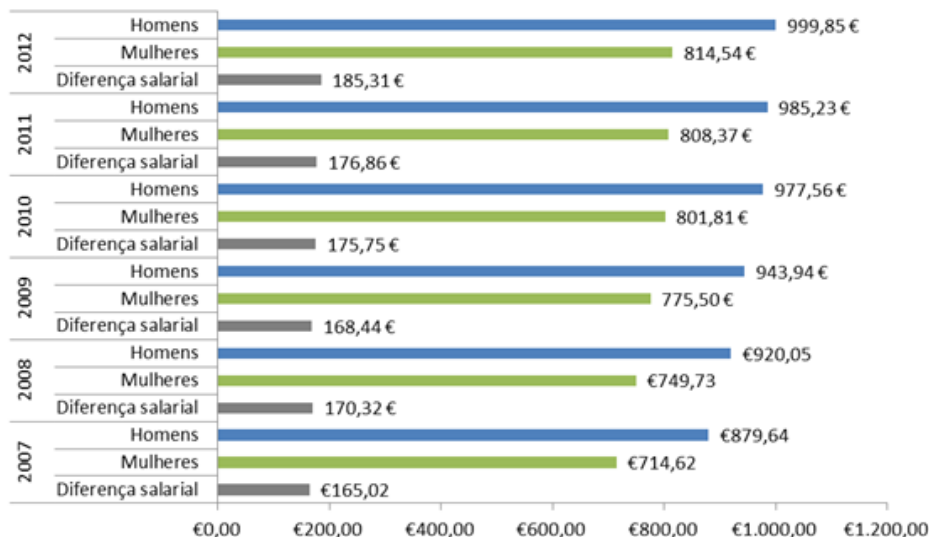
Apesar das habilitações superiores das mulheres nas últimas décadas, a tabela 4 é reveladora de uma constância: a vedação ao sexo feminino de lugares de decisão. Embora evoluindo, as percentagens não deixam dúvidas: a mulher continua visivelmente “a braços” com um sistema muito marcado pela masculinidade.¹⁶

Há que mudar o rumo da história, há que acabar com a segregação do elemento feminino, há que dignificar a mulher tratando-a como um ser em tudo igual ao homem. Surgem então, nos anos oitenta e noventa do século XX, inúmeros documentos legais e iniciativas que visaram “dar a César o que é de César”, reconhecer à mulher capacidades, competências e conhecimentos que lhes permitem ombrear com o homem. A igualdade é notória no ingresso nas forças armadas, na Administração Pública, na candidatura a trabalhos noturnos, na uniformização da idade da reforma, na legislação que protegia as mulheres vítimas de violência doméstica ou de exposição publicitária.¹⁷

Porém, as desigualdades continuam a observar-se à entrada do século XXI. As mulheres continuam a ser esquecidas na política decisória. Do governo liderado por António Guterres (1999-2002) apenas dois nomes são femininos: Elisa Ferreira e Maria de Belém; do XV governo constitucional (2002-2004) surge, através de Bagão Félix e do seu «Código de Trabalho», um recuo quanto à assistência a prestar às mulheres que optavam pelo aborto clandestino. No mesmo período, os números estatísticos também sublinham as clivagens entre homens e mulheres. Estas engrossam o número dos desempregados, dos trabalhadores contratados a prazo e são sempre mais mal pagas do que os seus companheiros de profissão, homólogos na qualificação (Pimentel, 2015), situação que se tem arrastado. Arrastado também tem sido, ao longo dos tempos –

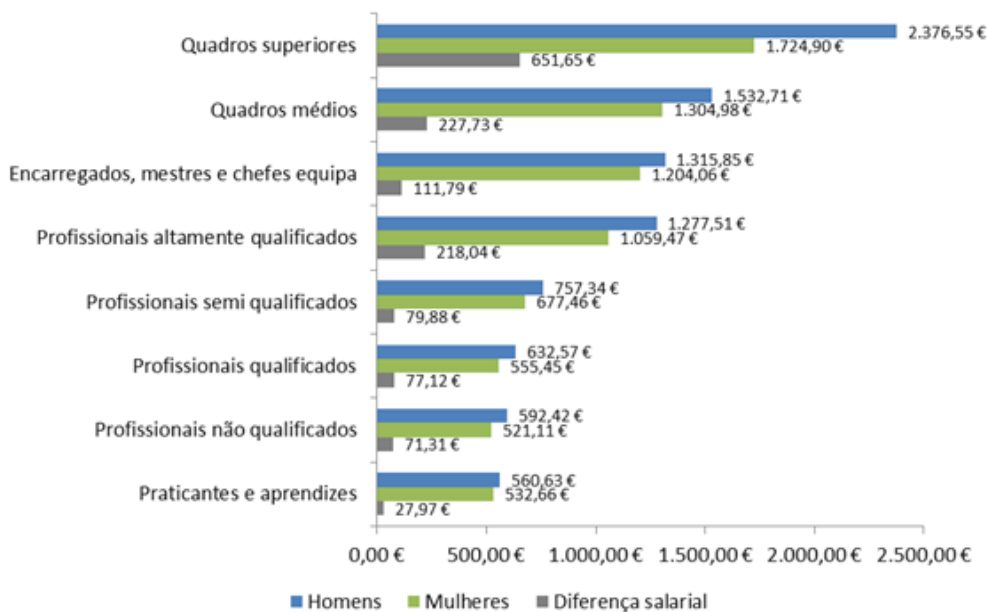
constatou-o a Comissão para a Igualdade no Trabalho - o perfil e inclinação da mulher para as lides da casa e para o cuidar da família.¹⁸

Gráfico 6: Remuneração-base – média mensal, por sexo [2007-2012]



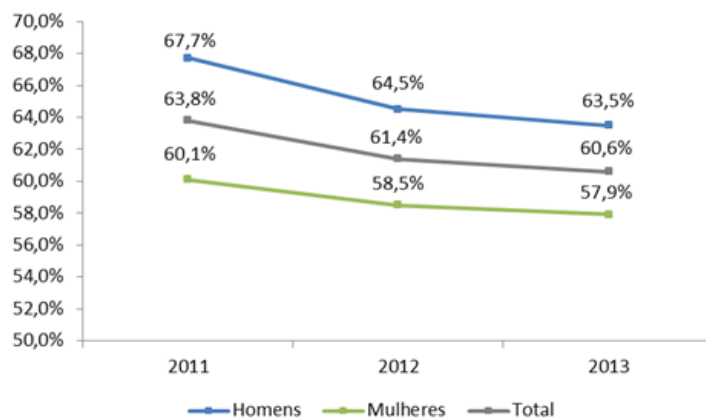
Fonte: CITE – Estatísticas

Gráfico 7: Desigualdade salarial, por nível de qualificação e por sexo [2012] – Remuneração-Base



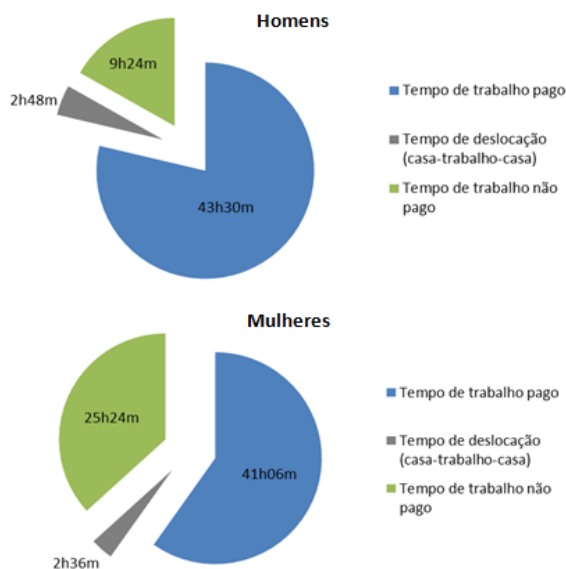
Fonte: CITE – Estatísticas

Gráfico 8: Taxa de emprego (15-64 anos) em Portugal, por sexo [2011-2013]



Fonte: CITE – Estatísticas

Gráfico 9: Duração média semanal das diferentes formas de trabalho [2005]



Fonte: CITE – Estatísticas

Espelham os gráficos o que a literatura sobre o assunto relata. Às mulheres continua a competir a casa e o que esta envolve (roupa, refeições, limpeza, compras de víveres), daí a grande fatia verde representada no gráfico 9. Isto ajuda a explicar o que está explícito no gráfico 8: a tendência, desde sempre, para que a taxa de emprego das

mulheres seja inferior à dos homens e também para que, a nível salarial, se verifique uma diferença substancial que se tem mantido mais ou menos estável ao longo dos anos (gráfico 6). Não menos interessante é perceber-se que o fosso entre o vencimento da mulher e o do homem é tanto maior quanto mais elevado é o nível de qualificação de ambos, aspeto contrariado apenas pelos ‘Encarregados, mestres e chefes de equipa’ (gráfico 7).

Sendo certo que as diversas leis e os diferentes governos, nacionais e internacionais, ora recuando ora avançando, têm feito um esforço para que mulher e homem sejam ambos seres humanos de pleno direito, continua a sentir-se que a luta daquela continua a justificar-se. Ela mantém-se como a principal prestadora de serviços do lar, ela predispõe-se a ficar em casa para acompanhamento dos familiares, ela sacrifica-se pela(o) mãe, pai, sogra, sogro, marido e pelos filhos; ela estuda e até já é maioria nas universidades; ela executa trabalho por conta própria ou de outrem... mas a sua compensação financeira ainda não paga todo o seu envolvimento. O jornalista Daniel Oliveira (2015), a propósito da comemoração do Dia da Mulher, escreveu: “Em Portugal, um quadro superior feminino continua a ganhar, em média, menos 650 euros do que um homem. 27% de diferença. A diferença salarial geral com os homens é de 13%. A regra é esta: quanto mais qualificadas mais discriminadas.”¹⁹ e a professora do ISEG-ULisboa, Sara Falcão Casaca, conclui que a vulnerabilidade abrange 44% da população ativa feminina, que é muito elevado o número de mulheres que não tem segurança nem estabilidade necessárias para viver em condições de dignidade, liberdade e autonomia. Defende a investigadora que o debate sobre a natalidade exige programas de educação / formação para a igualdade e a cidadania assim como a necessidade de incentivos para que homens e mulheres tenham os mesmos direitos e deveres.

CAPITULO II - DO ESTADO, DOS PAIS/EE'S E DA ESCOLA

No presente capítulo pretende-se dar a conhecer, de forma objetiva e aprofundada, a evolução da escola ao longo dos anos, sobretudo na sua relação com os pais/EE's a partir do 25 de abril de 1974, apresentando a legislação mais relevante sobre esta problemática.

2.1. A Escola: passado e presente

A escola evoluiu de uma situação de total dependência da administração central para um quadro de maior autonomia e responsabilidade, criando espaços para a participação e envolvimento nas suas decisões de professores, de funcionários, **de pais e encarregados de educação**, de autarquias e de outras instituições de proximidade. (negrito nosso)

Rodrigues et al. (2014), vol. I, p. 38

Pensar a escola do passado e do presente, refletir sobre o sistema educativo antes e após 1974 é reconhecer, sem dificuldade, no que ao papel dos pais e encarregados de educação diz respeito, um contraste abissal. De um período fechado nas certezas e inflexibilidade dos seus governantes, de um tempo pautado pela opacidade das instituições transcorreu-se para quarenta anos de abertura à sociedade civil e de diálogo entre as instituições e os seus clientes.

Esta verdade verificou-se e verifica-se tanto nas instituições de cariz político, económico e social como educacional. Efetivamente, em 1970 tínhamos apenas 35% de jovens com 14 anos a frequentar a escola; Portugal, há 40 anos, tinha apenas cerca de 100 liceus e escolas técnicas, a rede de educação pré-escolar abrangia apenas 50% das crianças entre os 3 e os 5 anos em 1997 (cf. DL n.º 147/97, de 11 de junho), à mulher competia essencialmente tratar da casa e cuidar das crianças (Rodrigues, 2014).

Entretanto, com a entrada no período democrático, a escola abriu-se ao exterior e foi-se adaptando à realidade económica e social. A mulher portuguesa, por força da necessidade, passou a trabalhar, o tecido empresarial, sobretudo a partir da entrada de Portugal na CEE (1985), exigiu e exige cada vez mais mão-de-obra especializada e a escola viu-se obrigada a adaptar-se a novos contextos, adaptando horários e conteúdos de ensino, revendo procedimentos e estratégias pedagógicas, repensando e abrindo novos cursos e novas vias de ensino-aprendizagem. O sistema educativo tem evoluído de uma total dependência da administração central para uma cada vez maior autonomização, sendo hoje perceptível no discurso político a vontade de atribuir a cada escola o seu rumo, tendo em consideração os contextos em que se insere: social,

cultural, económico. Porém, há momentos que permitem questionar como Vieira (1992): “Como é que uma escola única, uniforme, com um *curriculum*, livros, mesmo ritmo para crianças tão diferenciadas, pode pretender obter resultados iguais?” (p. 134) O relatório da OCDE “No more failures: ten steps to equity in education”, de 2007, aponta exatamente para esta realidade, deixando perceber “que os sistemas educativos têm de ser mais justos e inclusivos no seu *design*, nas suas práticas e nos seus recursos” (Seminário “Escola-Família-Comunidade”, 2008, p. 182)²⁰ se se quer evitar o abandono e o insucesso escolares e se não se pretende que a escola se mantenha, como no passado, um filtro que forme as elites tão bem aceites por Marcelo Caetano em 1928: “O que convém às sociedades, o que convém às Nações, são as boas elites em cada classe, bem diferenciadas entre si.” (*cit. in* Vieira, 1992, p. 120).

Nomes incontornáveis da política educativa em Portugal são os dos ministros da educação Leite Pinto (1955-1961), Galvão Teles (1962-1968) e Veiga Simão (1970-1974), no período do Estado Novo; Sottomayor Cardia (1976-1978), Valente de Oliveira (1978-1979), Veiga da Cunha (1979-1980), Vítor Crespo (1980-1982), Fraústo da Siva (1982-1983), José Augusto Seabra (1983-1985) e João de Deus Pinheiro (1985-1987), após a aprovação da Constituição da República Portuguesa até à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE); Roberto Carneiro (1987-1991) e ministros sucessores, que têm procurado concretizar a LBSE.

O ministro Leite Pinto destacou-se essencialmente por ter criado duas vias de ensino – o ensino liceal e o ensino técnico –, para crianças a partir dos 10 anos, e por ter feito aprovar (Decreto n.º 40 964/56, de 31 de dezembro, e Decreto n.º 42 994/60, de 28 de maio) a escolaridade obrigatória (4 anos), alargada para 6 anos no mandato de Galvão Teles (Decreto-Lei n.º 45 810/64, de 9 de julho), após estudo conduzido pela OCDE no âmbito do Projeto Regional do Mediterrâneo (PRM). A exigência de alfabetização e do diploma do ensino primário para ingresso no mercado de trabalho conduziu a um aumento exponencial da procura da escola, tendo-se investido, para dar resposta a essa procura, em escolas do Plano dos Centenários e na Telescola.

Veiga Simão, enquanto ministro da mesma pasta, ainda impulsionado pelos relatórios decorrentes do PRM, avança para questões como o alargamento da escolaridade obrigatória, a gratuitidade do ensino, os Apoios Sociais Escolares (ASE), a formação de professores e a nova orgânica do Ministério da Educação. Assim,

- i) pelo Decreto-Lei n.º 162/71, de 24 de abril, pelo Despacho ministerial de 9 de agosto de 1972 e pela Lei n.º 5/73, de 25 de julho, avança para a escolaridade

obrigatória de 8 anos, apresentando novas regras de colocação de professores e requalificando a rede de postos escolares existentes no país;

- ii) pelo Decreto-Lei n.º 524/73, de 13 de outubro, avança-se para a escolaridade de 8 anos (4 anos de ensino primário+2 anos de ensino preparatório+2 anos de ensino liceal ou técnico), obrigatória e gratuita, adiando-se o encaminhamento vocacional para os 14 anos.
- iii) pelo Decreto-Lei n.º 178/71, de 30 de abril, é criado o Instituto de Ação Social Escolar para possibilitar aos alunos com evidentes capacidades o prosseguimento dos estudos e para aqueles que desejassem tirar “dos estudos o máximo rendimento” (I, art.º 1.º, ponto 1).
- iv) pelo Decreto-Lei n.º 400/71, de 22 de setembro, são criadas seis novas escolas do Magistério Primário.
- v) pelo Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro, revê-se a lei orgânica do ME, tendo-se destacado a criação de novas áreas de intervenção do Ministério da Educação Nacional.

Conclui-se, portanto, que, a partir do ministro Leite Pinto, escola é sinónimo de aprendizagem e de inserção social. A nível político tem-se verificado a vontade de apostar na qualificação das pessoas, primeiro dos jovens, e depois dos adultos, através do ensino supletivo para adultos, o que aconteceu apenas em 1973.

2.2. A democratização do ensino

O caminho para uma efetiva democratização do ensino tem sido sinuoso, ora feito de progressos ora de recuos. Se Veiga Simão avançou com a escolaridade obrigatória de 8 anos, o I Governo Constitucional, de 1976, chefiado por Mário Soares, considerou, no seu Programa, que “A extensão da escolaridade obrigatória será cautelosamente estudada, a fim de não permitir o alastrar de improvisações. A reforma do ensino pressupõe condições humanas que não estão reunidas, pelo que se não continuará a demagogia até agora em curso.” (p. 99). Porém, logo em 1979, pelas mãos do ministro da educação Veiga da Cunha, é publicado o Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro, que efetiva a necessidade da frequência da escola para (Art.º 15.º e 16.º):

- se poder usufruir de abono de família;
- evitar procedimentos disciplinares e multas.

E do diploma da escolaridade obrigatória para (Art.º 12.º):

- ter acesso a atividades em organismos públicos centrais, regionais ou locais;
- concorrer a emprego em atividades privadas ou nacionalizadas;
- exercer cargos de direção em associações ou clubes desportivos, recreativos e culturais;
- participar em competições oficiais.

Sete anos mais tarde, em 1986, surge a LBSE e com ela a escolaridade obrigatória de 9 anos (4+2+3 anos), o ensino vocacional, a gestão descentralizada das escolas e o estatuto profissional dos professores. Ela resulta de um pedido feito à OCDE, em 1980, e da necessidade de estabelecer uma lei-quadro que refletisse os princípios que justificaram a Lei de 74. Daí até hoje tem-se assistido então:

- a uma política integradora de ciclos através da criação de estruturas facilitadoras de que são exemplo a constituição das Escolas Básicas Integradas, primeiro, e dos Agrupamentos de Escolas, dez anos mais tarde;
- à vontade de erradicar o abandono e o insucesso escolares. São exemplo deste querer o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) lançado em 1988 e reforçado em 1989 através de duas Resoluções de Conselho de Ministros²¹. Estas visaram reforçar a ação e os meios educativos em zonas prioritárias de intervenção caracterizadas por índices muito elevados de insucesso e abandono escolares.²²
- o apoio a famílias carenciadas através da Ação Social Escolar e da tendência para a gratuidade do ensino, especialmente abrangendo as famílias com menores recursos.²³
- à aposta na diversificação curricular no ensino secundário, tendo-se apoiado o ensino profissional.²⁴
- à definição de uma nova política de manuais escolares, criando, para o efeito, comissões de apreciação, de âmbito nacional, para cada disciplina e cada nível dos ensinos básico e secundário.²⁵
- ao investimento nas TIC na educação com a criação do projeto Minerva (1985-1994)²⁶, a ligação da internet nas escolas²⁷ e o PTE (Plano Tecnológico da Educação)²⁸;
- à definição do Estatuto da Carreira Docente (ECD) e da formação de docentes.²⁹
- à valorização da educação pré-escolar, especial e de adultos.³⁰

- à organização do Ministério da Educação.³¹
- a questões relacionadas com a sustentabilidade da educação, sobretudo devido à quebra demográfica e às progressões automáticas na carreira docente do ensino não superior.³²
- ao desejo de melhoria das escolas, entregando esta tarefa à Inspeção Geral da Educação (IGE, hoje IGEC).³³
- à determinação de um código de conduta do aluno, de modo a integrar cada um de pleno direito no sistema educativo, verificando-se equidade entre todos.³⁴
- ao desejo de celebrar contratos de autonomia com as escolas.³⁵
- à regulamentação dos Conselhos Municipais de Educação e ao processo de elaboração das cartas educativas pelos municípios que passaram, por exemplo, pela gestão das AEC's, pelo encerramento de escolas do 1.º CEB com menos de 10 alunos, pela gestão de edifícios escolares, de pessoal não-docente, de refeitórios escolares.
- à construção e requalificação do parque escolar.³⁶

Todas estas medidas, mais presentes e desenvolvidas nuns ciclos governativos e menos exploradas e/ou colocadas à margem por outros, deixam perpassar a ideia de que, apesar de uma LBSE datada de 1986, é indispensável a determinação de um rumo sério e consertado, de modo a que a universalidade e igualdade desejável concedida pela educação sejam mais do que palavras desprovidas de conteúdo.

Os hodiernos tempos não se compadecem com amadorismos nem com uma escola que se adapta a cada instante em função de correntes político-ideológicas ou de perceções individualistas de governantes. É fundamental que haja um verdadeiro envolvimento de todos os atores na determinação do rumo a dar (e a respeitar) à educação em Portugal: classe política, intelectuais ligados ao ensino, parceiros sociais, agentes empresariais, dirigentes escolares, sindicatos, pais e encarregados de educação, alunos. É necessário “obrigar” os decisores políticos a respeitarem linhas de atuação conducentes ao bem comum, colocando de parte o eleitoralismo e as medidas avulsas geradoras de instabilidade, desconcerto e desânimo por parte de quem trabalha todos os dias nas escolas em favor de uma educação de qualidade e de um ensino de excelência.

2.3. A autonomia da Escola

2.3.1. Considerações gerais

Embora o discurso político das últimas décadas incida sobre a questão da autonomia das escolas, esta tem variado entre centralização e descentralização, concentração e desconcentração (Freitas, 2010), não tendo ido ainda muito além daquilo que Barroso (1996), Lima (2011) e Ferreira (2012) apelidam de “autonomia decretada”. Parece existir a convicção, por parte de muitos, de que só uma verdadeira “autonomia construída” poderá catapultar a educação para patamares de qualidade e excelência, contudo as experiências de autonomia existentes ainda se fixam muito em decisões muito centralizadas, quer no ME quer nas DRE’s. Lima, Barroso e outros académicos sustentam as suas teses em experiências postas em prática sobretudo em países anglo-saxónicos (Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia, Estados Unidos) e reconhecem que, nestes casos, as escolas são assumidas como construções sociais reflexo de aspetos etnográficos, históricos e contextuais locais. Deste modo, faz sentido que às escolas seja dada autonomia para a gestão de recursos (materiais, humanos, financeiros), de calendário escolar, de burocratização ou desburocratização em função das dinâmicas a desenvolver; de decisões a tomar, de organização curricular, de apoios a prestar, de atividades a desenvolver, de gestão da presença e participação dos pais na tomada de decisões da escola.

“A participação de elementos da comunidade nos processos de tomada de decisão no interior das escolas é uma das características do novo modelo de gestão escolar implementado em Portugal, a partir dos finais da década de 80.” (Gonçalves, 2014, p. 445), sendo, portanto, “a participação formal [dos pais] na educação (...) um fenómeno relativamente recente no nosso país” (Canário, 1996, *cit. in* Gonçalves, 2014, p. 445).

2.3.2. Os pais na vida escolar dos filhos

Silva (2008)³⁷ afirma que “Envolver os pais (no processo de escolarização dos filhos) tem-se tornado (...) numa espécie de *slogan*” (p. 117) para poder político, agentes educativos e até para os *media*.

Veja-se como tem sido assumido este discurso pelo poder político, situando a análise apenas nos diplomas posteriores ao 25 de abril de 1974, que compreendem o envolvimento dos pais/EE’s na vida escolar dos seus educandos:

Quadro 2: Âmbito dos diplomas que compreendem a participação dos pais na escola após o 25 de abril de 1974

DIPLOMAS	ÂMBITO
<p>DL n.º 221/74, de 27 de maio</p> <p>[Determina que a direção dos estabelecimentos de ensino possa ser confiada pelo Ministro da Educação e Cultura a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974.]</p>	<p>Diploma que marca, em Portugal, a abertura a uma gestão democrática da escola, prevendo, nos seus órgãos diretivos, a presença de estudantes, professores, pessoal técnico, administrativo e auxiliar.</p>
<p>Constituição da República Portuguesa de 1976 (artigos 67, 74, 76)</p>	<p>Ao Estado compete: Art.º 67 c) Cooperar com os pais³⁸ na educação dos filhos. Art.º 74: a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; b) Criar um sistema público de educação pré-escolar; c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo; d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística; e) Estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino; f) Estabelecer a ligação do ensino com as actividades produtivas e sociais; g) Estimular a formação de quadros científicos e técnicos originários das classes trabalhadoras. Art.º 76: O acesso à Universidade deve ter em conta as necessidades do país em quadros qualificados e estimular e favorecer a entrada dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras.</p>
<p>DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro</p> <p>[Estabelece a regulamentação da gestão das escolas.]</p>	<p>No preâmbulo se afirma que: “É tempo já de, colhendo da experiência com a necessária lucidez, separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar.”, fazendo parte do: - Conselho Diretivo: dois alunos dos cursos complementares, um representante do pessoal não docente. - Conselho Pedagógico: representantes dos alunos, um por cada ano.</p>
<p>Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro</p> <p>[Define a participação das associações de pais e encarregados de educação no sistema nacional de ensino.]</p>	<p>Corporiza o artigo 67 da Constituição da República, definindo a participação das APEE no sistema nacional de ensino. “É reconhecido [às APEE] o direito de dar[em] parecer sobre as linhas gerais da política de educação nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino, obrigatoriamente quanto às iniciativas legislativas relativas àqueles graus de ensino que revistam a forma de proposta de lei, e facultativamente nos restantes casos.” (Art.º 1.º)</p>
<p>Despacho Normativo n.º 122/79, de 1 de junho</p> <p>[Estabelece normas sobre o funcionamento e atuação das associações de pais e encarregados de educação dos alunos dos estabelecimentos de ensino]</p>	<p>É reconhecida a importância da família na educação dos filhos, sendo as APEE a forma organizada de as famílias intervirem junto das escolas a esse propósito. Também havia que determinar o quadro legal que possibilitasse a organização e a emissão de pareceres sobre as linhas gerais da política de educação nacional e da juventude, e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino por parte de pais e encarregados de educação. Assim, dele constam as seguintes prerrogativas: - possibilidade de a sede da APEE ser a escola, sendo que esta lhe poderá ceder uma sala para trabalho da Associação. - atribuição de um espaço destinado à afixação e divulgação de</p>

<p>preparatório e secundário.]</p>	<p>materiais da APEE.</p> <ul style="list-style-type: none"> - utilização dos meios de reprodução gráfica. - angariação de sócios em período de matrículas. - reuniões trimestrais com o Conselho Diretivo para serem abordados assuntos da vida escolar. - possibilidade de a APEE dinamizar atividades culturais e desportivas. - emissão de parecer sobre o Regulamento Interno das escolas. - participação nas três reuniões ordinárias anuais do conselho pedagógico. - as APEE serão obrigatoriamente ouvidas pelo Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC) para emitirem parecer, em todas as propostas de lei relativas às matérias referidas no n.º 2 do artigo 1.º da Lei 7/77. - O MEIC, sempre que considere necessário, ouvirá, através das direcções-gerais de ensino, o parecer das associações de pais e encarregados de educação constituídas nos termos da Lei 7/77 sobre projetos de diplomas legais de particular importância para a vida escolar, nomeadamente dos que se situarem no âmbito das relações escola-família.
<p>DL n.º 376/80, de 12 de setembro</p> <p>[Introduz alterações ao DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro (gestão das escolas).]</p>	<p>O ponto 3 do artigo 22.º do DL n.º 769-A/76 prevê a presença de um membro da APEE.</p> <p>O artigo 28.º prevê agora, nos conselhos de turma de natureza disciplinar, a presença de um membro da APEE.</p>
<p>Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de abril</p> <p>[Cria o Conselho Nacional de Educação (CNE) no Ministério da Educação e das Universidades.]</p>	<p>É criado o CNE no Ministério da Educação e das Universidades por se considerar que têm de ser ouvidos todos os que “estão ligados a tal problemática [educação] e que tomam parte, com maior ou menor incidência, nos destinos da educação em Portugal.”. Trata-se de um “órgão superior de consulta do Ministro, que terá como objectivo propor medidas que garantam a adequação permanente do sistema educativo aos interesses dos cidadãos portugueses.” (Art.º 1.º). Deste órgão farão parte, entre muitos outros, 1 representante do Secretariado Nacional das Associações de Pais e 1 representante das associações de estudantes.</p>
<p>Decreto-Lei n.º 315/84, de 28 de setembro</p> <p>[Esclarece a colaboração entre o ME e as APEE]</p>	<p>Torna extensivo às associações de pais e encarregados de educação dos alunos de qualquer grau ou modalidade de ensino o disposto na Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro.</p>
<p>Lei n.º 46/86, de 14 de outubro</p> <p>[Lei de Bases do Sistema Educativo]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias. (Capítulo I, art.º 3.º, al. 1) <p style="text-align: center;">- Organização do Sistema Educativo -</p> <ul style="list-style-type: none"> - A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação. (Capítulo II, art.º 4.º, ponto 2) <p style="text-align: center;">- Educação Pré-Escolar -</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade (Cap. II, secção I, art.º 5.º, ponto 1, al. e). - A prossecução dos objectivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos, métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar. (Cap. II, secção I, art.º 5.º, ponto 2). - A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar. (Cap. II, secção I, art.º 5.º, ponto 8).

	<p style="text-align: center;">- Ensino Básico -</p> <p>- Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias (Cap. II, secção II, subsecção I, art.º 7.º, al. m).</p> <p style="text-align: center;">- Educação Especial –</p> <p>- A educação especial integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades. (Cap. II, secção II, subsecção IV, art.º 17.º, ponto 2).</p> <p>- No âmbito dos objectivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes. (Cap. II, secção II, subsecção IV, art.º 17.º, ponto 3, al. e). - As iniciativas de educação especial podem pertencer ao poder central, regional ou local ou a outras entidades colectivas, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social. (Cap. II, secção II, subsecção IV, art.º 18.º, ponto 6). <p style="text-align: center;">- Ensino Português no Estrangeiro –</p> <p>- O ensino da língua e da cultura portuguesas aos trabalhadores emigrantes e seus filhos será assegurado através de cursos e actividades promovidos nos países de imigração em regime de integração ou de complementaridade relativamente aos respectivos sistemas educativos. (Cap. II, secção II, subsecção IV, art.º 22.º, ponto 3).</p> <p style="text-align: center;">- Educação Extra-Escolar -</p> <p>- Compete ao Estado promover a realização de actividades extra-escolares e apoiar as que, neste domínio, sejam da iniciativa das autarquias, associações culturais e recreativas, associações de pais, associações de estudantes e organismos juvenis, associações de educação popular, organizações sindicais e comissões de trabalhadores, organizações cívicas e confessionais e outras. (Cap. II, secção III, art.º 23.º, ponto 5)</p> <p style="text-align: center;">- Administração do Sistema Educativo -</p> <p>- O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico. (Cap. VI, art.º 43.º, ponto 2)</p> <p style="text-align: center;">- Administração e Gestão de Estabelecimentos de Educação e Ensino –</p> <p>- O funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, nos diferentes níveis, orienta-se por uma perspectiva de integração comunitária, sendo, nesse sentido, favorecida a fixação local dos respectivos docentes. (Cap. VI, art.º 45.º, ponto 1)</p> <p>- Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino. (Cap. VI, art.º 45.º, ponto 2)</p> <p style="text-align: center;">- Ensino Particular e Cooperativo –</p> <p>- É reconhecido pelo Estado o valor do ensino particular e cooperativo, como uma expressão concreta da liberdade de aprender e ensinar e do direito da família a orientar a educação dos filhos. (Cap. VIII, art.º 54.º, ponto 1)</p>
<p>DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro</p>	<p>No preâmbulo pode ler-se: “A reforma educativa não se pode realizar sem a reorganização da administração educacional, visando inverter a</p>

<p>[Estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.]</p>	<p>tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local.”, dando especial valor às escolas pela “sua capacidade de diálogo com a comunidade em que se inserem.”. Um dos seus princípios orientadores aponta para a “Democraticidade na organização e participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da escola.” (Art.º 3.º) e, a nível pedagógico, aponta-se para a necessidade de “Esclarecer os alunos e os encarregados de educação quanto às opções curriculares oferecidas pelas escolas da área e às suas consequências quanto ao prosseguimento de estudos ou inserção na vida activa”, “Encaminhar alunos com comportamentos que perturbem o funcionamento adequado da escola para serviços de apoio especializados, ouvidos os encarregados de educação”, “Estabelecer formas de actuação expeditas, ouvidos os encarregados de educação, em casos de comportamentos anómalos ou infracções disciplinares graves.” (Cap. IV, art.º 11.º, al. b, f, h)</p> <p>Relativamente à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - gestão de espaços escolares, o DL aponta para a planificação da “utilização semanal dos espaços, tendo em conta as actividades curriculares, as de compensação educativa, de complemento curricular e de ocupação de tempos livres, bem como o trabalho de equipas de professores, e as actividades de orientação de alunos e de relação com encarregados de educação” (Cap. IV, art.º 12.º, al. b) - gestão de apoio socio-educativo, o DL exige que se informem “os alunos e os encarregados de educação da existência de serviços de apoio socio-educativo na escola e do seu âmbito e esquema de funcionamento.” (Cap. IV, art.º 20.º, al. e)
<p>Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro</p> <p>[Publica o regulamento do Conselho Pedagógico e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias]</p>	<p>Prevê a presença de um representante das famílias no Conselho Pedagógico ainda que não existisse associação de pais legalmente funcional.</p> <p>Relativamente ao Conselho de DT’s, diz-se que tem de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - promover e planificar formas de atuação junto dos pais e encarregados de educação (ponto 34.3) - promover a interação entre a escola e a comunidade. (ponto 34.4) <p>Quanto aos DT’s, indica-se que devem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - garantir uma informação atualizada junto dos pais e encarregados de educação acerca da integração dos alunos na comunidade escolar, do aproveitamento escolar, das faltas a aulas e das atividades escolares. (ponto 41.3)
<p>Despacho Conjunto n.º 60/SERE/SEAM/90, de 14 de setembro</p>	<p>Determina a possibilidade de os EE’s escolherem o estabelecimento de ensino a frequentar pelos seus educandos.</p>
<p>DL n.º 372/90, de 27 de novembro</p> <p>[Disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação.]</p>	<p>Preâmbulo: “...estas associações [de pais e encarregados de educação], que têm vindo a assumir um papel progressivamente relevante na sociedade, designadamente pela sua participação na vida escolar (...) [necessitam] de novos dispositivos que permitam dar expressão efectiva aos direitos e deveres inerentes à participação das associações de pais no sistema educativo, bem como garantir-lhe adequada posição institucional.”. Dos seus direitos relevam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a possibilidade de se pronunciarem, através das respetivas confederações, sobre a definição e planeamento da política educativa; - a participação, através das suas confederações, na elaboração de legislação sobre educação e ensino (definição e planeamento do sistema educativo, regime de gestão dos estabelecimentos de educação ou de ensino, reforma educativa e estruturação curricular e ação social escolar); - a integração nos órgão de gestão pedagógica das escolas; - a intervenção em atividades de complemento curricular, desporto escolar e de ligação escola-meio; - as reuniões trimestrais com os órgãos diretivos das escolas; - o apoio a prestar-lhes pelo órgão diretivo (sala para reuniões, espaço

	de afixação de documentação, ...) - (...)
<p>Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho</p> <p>[Aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico]</p>	<p>Decorrente da LBSE (Lei 46/86, de 14 de outubro, art.º 7.º) e do DL n.º 286/89, de 29 de agosto (Art.º 10.º, n.º 3) surge este Despacho Normativo. Nele se pode ler que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A avaliação deve considerar os processos de aprendizagem, o contexto em que a mesma se desenvolve e as funções de estímulo, socialização e instrução próprias do ensino básico. (Cap. I, ponto 2) - [A avaliação deve] Orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos, com os outros professores e com os encarregados de educação; (Cap. I, ponto 7, al. b) - A avaliação dos alunos do ensino básico pressupõe o trabalho em equipa de todos os professores envolvidos, em particular no conselho de turma, bem como a participação dos alunos e dos encarregados de educação, em condições a estabelecer no regulamento interno da escola ou área escolar. (Cap. I, ponto 10) - Os elementos contidos no processo individual são de carácter confidencial, devendo este acompanhar o aluno na sua progressão ao longo da escolaridade básica, sendo devolvido, no seu termo, aos pais ou encarregados de educação. (Cap. I, ponto 17) - A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico e destina-se a informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objectivos do currículo... - (...) a decisão de proceder à avaliação extraordinária deve ser comunicada ao aluno e ao encarregado de educação, no prazo de cinco dias úteis. (Cap. I, ponto 37) - Na avaliação especializada participam os professores intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem, sendo os encarregados de educação previamente ouvidos pelos técnicos de educação cuja intervenção o presidente do conselho de turma entenda conveniente. (Cap. I, ponto 48) - A programação individualizada e o correspondente itinerário de formação, recomendados no termo desta modalidade de avaliação [especializada], serão feitos com o conhecimento e acordo prévio dos encarregados de educação. (Cap. I, ponto 49) - No 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, cabe ao conselho directivo, ou ao director executivo, ouvido o conselho pedagógico e o encarregado de educação, criar as condições necessárias à implementação e controlo periódico das medidas previstas (...) ou a suspensão das mesmas. (Cap. I, ponto 50) - [A retenção repetida carece de] Relatório dos contactos estabelecidos com os encarregados de educação que integre o parecer destes sobre a proposta de manutenção do aluno no mesmo ano. (Cap. II, ponto 57, al. d) - Os encarregados de educação, enquanto intervenientes regulares do processo de avaliação, devem ser chamados a participar na análise e nas decisões produzidas no âmbito do disposto no número anterior, podendo recorrer para o director regional de educação, no caso de não concordância com a decisão de uma segunda retenção. (Cap. II, ponto 59)
<p>DL n.º 172/91, de 10 de maio</p> <p>[Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário]</p>	<p>No preâmbulo lê-se a preocupação com a participação dos pais/EE's na vida da escola:</p> <p>“O modelo agora instituído pretende assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere. Exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola. Estabelece claramente os vários níveis de responsabilização, quer perante o conselho de área escolar ou de escola, quer perante a administração educativa. Garante, simultaneamente, a prossecução de objectivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do</p>

	<p>exercício da autonomia local e a formulação de projectos educativos próprios. Confere estabilidade aos órgãos de gestão no quadro de um cuidado equilíbrio de poderes que assegura a máxima democraticidade do sistema e a sua inequívoca representatividade local. Situa a escola numa nova dimensão de liberdade e de responsabilidade, essencial à realização da reforma educativa.”</p> <p>Neste diploma prevê-se que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nos conselhos de escola e de área escolar das escolas sem ensino secundário, participam três representantes dos pais e EE. (Cap. II, art.º 9.º, ponto 2, al. c) - nos conselhos de escola dos estabelecimentos onde se ministra o ensino secundário participem dois representantes dos pais e EE's. (Cap. II, art.º 9.º, ponto 1, al. d) - no conselho pedagógico estejam presentes dois pais/EE's. (Cap. IV, secção I, art.º 33, al. c) - nos conselhos de turma, os representantes dos pais/EE's são dois. (Cap. IV, secção II, art.º 39.º, pontos 1 e 2)
<p>Despacho n.º 239/ME/93, de 20 de dezembro</p> <p>[Estabelece o regime de constituição, os direitos e deveres a que ficam subordinadas as APEE dos estabelecimentos de educação ou de ensino não abrangidos pela experiência pedagógica da implementação do regime de direcção, administração e gestão definido pelo DL 172/91, de 10 de maio.]</p>	<p>As APEE* são concedidas, pela direcção da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reuniões trimestrais obrigatórias; - sala para reuniões, espaço de afixação de documentação; - facilidades para angariação de sócios em período de matrículas; - atribuição de gabinete permanente. <p>A APEE tem assento no conselho pedagógico dos JI's e nos conselhos escolares do 1.º CEB.</p> <p>A APEE faz parte do conselho consultivo de cada JI (DL 542/79, de 31 de dezembro)</p> <p>A APEE, nas escolas com 2.º e 3.º CEB e ensino secundário, integra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - os conselhos de turma disciplinares; - o conselho pedagógico; - o conselho consultivo (Despacho 8/SERE/89); - a comissão de direcção do fundo de manutenção (DL 357/88, de 13 de outubro). <p>* Nas escolas onde não há APEE, são eleitos pais/EE's que desempenharão as mesmas funções.</p>
<p>DL n.º 115-A/98, de 4 de maio</p> <p>[Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.]</p>	<p>A administração e gestão das escolas / agrupamentos prevê a presença dos pais nos seguintes órgãos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assembleia (Art.º 8.º); - Conselho Pedagógico (Art.º 25.º). <p>As atividades das turmas deverão estar explícitas no plano de trabalho onde, entre outros aspetos, conste a articulação escola-família (Art.º 36.º). Aliás, um dos pais/EE's de cada turma dos 2.º e 3.º CEB e do ensino secundário deverá estar no conselho de turma que aprova o referido plano.</p> <p>O capítulo V destina-se inteiramente à participação dos pais e alunos na vida da escola, sendo que o art.º 41, ponto 1, determina: “O direito de participação dos pais na vida da escola processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei 372/90, de 27 de Novembro, e concretiza-se através da organização e da colaboração em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em acções motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projectos de desenvolvimento sócio-educativo da escola.”</p>
<p>DL n.º 270/98, de 1 de setembro</p> <p>[Define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, estabelecendo os respetivos direitos e deveres</p>	<p>Na linha do DL n.º 115-A/98, o presente DL coloca a tónica nas regras de convivência e de disciplina que devem ser conhecidas e observadas por todos os elementos da comunidade educativa e “reconhece às famílias um papel insubstituível na educação das crianças e dos jovens.” (preâmbulo)</p>

<p>gerais e consagrando um código de conduta que contempla regras de convivência e de disciplina que devem ser conhecidas e observadas por todos os elementos da comunidade educativa.]</p>	
<p>DL n.º 80/99, de 16 de março</p> <p>[Altera o DL n.º 372/90, de 27 de novembro, que disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação.]</p>	<p>Depois de ouvida a Confederação Nacional das Associações de Pais, o governo decidiu proceder à alteração de alguns artigos do DL n.º 372/90, destacando-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o direito de antena nos serviços públicos de rádio e TV (Art.º 9.º); - a representação das associações de pais nos órgãos consultivos locais, regionais e nacionais (Art.º 10.º); - a palavra dada às APEE no que concerne à elaboração de leis sobre educação e ensino (Art.º 11.º); - o poder concedido às APEE para, junto das direcções das escolas, sugerir a presença de outros agentes da escolas nas reuniões (Art.º 12.º); - as regalias de que usufruem os pais/EE's por participarem nas reuniões dos órgãos (assembleia, conselho pedagógico, conselho de turma) para que forem eleitos (Art.º 15.º).
<p>Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro</p> <p>[Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior]</p>	<p>Em especial pretende promover (Art.º 2.º):</p> <ul style="list-style-type: none"> - a assiduidade dos alunos; - a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola; - o cumprimento da escolaridade obrigatória; - o sucesso escolar e educativo; - a efetiva aquisição de saberes e competências. <p>Dá destaque especial ao papel dos pais/EE's (Art.º 6.º) nos seguintes termos:</p> <p>“1 - Aos pais e encarregados de educação incumbe, para além das suas obrigações legais, uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos, no interesse destes, e de promoverem activamente o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos mesmos.</p> <p>2 - Nos termos da responsabilidade referida no número anterior, deve cada um dos pais e encarregados de educação, em especial:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Acompanhar activamente a vida escolar do seu educando; b) Promover a articulação entre a educação na família e o ensino escolar; c) Diligenciar para que o seu educando beneficie efectivamente dos seus direitos e cumpra pontualmente os deveres que lhe incumbem, com destaque para os deveres de assiduidade, de correcto comportamento escolar e de empenho no processo de aprendizagem; d) Contribuir para a criação e execução do projecto educativo e do regulamento interno da escola e participar na vida da escola; e) Cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos; f) Contribuir para a preservação da disciplina da escola e para a harmonia da comunidade educativa, em especial quando para tal forem solicitados; g) Contribuir para o correcto apuramento dos factos em processo disciplinar que incida sobre o seu educando e, sendo aplicada a esta medida disciplinar, diligenciar para que a mesma prossiga os objectivos de reforço da sua formação cívica, do desenvolvimento equilibrado da sua personalidade da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa e do seu sentido de responsabilidade; h) Contribuir para a preservação da segurança e integridade física e moral de todos os que participam na vida da escola;

	<p>i) Integrar activamente a comunidade educativa no desempenho das demais responsabilidades desta, em especial informando-se, sendo informado e informando sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos;</p> <p>j) Comparecer na escola sempre que julgue necessário e quando para tal for solicitado;</p> <p>k) Conhecer o regulamento interno da escola e subscrever, fazendo subscrever igualmente aos seus filhos e educandos, declaração anual de aceitação do mesmo e de compromisso activo quanto ao seu cumprimento integral.”</p> <p>No artigo 51.º alude à intervenção dos pais/EE’s quando se trate de procedimento disciplinar que incida sobre o seu educando: “Os pais e encarregados de educação devem, (...), contribuir para o correcto apuramento dos factos e, sendo aplicada medida disciplinar, diligenciar para que a mesma prossiga os objectivos de reforço da formação cívica do educando, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens.”</p>
<p>Lei n.º 29/2006, de 4 de julho</p> <p>[Altera o DL n.º 372/90, de 27 de novembro, que disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação.]</p>	<p>Diploma que é a sumula, embora com alguns aditamentos, dos DL n.º 372/90, de 27 de novembro, com as alterações que lhe foram introduzidas pelo DL 80/99, de 16 de março.</p>
<p>Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro</p> <p>[Define os apoios especializados a prestar na educação especial pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.]</p>	<p>Enquadrado pela lei n.º 46/86, de 14 de outubro, surge este diploma que visa esclarecer, entre outros aspetos, que “A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.” (Art.º 2.º). sendo que aos pais/EE’s é conferido o direito e o dever de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - exercer o poder paternal neste âmbito, tendo acesso a toda a informação constante do processo educativo; (Art.º 3.º, ponto 1) - recorrer das medidas educativas a aplicar/aplicadas pela escola ao seu educando; (Art.º 3.º, ponto 3) - fazer o pedido de referência à escola frequentada pelo seu educando (Art.º 5.º, ponto 2) - colaborar com o conselho executivo, participando na avaliação da criança referenciada; (Art.º 6.º, ponto 1, al. c) - participar na elaboração do PEI; (Art.º 10.º, pontos 1 e 2) - anuir com o PIT, assinando-o; (Art.º 14.º, ponto 4) - organizar e participar em ações que visem a interação entre comunidades com deficiências específicas (surdez, cegueira, autismo, multideficiência, surdocegueira) e sem deficiência. (Art.º 23.º, 24.º, 25.º, 26.º)
<p>DL n.º 75/2008, de 22 de abril</p> <p>[Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.]</p>	<p>Este diploma prevê a “necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes.” Assim, elas fazem sentido nas escolas, porque: i) são parte interessada na atividade e na vida de cada escola; ii) são os primeiros interessados a quem a escola tem de prestar contas pelo serviço que desenvolve.</p> <p>A presença dos pais/EE’s estará no novo órgão de direcção estratégica,</p>

	<p>o conselho geral, que se ocupará: i) da aprovação do regulamento interno, do projeto educativo e do plano anual de atividades; ii) do acompanhamento da concretização do PE e do PAA; iii) da eleição ou destituição do diretor. Também estarão em comissões especializadas do conselho pedagógico (Art.º 34, ponto 2)</p>
<p>Lei n.º 39/2010, de 2 de setembro</p> <p>[Altera o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, e procede à respetiva republicação.]</p>	<p>De acordo com o artigo 6.º, é responsabilidade dos pais/EE's:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dirigirem a educação dos seus filhos/educandos e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos mesmos; (ponto 1) - promoverem a articulação entre a educação na família e o ensino na escola; (ponto 2, al. c) - verificarem o cumprimento dos direitos dos seus educandos e fazer cumprir os seus deveres, sendo corretos no seu comportamento e empenhados no seu trabalho; (ponto 2, al. c) - contribuírem para a preservação da segurança e integridade física e psicológica de todos os que participam na vida da escola; (ponto 2, al. h) - integrarem ativamente a comunidade educativa no desempenho das suas responsabilidades, em especial informando-se e informando sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos; (ponto 2, al. i) - conhecerem o estatuto do aluno, bem como o regulamento interno da escola e subscreverem a declaração anual de aceitação do mesmo e de compromisso ativo quanto ao seu cumprimento integral. (ponto 2, al. k) - serem responsáveis pelos deveres de assiduidade e disciplina dos seus filhos e educandos. (ponto 3) <p>O artigo 10.º prevê as seguintes situações para o caso de estar em causa a segurança, saúde ou educação do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a direção deve, articuladamente com o pai/EE, pôr cobro à situação, sempre com a máxima discrição, zelando pela preservação da vida privada do aluno e da sua família; (ponto 1) - a falta de colaboração por parte do pai/EE em caso de ameaça à integridade física e psicológica do aluno deve levar o diretor do agrupamento ou escola não agrupada a dar conta da situação à CPCJ ou ao magistrado do MP. (ponto 3) <p>No artigo 20.º e 21.º é possível ler:</p> <p>“- As faltas injustificadas são comunicadas aos pais ou encarregados de educação ou, quando maior de idade, ao aluno, pelo director de turma ou pelo professor titular de turma, no prazo máximo de três dias úteis, pelo meio mais expedito.” (Art.º 20.º, ponto 3)</p> <p>“- Quando for atingido metade do limite de faltas injustificadas, os pais ou encarregados de educação ou, quando maior de idade, o aluno, são convocados, pelo meio mais expedito, pelo director de turma ou pelo professor titular de turma.” (Art.º 21.º, ponto 3)</p> <p>Em caso de aplicação de medidas disciplinares, os artigos 25.º, 26.º e 27.º esclarecem:</p> <p>“- Na determinação da medida disciplinar correctiva ou sancionatória a aplicar, deve ter-se em consideração a gravidade do incumprimento do dever, as circunstâncias, atenuantes e agravantes apuradas, em que esse incumprimento se verificou, o grau de culpa do aluno, a sua maturidade e demais condições pessoais, familiares e sociais.” (Art.º 25.º, ponto 1)</p> <p>“- A aplicação das medidas correctivas (...) é comunicada aos pais ou ao encarregado de educação, tratando-se de aluno menor de idade.” (Art.º 26.º, ponto 10)</p> <p>“- Compete ao director da escola, ouvidos os pais ou o encarregado de educação do aluno, quando menor de idade, fixar os termos e condições em que a aplicação da medida disciplinar sancionatória [de suspensão até 10 dias úteis] é executada, garantindo ao aluno um plano de actividades pedagógicas a realizar, co-responsabilizando-os pela</p>

	<p>sua execução e acompanhamento, podendo igualmente, se assim o entender, estabelecer eventuais parcerias ou celebrar protocolos ou acordos com entidades públicas ou privadas.” (Art.º 27.º, ponto 6)</p> <p>Na tramitação do procedimento disciplinar, a observância dos pais/EE’s encontra-se definida no artigo 43.º, pontos 2, 5, 7, 10 e a decisão final do procedimento disciplinar, no que aos pais/EE’s diz respeito, encontra-se estipulada no artigo 48.º, pontos 6 e 7.</p>
<p>Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro</p> <p>[Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação.]</p>	<p>“A presente lei aprova (...) os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação...” (Art.º 1.º)</p> <p>Esta lei, no que ao papel dos pais/EE’s diz respeito, é especialmente relevante nos artigos 43, 44 e 45 do capítulo V, secção I, apontando-se a responsabilidade dos pais, os aspetos do incumprimento dos deveres por parte dos pais e formas de punição de contraordenações levadas a cabo pelos pais/EE’s.</p>

Fonte: Elaboração própria baseado na legislação consultada

Inspirados por esta análise, pareceu-nos interessante proceder a uma representação diacrónica da evolução do papel das famílias no seu envolvimento escolar, em termos legais (representação no anexo 1), desde 1974, de modo a perceber-se que se trata um longo caminho e de uma caminhada nem sempre feita ao mesmo ritmo. Contudo, ela vai sendo feita e os muros vão abrindo fendas, com ajuda da legislação produzida e de alguns pais (em associação ou não) que vão penetrando, paulatinamente, dentro dos muros que lhe estiveram praticamente vedados até à implantação do regime democrático em Portugal. E assim se tem caminhado numa escola que se deseja de massas.

Segundo Davies (1989), Afonso (1994) e Sá (2009), os anos que compreenderam a ditadura salazarista foram essencialmente marcados por um divórcio entre a escola e as famílias, sendo que a estas competia apenas enviar àquela as crianças para serem instruídas. Assim, a escola era assumida superiormente como um prolongamento da família, cabendo-lhe “Facilitar às famílias, (...), o cumprimento do dever de instruir e educar os filhos” (Lei n.º 5/73, cap. I, base II, alínea c)).

Após 1974, paulatinamente (de acordo com o quadro anterior), assistiu-se, em Portugal, à vontade política da presença dos pais na escola, facto só assumido legalmente em 1977 pela Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro. Se o processo de abertura a uma gestão democrática participada de toda a comunidade escolar nos órgãos diretivos dos estabelecimentos de ensino foi quase imediata, como fica espelhado no quadro 2 (DL n.º 221/74, de 27 de maio, e 769-A/76, de 23 de outubro), os pais também não

demoraram muito a ser considerados para efeitos de parceiros no desenvolvimento de políticas cada vez mais participadas e democratizadas. Depois do reconhecimento, pela Constituição da República Portuguesa de 1976, da necessidade de o Estado “Cooperar com os pais na educação dos filhos” (Art.º 67, al. c), criou-se o contexto legal que permitiu o surgimento do movimento associativo na escola. Os pais e encarregados de educação, através do DL n.º 122/79, passam a ter voz nos conselhos diretivos das escolas, no MEIC e assento no conselho pedagógico. Começa um período de verdadeira, embora nem sempre efetiva, participação dos pais/EE’s na vida dos estabelecimentos escolares

(...) aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar-se a governação das escolas. (Lei 75/2008, de 22 de abril)

Os governos democráticos têm-se sucedido, o papel dos pais tem sido cada vez mais referenciado nos diplomas educativos, competindo-lhes, por um lado, defender os seus interesses (que não serão senão os dos seus educandos) nas escolas, e exigindo-se-lhes, por outro, que assumam verdadeiramente o seu estatuto de encarregados de educação junto dos seus filhos (, por exemplo, Leis n.º 39/2010 e 51/2012). Embora continuemos maioritariamente numa lógica de *top-down* (Ball, 1994; Whitty, 2002, *cit. in* Gonçalves, 2014) no que à centralização dos processos educativos diz respeito, continuando o ME a aprovar diretivas de aplicação pelas escolas/agrupamentos de escolas, a valorização de “... todos os intervenientes (...) favorecendo decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades...” (DL 80/99, de 16 de março) parece querer conduzir-nos para uma autonomia em que a “efectiva participação dos pais” (Op. cit.) e o seu envolvimento constituirão um primeiro elemento avaliador no seio da própria instituição que representa. Aliás, é nesse sentido que se devem ler estes parágrafos extraídos do preâmbulo do DL n.º 75/2008:

A prestação de contas organiza-se, por um lado, de forma mais imediata, pela participação determinante dos interessados e da comunidade no órgão de direcção estratégica [conselho geral] e na escolha do director e, por outro lado, pelo desenvolvimento de um sistema de auto-avaliação e avaliação externa. Só com estas duas condições preenchidas é possível avançar de forma sustentada para o reforço da autonomia das escolas.

(...)

A este órgão colegial de direcção [do qual faz parte os pais] - designado conselho geral - cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto

educativo, plano de actividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de actividades).

2.3.3. Autonomia das escolas – alguns constrangimentos

Há que perceber que as palavras ainda não correspondem aos atos e, por isso, Pedro Silva (2008)³⁹ fala de democracia participada e de democracia representativa. Na verdade, é frequente assistirmos, hoje em dia, à presença dos pais em conselhos de turma e em órgãos como o Conselho Geral, mas o seu contributo nem sempre corresponde ao que deles se espera. Embora representantes dos Encarregados de Educação da turma, os pais frequentemente não sabem como gerir o cargo, representando-se a si e ficando com as informações ouvidas e discutidas nos conselhos de turma só para si. Apesar da boa vontade em quererem integrar as equipas constituídas para se repensarem os documentos estruturantes da escola/Agrupamento, o seu horário e as condições de trabalho não lhes permitem uma efetiva participação e colaboração, pelo que o seu envolvimento fica pela metade. E assim o desejo político de coautoria e de corresponsabilidade, tendo em vista a participação ativa, a satisfação dos clientes, a produtividade desejada e a eficácia da instituição escolar, vai-se diluindo e esfumando em intervenções e aparições ocasionais nos estabelecimentos escolares.

Marques (1997) apercebe-se desta situação e justifica-a deste modo: “a questão da disponibilidade dos pais (...) é uma questão cultural, civilizacional e de atitude que não pode ser resolvida por Decreto.” (p.42), chamando, tal como Pedro Silva e Don Davies, na mesma obra, a atenção para o DL n.º 172/91-A, de 10 de maio, por este consagrar formalmente a participação dos pais nos órgãos com maior poder nas escolas: o Conselho de Escola (2 elementos) e o Conselho Pedagógico (2 elementos)⁴⁰. Acontece, porém, que daí para cá ainda não é evidente e efetiva uma participação massiva dos pais/EE's na vida da escola. Certo é, também, que o diploma acima referido corresponde ao DL sobre Direção, Gestão e Administração das escolas dos ensinos básico e secundário que deveria vir acompanhado de uma autonomia efetiva das escolas para que os órgãos escolares passassem com clareza a ser os responsáveis pela política educativa local. Tal não tem sido a política dos diversos governos que, discursivamente, vão aplicando chavões como ‘distribuição de poderes pela comunidade educativa’, ‘autonomia financeira, pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial das escolas’, ‘integração e articulação’, ‘descentralização e desconcentração dos serviços’, ‘qualidade e equidade’, ‘dimensão local das políticas educativas’, ...,

mas, efetivamente, continuam a apostar numa política centralizada e centralizadora, burocrática e estranguladora. As escolas são instituições extremamente vigiadas pela tutela, com pouca iniciativa distintiva, muito superiormente guiadas e sobrecarregadas de papeladas e plataformas *online* para preencherem em tempo *record*, verdadeiras agências do Ministério da Educação, por via direta, e das Direção Regionais, por via indireta. Muitas vezes às escolas falta tempo para se pensar, para olhar os parceiros nos olhos (pais/EE's, alunos, pessoal auxiliar, associação de pais, tecido empresarial local, autarquia, associações locais, regionais e nacionais, ...) e discutirem juntos o(s) seu(s) problema(s) e o(s) modo(s) de o(s) resolver(em), para tratarem os seus problemas interna e externamente (que não têm de ser os mesmos da escola vizinha, porque cada uma tem a sua própria natureza). Don Davies reparou que “Muito do que se diz ser a reforma educativa não passa de mexidas nos horários, calendários e nos currículos.” (1997, p. 95), mas estas são medidas “insuficientes para cortar com as causas do insucesso.” (Op. cit., p. 95), apresentando-se, muitas vezes, como “inovações impostas pelas administrações centrais e regionais de educação [que] raramente geram o entusiasmo dos professores, sem o qual a inovação não acontece.” (Op. cit., p. 98). O mesmo Don Davies (1989) gosta de sublinhar que uma educação demasiado centralizada é avessa à democracia e forma elites em vez de permitir a todos as mesmas oportunidades. É sua convicção que a participação dos pais na vida da escola, quer individualmente quer coletivamente (como membros das associações de pais, por exemplo), são bons meios para eles perceberem o que se deve entender por democracia participada, resultando deste entendimento uma dupla vantagem: por um lado, a motivação que dão aos filhos pelo interesse demonstrado para com eles, por outro lado, a assunção de uma cidadania efetiva que advém do contacto com novas experiências, do desenvolvimento de novas competências, da aquisição de conhecimentos e da confiança em si mesmos. Este terá sido o espírito do legislador quando, nos pontos 1 e 3 do capítulo V, secção I, artigo 39.º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, regista:

1 - A autonomia dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas pressupõe a responsabilidade de todos os membros da comunidade educativa pela salvaguarda efetiva do **direito à educação** e à **igualdade de oportunidades** no acesso à escola, bem como a **promoção de medidas que visem o empenho e o sucesso escolares**, a **prosseção integral dos objetivos dos referidos projetos educativos, incluindo os de integração sociocultural, e o desenvolvimento de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia e exercício responsável da liberdade individual e do cumprimento dos direitos e deveres que lhe estão associados.**

3 - A **comunidade educativa** referida no n.º 1 integra, sem prejuízo dos contributos de outras entidades, **os alunos, os pais ou encarregados de educação, os professores, o pessoal não docente das escolas, as autarquias locais e os**

_____ Porque não vou (mais) à escola?

Do pai que apoia à mãe que acompanha _____

serviços da administração central e regional com intervenção na área da educação, nos termos das respetivas responsabilidades e competências. (Negrito nosso)

CAPÍTULO III – DA FAMÍLIA QUE EDUCA À MÃE QUE ACOMPANHA

Este capítulo constitui-se como uma reflexão acerca do perfil e papel dos pais na construção da personalidade e desenvolvimento dos filhos, sobretudo em termos de integração social e educativa formal. Partindo da perceção geral de Família e da sociedade, detemo-nos, na parte final do capítulo, no papel que cabe especificamente à mãe no que ao acompanhamento escolar dos filhos diz respeito.

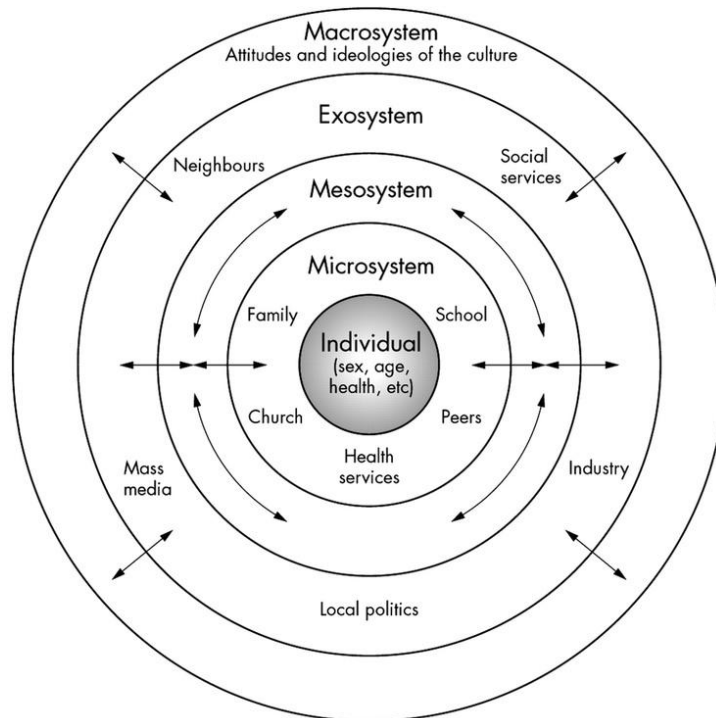
3.1. O papel da Família na escola: evolução

Só uma abordagem ecológica pode ser bem sucedida. O mundo do aluno é, de facto, um eco-sistema composto de múltiplas relações, circunstâncias e condições. Há muitas instituições que podem ter influência na vida do aluno: família, vizinhança, escola, serviços sociais e organizações de ocupação dos tempos livres. (...) Tal e qual como num eco-sistema natural, o que acontece numa parte do sistema afecta todas as outras. (...) um sistema que permite o insucesso de milhares de alunos (...) está errado. (...) Uma solução ecológica para um desastre ecológico requer que todos devem participar na resolução do problema através de um novo contrato social em favor das crianças e adolescentes. (Davies et al., 1997, p. 95)

Num passado ainda não muito distante, aos pais estava vedado, como atrás ficou exposto, o acesso à escola. O professor era o mestre, o aluno o discípulo; os pais tinham uma tripla função: cuidar da saúde do filho, alimentá-lo, dar-lhe educação moral. O saber estava, portanto, na “posse” do mestre-escola, a educação e os cuidados estavam na família. Era claramente perceptível a fronteira entre os dois ambientes: o familiar e o escolar.

Araújo (2015), socorrendo-se das teorias de Urie Bronfenbrenner (*Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano*) e de Joyce Epstein (*Teoria da Sobreposição da Esferas de Influência*), demonstra que a tríade FAMÍLIA-ESCOLA-COMUNIDADE são complementares e clarificam, em grande parte, o sucesso e o insucesso escolar dos alunos. Alves (1997), Araújo (2015), Manta (2015) referem que o psicólogo especializado em desenvolvimento infantil nascido na Rússia - Bronfenbrenner - apresenta a sua teoria baseada em cinco contextos de influência e níveis de interação entre eles, que se poderão observar esquematicamente através da figura seguinte:

Figura 1: Teoria Bioecológica do Desenvolvimento, de Bronfenbrenner

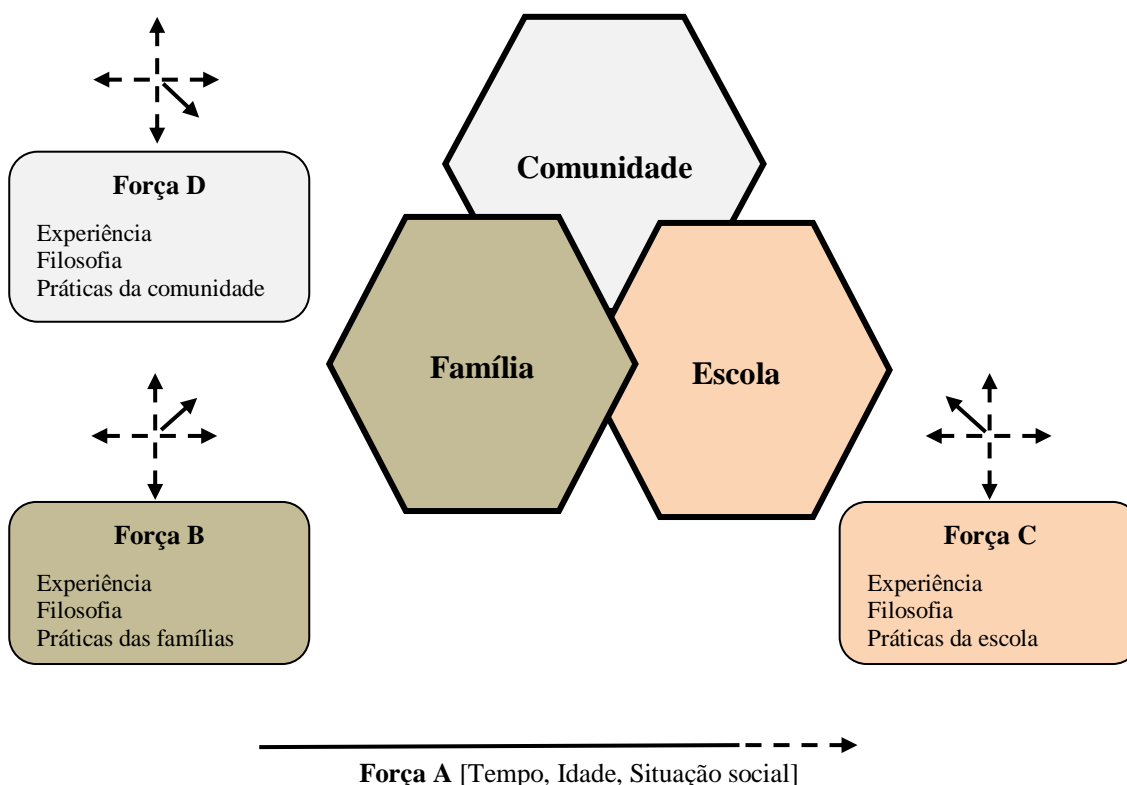


Fonte: Acedido em <http://tinyurl.com/hjdeq4g>

Como se pode observar, a relação do indivíduo com o mundo é feita na base de interações de cinco sistemas que vão desde os que mais de perto se relacionam com o indivíduo (Micro e Mesossistema) até aos que estão mais distantes dele (Exo e Macrossistema). Sendo verdade que a família, a escola, a igreja, os colegas, os serviços de saúde andam “pregados” à nossa pele desde tenra idade, não é menos verdade que somos “formatados” por um conjunto de crenças, leis, regras, valores, regulamentos, ... que regem as diversas sociedades e com as quais, para nela vivermos adequadamente e em conformidade, devemos respeitar. Entre uns e os outros posicionam-se ainda, por exemplo, as decisões da direção da escola ou do Ministério da Educação, as práticas parentais por imposição das leis laborais ou as relações de vizinhança, tudo perspectivado em função de um tempo restrito ou mais alargado, o Cronossistema.

A teoria defendida por Joyce Epstein em 1987 (cujo conteúdo mantém alguma atualidade), baseada no modelo de Bronfenbrenner, pode ser projetada do seguinte modo:

Figura 2: Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência, de Joyce Epstein



Fonte: Adaptado de Zenhas (2006) e Diogo (1998)

Zenhas (2006) elucida a teoria da socióloga e investigadora norte-americana na área da família e da educação, Joyce Epstein, afirmando que as três realidades em que se insere e desenvolve o indivíduo têm, todas elas, influência, mais ou menos marcante, na sua personalidade e no seu desenvolvimento. Centra a sua atenção particularmente no sucesso académico e explicita de que modo a família e a comunidade são tão marcantes no sucesso da(o) criança/adolescente na escola, convidando os professores a incentivar a participação destas na vida escolar⁴¹. Ela, como outros investigadores (Marques, 1997; Diogo, 1998; Vilas-Boas, 2001; Singly, 2011; Araújo, 2015; Manta, 2015), não tem dúvidas de que os contextos familiar e comunitário são determinantes no comportamento e no desempenho dos estudantes.

Gonçalves (2013), referindo-se especificamente ao papel da família, aponta dois caminhos colaborativos possíveis entre esta e a escola: por um lado, observa o papel dos pais em casa, prestando apoio nos trabalhos de casa, na organização da mochila, no cumprimento de horários de estudo, nas leituras familiares; por outro lado, observa a atuação deles na escola, participando da sua gestão, de algumas das suas atividades ou simplesmente procurando informações junto dos professores.

Sampaio (2008) manifesta-se a este nível, afirmando que “desde que nascemos estamos inseridos num contexto cultural. Culturalmente, é o contexto familiar que funciona como matriz essencial do desenvolvimento humano” (p.15).

Já Diogo, dez anos antes (1998), havia dito algo semelhante, tendo sublinhado, com base na teoria desenvolvida por Bronfenbrenner, que “(...) o desenvolvimento do ser humano é condicionado não apenas pelo próprio indivíduo, mas também por todos os sistemas contextuais em que este se insere” (p. 54), tendo dado especial atenção ao “*capital cultural*” decorrente da “(...) estratificação social e das diferentes possibilidades das famílias em aceder à informação, ao conhecimento, à cultura ou ao poder...” (pp. 52, 53). Observa este mesmo investigador que a maior convergência ou divergência das famílias relativamente à cultura escolar é determinante para o (in)sucesso da criança/adolescente⁴². Um ambiente democrático orientado na base do acompanhamento regular e atento dos pais/família, marcado pela reciprocidade, pela partilha e pela ajuda mútua; um ambiente afetivo onde reine a confiança, o equilíbrio, a generosidade, a franqueza e a partilha; um ambiente culturalmente próximo do social e escolarmente instituído são razões capitais para a obtenção de sucesso escolar e educativo e o desenvolvimento desejado para cada ser humano. Para ele, família e escola são os dois grandes bastiões do desenvolvimento da criança, adolescente ou adulto e não tem dúvidas em afirmar:

O território da família foi invadido pelo sistema escolar, tanto no plano afectivo como no plano instrumental: a escola preocupa-se cada vez mais com o desenvolvimento da criança em domínios que não apenas o cognitivo e cada vez mais deixa uma menor margem de intervenção familiar face, por exemplo, às escolhas da criança no domínio da actividade profissional, uma vez que os projectos profissionais que os pais alimentam para os seus filhos são frequentemente contrariados pela escolaridade. (Diogo, Op. cit., p. 51)

Algo análogo é afirmado por Fiorin et al. (2011) ao acentuarem a família e a escola como os ambientes por excelência de socialização e de identidade das crianças, respetivamente. Por isso, consideram que estes dois contextos têm de estabelecer parcerias e ser educacionalmente coerentes e harmoniosos, esforçando-se por se compreenderem e respeitarem mutuamente: a família tem de estar atenta às novidades protagonizadas pela escola e estas têm de adaptar-se às novas configurações familiares (homoafetivas, monoparentais, reconstruídas)⁴³:

(...) quando esses dois ambientes estão integrados, eles propulsionam o desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes. (...) quando escola e família têm os mesmos objetivos e metas no que diz respeito à educação, são as crianças e os adolescentes que são beneficiados com essa parceria. (p. 127)

Interessante é o depoimento de Diez (1994) ao relatar a seguinte situação paradoxal, justificada, de seguida, por Gabriela Portugal (*cit. in* Diogo, 1998):

Um pai apresenta-se num colégio «X» para tomar conhecimento das notas do filho, mas estas não aparecem na pauta porque o menino em questão não consta das listas de matrícula desse colégio. Grande irritação do pai do menino, seguida de um telefonema para a mulher, para lhe fazer ver o mau funcionamento do colégio. Quando pôde responder à ira do marido, a senhora disse: «Mas então tu não sabes que o nosso filho não anda nesse colégio? Ele anda no colégio «N». (Diez, Op. cit., p. 7)

(...) as crianças realmente precisam de actividades conjuntas, progressivamente mais complexas, no seio de uma forte ligação afectiva. (...) uma actividade requer uma OCASIÃO; actividades progressivamente mais complexas requerem não apenas uma ocasião, mas várias, isto é, requerem TEMPO; actividades conjuntas requerem ALGUÉM com quem desenvolver a actividade e o estabelecimento de uma forte relação afectiva pede ainda mais ocasiões, mais tempo e não apenas alguém para estar com a criança; mas requer, sobretudo, que sejam SEMPRE A MESMA PESSOA. (Gabriela Portugal, *cit. in* Diogo, p. 50)

Há, portanto, que perceber que “a relação pais-escola é vital para a educação dos filhos, e é grave chegar tarde a qualquer etapa da sua maturação como pessoas.” (Diez, 1994, p. 9). Por isso, José Roy, coordenadora da Comissão do Ensino Primário do Conselho Superior de Educação do Québec (Canadá), e D. António Monteiro, ex-bispo de Viseu, por ocasião da *Conferência Internacional Sobre a Problemática da Família*, que decorreu em Viseu em 1994, partilhavam com os presentes as seguintes palavras:

Os pais devem reorganizar (...) o tempo que dedicam à família (...) e encontrar a melhor maneira de conciliar o horário escolar com o horário de trabalho, fazendo um esforço para desenvolver um ambiente familiar de qualidade. A localização da escola determina (...) a escolha de um lugar de residência ou complexifica a gestão dos deslocamentos familiares; (...) também constitui uma preocupação adicional para os pais, quer em termos de segurança, quer em termos de estabilidade. Os pais devem (...) ajudar os seus filhos a compreender o que a escola espera deles, a descodificar a cultura escolar (...), a relativizar o que aí vivem no dia-a-dia.

(...) devem fomentar um contacto positivo entre os seus filhos e o pessoal escolar, (...) devem estimular na criança o prazer de aprender e desenvolver nela essa motivação, (...) devem aprender a apoiar a realização dos trabalhos escolares (...), reagindo com moderação á avaliação das suas aprendizagens, (...) devem (...) tolerar algum desacordo que surja (...) assim como aceitar certos limites inerentes à instituição escolar. Devem (...) prescindir do seu interesse pessoal mais imediato. (...) devem aprender a trabalhar num clima de mútuo entendimento (...) com o pessoal escolar (...) tomando consciência de que essas pessoas, assim como eles próprios, têm igualmente necessidade de ser encorajadas, valorizadas e apoiadas.” (Roy, 1994, pp. 161, 162)

A escola é o prolongamento da família. Assim como a família é o prolongamento do útero materno, a escola, qual outro útero materno, é o prolongamento da família. Por isso, torna-se necessário conseguir que a escola vá aprender a ser escola na família e não vice-versa. Aprender na família e, tanto quanto possível, na família de cada um dos seus alunos. (...) A escola faz falta absoluta à família, mas ainda faz mais falta a família à escola. (Monteiro, 1997, pp. 286, 287)

Davies (1996), participando num estudo internacional em 1996, confirma que os pais estão afastados da escola, porque os professores veem a sua presença com desconfiança⁴⁴, o que é negado por Lahire, em 2004, e Paixão, em 2008, (*cit in*. Gonçalves, 2013) que consideram que os pais não frequentam tanto a escola, sobretudo os das classes socioeconomicamente mais desfavorecidas e mais iliterados, por confiarem nos professores. Araújo (2015) vai mais além e, baseando-se numa série de estudos feitos por autores portugueses e estrangeiros, propõe várias causas para o “divórcio” entre pais e escola, sobretudo os de nível socioeconómico baixo (mas não só):

- i) a menor confiança nas suas capacidades;
- ii) a maior preocupação diária com o granjear dos bens essenciais para a família;
- iii) o desinteresse causado pelas notas dos filhos (negativas) e pelo seu percurso escolar (com retenções);
- iv) a sua reduzida escolaridade (dado o escasso número de anos que frequentaram a escola) e, portanto, a desvalorização da escola;
- v) a sua presença surgir normalmente associada a aspetos desagradáveis dos filhos (fracos resultados ou comportamentos inadequados);
- vi) o pouco tempo disponível, por parte dos professores, para atendimento aos pais/EE’s;
- vii) as más condições de atendimento dos pais;
- viii) a diferente perspetiva de quem deve ter a iniciativa de “fazer o caminho”: o corpo docente acha que devem ser os pais a procurarem a escola; as famílias consideram que compete à escola essa iniciativa, essa responsabilidade e até essa mesura;
- ix) a perceção, por parte dos pais/EE’s, de que a tarefa de ensinar e acompanhar os seus educandos (mesmo a nível educacional) na escola é exclusivamente desta;
- x) a falta de tempo para fazer o acompanhamento necessário.

Marujo et al. (1998), embora considerando que o papel dos pais, relativamente à escola, já muito tinha mudado, ainda são capazes de afirmar que:

(...) a escola tem muitas vezes vindo a criticar o não envolvimento dos pais, acabando por ter dificuldade em saber como pedi-lo, aceitá-lo ou estimulá-lo: ora porque os pais e as mães só são chamados quando há problemas com os filhos ou festas «prontas a consumir», ora porque recebem como uma ameaça os pais mais críticos e intervenientes. (p. 10)

A leitura do artigo de Jensen et al. (2007), baseado em Nordahl et al., vai um pouco mais além, traduzindo o receio que alguns pais e mães sentem ao contactarem a escola:

*El profesorado tiene el poder institucional y muchos padres se sienten inferiores a ellos, teniendo miedo de las sanciones escolares, pensando a su vez que criticando al centro o a los docentes puede llegar a perjudicar a sus hijos. (...) La retroalimentación hacia los padres debería ser acertada y precisa para evitar malos entendimientos.*⁴⁵ (p. 5)

E apontam mais algumas razões dadas pelos pais para não se imiscuírem nos trabalhos da escola, razões também explicitadas no artigo de Muñoz (2009):

- i) têm crianças pequenas e não têm quem as vele;
- ii) os horários/turnos dos pais não lhes dá margem para acompanharem a vida escolar dos filhos;
- iii) não consideram importantes as reuniões escolares;
- iv) têm os seus próprios problemas para resolverem;
- v) não se sentem confortáveis num ambiente que não é o seu;
- vi) dizem ter dificuldades em compreenderem a linguagem utilizada e a mensagem traduzida;
- vii) confiam nos docentes, porque os julgam capazes de adotarem as melhores soluções educativas para os seus educandos;
- viii) não confiam em si para traduzirem as suas ideias e opiniões.

Seja como for, a generalidade dos estudiosos destas matérias acredita no papel da família e na sua influência para a postura e rendimento das crianças e jovens na escola⁴⁶, ideia traduzida por Marques (1993), Marujo et al. (1998), Muñoz (2009), Vázquez-Reina (2010) e por Araújo (2015) do seguinte modo:

Quando a escola não comunica com os restantes cenários do mundo ecológico da criança [a família, os grupos de amigos, a vizinhança], surgem descontinuidades e rupturas que dificultam a integração e o desenvolvimento. (...) só uma intervenção integrada é capaz de alterar o sistema para níveis de integração superiores. (Marques, p. 30)⁴⁷

Os pais são, com toda a propriedade, o maior e mais válido recurso que os professores possuem para ajudar os alunos a terem sucesso e felicidade. (Marujo et al., p. 9)

Es necesario que los dos ambientes básicos para el niño y la niña, casa y escuela, guarden una estrecha coordinación; ya que manteniendo una buena relación con la familia, existe más confianza entre padres e profesores: se comunican inquietudes, dudas, deseos sobre el comportamiento y evolución del hijo, y así los docentes conocen mejor a cada niño y pueden ayudarlo. (Muñoz, p. 4)⁴⁸

(...) los estudiantes [quando acompanhados pelos pais] mejoran sus calificaciones, tienen una actitud más favorable hacia las tareas escolares, mayor autoestima y una conducta y actitud positiva. En el caso de los docentes, se incrementa su satisfacción con la profesión, adquieren mayor compromiso y preparan mejor sus clases. Los padres comprenden en mayor medida los programas escolares, valoran más su papel en la educación de los hijos y mejoran su comunicación con ellos. (Vásquez-Reina, in <http://tinyurl.com/gng9tcc>)⁴⁹

(...) a criança é vista como desempenhando um papel ativo central, na medida em que desenvolve interações produtivas entre os dois sistemas [casa e escola], e que estas contribuem para melhorar o aproveitamento escolar, a autoestima, atitudes positivas face à aprendizagem, independência, realização pessoal e outros comportamentos característicos de indivíduos de sucesso. Para este efeito contribui a percepção dos alunos de que as pessoas de ambos os contextos se preocupam com eles e com o seu sucesso, imprimindo-lhes a valorização do mesmo. (Araújo, p. 105)

3.2. Estilos educativos, práticas parentais e efeitos na educação dos filhos

Prata et al. (2013) e Araújo (2015), sintetizando as ideias de uma série de investigadores nas áreas da sociologia, da psicologia e da educação, apresentam, com base nas teorias de Diana Baumrind, Eleanor Maccoby e John A. Martin, quatro estilos parentais⁵⁰ que se traduzem em uma série de práticas parentais de enorme influência na atitude dos adolescentes em idade escolar, e que sintetizamos no quadro seguinte:

Quadro 3: Estilos educativos parentais

Estilos ↓	Envolvimento dos pais na educação dos filhos	Direitos e deveres de pais e filhos	Controlo parental (existência de regras e limites)	Comunicação e autonomia	Afetividade e pais ↔ filhos	Relação Exigência ⁽¹⁾ ↔ Responsividade ⁽²⁾
Autoritário ou Autocrático	++ (filhos submetem-se aos pais)	≠	++ (uso da força e de castigos em situações de divergência / regras rígidas)	-- (pais fixam regras não discutíveis / «militares»)	-	↑ ⁽¹⁾ ↓ ⁽²⁾
Democrático ou Autorizado	+ (pais e filhos partilham as decisões)	complementares	+ (firmeza em situações de divergência)	+ (diálogo racional e orientado)	+	↑ ⁽¹⁾ ↑ ⁽²⁾
Permissivo	- (os pais são um recurso para os filhos)	=	-- (os pais evitam o controlo; os filhos estão em autogestão; ausência de regras e de normas)	++ (pais fomentam a autonomia e a independência)	++	↓ ⁽¹⁾ ↑ ⁽²⁾
Negligente	--	indiferenciados	--	--	--	↓ ⁽¹⁾ ↓ ⁽²⁾

Legenda: ↑ elevada ↓ baixa

Fonte: Elaboração própria a partir de Marujo et al. (1998), de Patias et al. (2013) e de Araújo (2015)

Wagner et al. (2012) socorrendo-se de investigadores diversos, como Ceballos e Rodrigo; Wagner; Palacios, Hidalgo e Moreno; Hernández, Rodríguez e Zamora; Rodrigo e Palacios, exprimem que:

A eleição de um estilo educativo pelos pais está relacionada às suas características individuais (incluindo seus valores, atitudes e crenças sobre o desenvolvimento e a educação de seus filhos e a complexidade de seu entendimento acerca dessas crenças), às peculiaridades de suas vidas (contexto histórico, social, cultural, econômico) e aos indicadores de funcionamento de sua família, dentre outros fatores (...). As experiências e vivências no âmbito profissional e o nível de escolaridade também têm se mostrado elementos de grande influência na construção e modificação da ideologia parental sobre o desenvolvimento e a educação dos filhos. Outras variáveis que também repercutem sobre essa ideologia são: o local de residência (zona rural ou urbana), as características específicas de determinadas situações (...) e os conflitos surgidos na interação com cada filho (...). Nesse sentido, tais estilos só podem ser adequadamente compreendidos quando se considera a realidade de cada família, as características de cada um de seus membros, as especificidades das circunstâncias/situações, o momento evolutivo de cada filho que está sendo educado/socializado (...) e as expectativas evolutivas dos pais a esse respeito (...). (p. 123)

Marujo et al. (1998), Weber et al. (2004) e Wentzel e Russell (2009), baseando-se essencialmente em Baumrind e nos seus estudos acerca dos estilos parentais, conseguiram traduzi-los do modo que apresentamos:

Quadro 4: Estilos parentais, características dos pais e efeitos nos filhos

Estilos Parentais	Características dos Pais	Efeitos nos Filhos
Autoritário ou Autocrático	<ul style="list-style-type: none"> - Emocionalmente distantes; - “Militares”; inflexíveis; - Controladores; - Propensos a atos punitivos (verbais e físicos); - Ignoram os sentimentos dos filhos; - Na luta do poder, têm de vencer a todo o custo; - Desprezam o diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Temperamentais e ansiosos; - Baixa autoestima; - Bem comportados, por medo; - Receosos e pouco confiantes; - Apresentam revolta e raiva para com o(s) pai(s); - Sentem-se mal-amados e rejeitados; - Tendencialmente bons alunos; - Acabam submissos ou violentos; - Discípulos em vez de líderes.
Democrático ou Autorizado	<ul style="list-style-type: none"> - Carinhosos e preocupados; - Cooperantes e confiantes; - Estabelecem regras, cumprem-nas e fazem-nas cumprir; - São dialogantes, racionais e flexíveis; - Gostam da partilha de opiniões e de decisões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Felizes, responsáveis, seguros, autónomos e otimistas; - Bons a resolver problemas; - Automotivados e autodisciplinados; - Cooperantes e confiantes; - Excelentes estudantes; - Conduta empreendedora e maior maturidade; - Capacidade de liderança.
Permissivo	<ul style="list-style-type: none"> - Afetuosos; - Muito condescendentes; - Demasiado tolerantes; - Liberais e permissivos; - Facilmente manipuláveis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exigentes; - Insatisfeitos; - Frequentemente frustrados; - Falta de amabilidade e de empatia; - Alunos médio-fraco; - Discípulos em vez de líderes.
Negligente⁵¹	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupados consigo mesmos (os seus passeios, os seus amigos, os seus jogos, o seu lazer, ...); - Muito pouco equilibrados emocionalmente; - Demasiado permissivos; - Pouco organizados e pouco comprometidos; - Inconsistentes e imprevisíveis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dependentes e nada autónomos; - Despropositados e rudes; - Propensos a ter problemas; - Alunos fracos; - Discípulos em vez de líderes.
Indulgente⁵¹	<ul style="list-style-type: none"> - Pouco exigentes na aplicação de normas e regras; - Excessivamente tolerantes (perdoam tudo; compreendem tudo); - Têm dificuldades em impor limites aos filhos; - Excessivamente afetivos; - Pouco controladores; - Não punitivos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades de relacionamento; - Agressividade; - Tendência à delinquência e ao uso de substâncias aditivas; - Fraco aproveitamento escolar

Fonte: Elaboração própria a partir de Marujo et al. (1998), de Weber et al. (2004), de Wentzel e Russell, (2009), de Gonçalves (2013) e de <http://tinyurl.com/znrteyd> (s/d)

Dornbusch et al. (1987) envolveram-se num estudo com 7836 estudantes do ensino médio da Califórnia - zona da Baía de San Francisco (EUA) - e concluíram, por exemplo, que as melhores prestações académicas pertenciam a filhos de pais com estilo democrático, as notas mais baixas eram obtidas por jovens cujos pais apresentavam um estilo permissivo ou autoritário. Weber et al. (2004) socorre-se de uma série de investigadores para apontar características genéricas de filhos de pais autoritários (pouca habilidade social, baixa autoestima, tendência depressiva, rendimento moderado na escola), permissivos (uso e abuso de dependências, dificuldades de autocontrolo),

Porque não vou (mais) à escola?

Do pai que apoia à mãe que acompanha

indulgentes e negligentes (fraco desempenho escolar, sintomas depressivos, baixa autoestima, problemas comportamentais, características mais marcadas nos segundos). No seu estudo com 239 crianças entre 9 e 12 anos de idade, concluíram os investigadores que nem sempre os pais se sabem definir no seu estilo, divergindo da opinião dos filhos. Quase 50% deles foram avaliados como negligentes, o que obrigou os autores do estudo a sugerirem cursos de orientação para pais.

As investigadoras brasileiras Patias, Siqueira e Dias (2013), com base num conjunto de estudos internacionais, conseguiram sistematizar práticas/estratégias parentais que podem pôr em risco ou auxiliar o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Consideraram, antes da sua explanação, os fatores que podem justificar a opção por um estilo parental em detrimento de qualquer outro. A leitura deste texto conduziu-nos a uma sistematização de ideias que partilhamos no quadro seguinte:

Quadro 5: Práticas parentais e educação dos filhos

CARACTERÍSTICAS DOS PAIS		
Razões que justificam os comportamentos paternos	O que a literatura documenta	Práticas facilitadoras do desenvolvimento salutar dos filhos
<ul style="list-style-type: none"> - Contexto sociocultural; - Condições de vida (desemprego, pobreza, divórcio); - Configuração familiar (n.º de irmãos, extensão da família, tipo de configuração); - Classe social; - Rede de apoio social; - Características de temperamento e de personalidade; - Abuso de substâncias químicas; - Presença de doenças psiquiátricas e/ou físicas; - Experiências com os progenitores; - Escolaridade¹; - Habilidades sociais educativas (saber expressar sentimentos e emoções, limites e evitar atos coercivos). 	<ul style="list-style-type: none"> i) Mães com escolaridade superior e de zonas urbanas estimulam mais os filhos, interagindo, brincando e preocupando-se com eles, enquanto mães com escolaridade inferior e de zonas rurais enfatizam mais questões de disciplina; ii) Nas famílias monoparentais femininas, as mães têm mais dificuldades em gerir e monitorizar os filhos; iii) Famílias com boa capacidade económica e estudos superiores recorrem mais a estratégias indutivas; famílias mais carenciadas e menos letradas socorrem-se mais de estratégias coercitivas; iv) Vivências familiares positivas até à união dos filhos com uma pessoa traduzem-se, normalmente, em replicação positiva; v) Uma boa relação entre o casal favorece uma maior afetividade pais-filhos; vi) Pais afetuosos encorajam a tomada de decisões, comportamentos meigos e protegem os filhos de psicopatologias; vii) Filhos de pais que doseiam afeto e limites evidenciam boa(s) competências sociais, assertividade e autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exigência (implica monitorização, supervisão e controle por parte dos genitores); - Laços afetivos fortes entre os membros da família (expressos em abraços, carinhos, beijos, ...); - Estabelecimento de limites; - Disciplina indutiva (voltada para o diálogo); - Elevada responsividade dos pais (atenção, comunicação, carinho, afeto); - Uso do reforço positivo; - Valorização dos filhos pela assunção da sua importância para os pais. Eles devem sentir-se importantes e amados, valorizados e acompanhados; - O bom comportamento moral dos pais inibe atos antissociais por parte dos filhos; - Criação de clima de confiança entre pais e filhos.
		<ul style="list-style-type: none"> Práticas dos pais inibidoras do desenvolvimento salutar dos filhos <ul style="list-style-type: none"> - Recurso constante à punição física e à agressividade; - Fraca responsividade familiar; - Negligência parental; - Monitorização negativa (altos níveis de controle e autoritarismo ou desinteresse absoluto); - Abusos físicos e emocionais; - Falta de afeto; - Habilidades sociais pobres; - Violência familiar.

CARACTERÍSTICAS DOS FILHOS	
Características dos filhos que justificam as práticas educativas assumidas pelos pais	O que a literatura documenta
i) Idade	i) À medida que o(s) filho(s) se torna(m) mais velho(s), os genitores tendem a exigir mais responsabilidade e autonomia, usam mais explicações e são mais punitivos.
ii) Sexo	ii) Os pais são mais exigentes na educação das meninas do que dos meninos, percecionam as filhas como mais fracas e dependentes e os filhos como mais fortes e autónomos.
iii) Número de filhos e ordem de nascimento	iii) Filhos primogénitos recebem dos pais mais atenção e são mais supervisionados; são a “bitola” para os irmãos mais novos. Filhos únicos são super vigiados e protegidos em demasia.
iv) Temperamento	iv) Os pais tendem a ser menos interventivos, afetuosos e próximos se os filhos revelarem temperamento difícil/agressivo.
v) Empatia	v) A criança / adolescente empática(o) estabelece mais facilmente interações com os genitores e estes tendem a ser mais colaborantes e responsivos.

Fonte: Elaboração própria a partir de Patias et al. (2013)

Pelos quadros 4 e 5 se constata que, a não ser o estilo negligente protagonizado pelo “pai *light*”, pelo “pai mole” (Polaino-Lorente, 1997, p. 212), todos os outros estilos apresentam, pelo menos, um aspeto positivo quando analisado do ponto de vista da relação ‘exigência-responsividade’⁵², embora o estilo que mais sobressaia seja:

(...) o estilo parental democrático, caracterizado por autoridade sem autoritarismo e envolvimento dos pais no quotidiano dos filhos, se relaciona com maior capacidade de autonomia dos mais novos, bem como com uma melhor resolução dos problemas. (...) Os pais deste tipo são mais eficazes, pois são capazes de apoiar com continuidade ... (Sampaio, 2011, p. 44)

(...) o estilo democrático (...) que proporciona efeitos mais positivos na formação dos filhos e no melhor desempenho escolar (...), assim como num índice de competência psicológica mais elevado e menor índice de disfunção comportamental e psicológica (...).

As crianças provenientes de famílias cujo ambiente familiar é baseado num padrão educativo democrático revelam níveis superiores de competências instrumentais, mostrando-se mais ativas, cooperativas e com desempenhos cognitivos superiores. Já as crianças crescidas em famílias que têm por base padrões educativos de rejeição e negligência elevados apresentam níveis mais baixos de competências nas características descritas. As crianças cujas figuras parentais se caracterizam predominantemente por um estilo democrático são as mais felizes, socialmente competentes e com capacidades de realização; enquanto os pais autoritários tendem a ter filhos obedientes, infelizes e inseguros e as crianças filhas de pais permissivos tendem a ser pouco confiantes em si próprias e têm dificuldades a nível do autocontrolo (...). (Araújo, 2015, p. 54)

Ainda Prata et al. (2013) e Araújo (2015), fazendo um périplo significativo pelos estudos que se centram nos estilos parentais, socorrem-se das análises de Lee, Daniels e Kissinger; de Spera; de Roopnarine, Krislnakumar, Metindogan e Evans; de Heaven e Ciarrochi; de Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts e Fraleigh; de Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg e Ritter; de Kelley, Power e Wimbush; de Shaffer; de Orlanda Cruz, entre muitos outros, que apontam para o facto de:

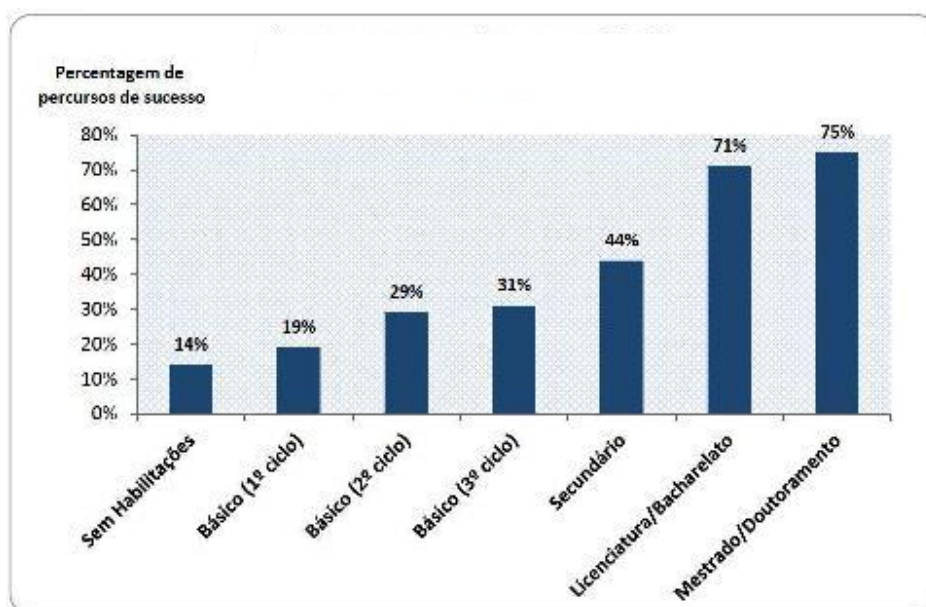
- i) o estilo parental democrático permitir índices de desempenho escolares superiores relativamente aos restantes estilos e, portanto, maior sucesso académico;
- ii) os pais pertencentes a classes socioeconómicas mais favorecidas serem tendencialmente mais afetuosos e responsivos, mais dialogantes e cultos, utilizando um registo linguístico pautado pela correção e pela riqueza e diversidade vocabular;
- iii) as famílias com um nível socioeconómico e cultural familiar (NSEC) mais elevado serem, sobretudo, democráticas ou permissivas, enquanto as que têm um NSEC mais baixo serem marcadamente autoritárias;
- iv) os pais pertencentes a NSEC mais desfavorecidos serem mais distantes dos filhos, menos atentos, menos preocupados com a forma como dialogam com os seus dependentes, possuidores de um vocabulário pautado pela pobreza, abundando a gíria e o calão nas frases entrecortadas, incompletas e incorretas que constroem. Normalmente, são muito diretivos, exigindo dos filhos ordem, respeito e disciplina.

Ora, num mundo marcado por clivagens fruto da “incerteza [que] é provavelmente a única certeza razoável quanto à evolução futura do mundo do trabalho” (Prata et al., 2013, p. 236) resta perceber até que ponto a escola pode ajudar a minorar o fosso que se ergue e é notório no dia-a-dia de quem trabalha com adolescentes oriundos de contextos completamente diferenciados⁵³, sabendo-se sobretudo, pelos diversos estudos que vão sendo feitos, que, “pelos seus hábitos e resultados escolares, a criança é um ponto de referência central do valor da família contemporânea.” (Singly, 2011, pp. 37-38). Por isso, pai e mãe devem centrar-se nos filhos, proporcionar-lhes o apoio de que necessitam, a autonomia que os tornará homens e mulheres de sucesso, a segurança que os tornará mais fortes nos momentos de decisão, a tranquilidade que os ajudará nos momentos difíceis, de adversidade e de *stress*, ou seja, “os próximos não se devem limitar a deixar em paz o indivíduo (pequeno ou grande) quando é preciso, devem, noutros momentos igualmente decisivos, olhá-lo, escutá-lo, aconselhá-lo, eventualmente contradizê-lo e criticá-lo.” (Op. cit., p. 94).

Um destes momentos decisivos na vida de um adolescente é o final da escolaridade obrigatória e a transição para o ensino secundário. Prata et al. (2013), no estudo que apresentam, inquiriram 222 alunos do 9.º ano com idades compreendidas

entre os 14 e os 16 anos e quiseram saber, entre outros aspetos, quais os preditores individuais e familiares responsáveis pelo (in)sucesso. As suas conclusões confirmaram os estudos de Bronfenbrenner e as teorias de Diana Baumrind, Eleanor Maccoby e John A. Martin. Os dados recolhidos não deixaram dúvidas quanto à relação entre ambiente familiar/monitorização parental e rendimento escolar, entre ambiente e classe social e sucesso escolar, entre investimento vocacional e empenho intelectual com vista à escolha de uma carreira ou de uma profissão futura. Este, como outros estudos, também sublinha o papel preponderante da mãe e da relação entre a escolaridade materna e o sucesso escolar dos filhos. Aliás, o estudo recentíssimo levado a cabo pela DGEEC⁵⁴ junto de alunos do 3.º CEB não deixa dúvidas: “No total nacional, as habilitações académicas das mães são um preditor do sucesso escolar, na medida em que os alunos com mães com menores qualificações apresentam taxas de sucesso mais baixas”, balizando esta ideia naquilo que os números permitem “...entre os alunos cujas mães têm licenciatura ou bacharelato, a percentagem de “percursos de sucesso” no 3.º ciclo é de 71%, enquanto entre os alunos cujas mães têm habilitação escolar mais baixa, equivalente ao 4.º ano, a mesma percentagem de percursos de sucesso é de apenas 19%.” (Op. cit., p. 2), como podemos verificar no gráfico 10:

Gráfico 10: Alunos com percurso de sucesso no 3.º CEB, por nível de habilitação da mãe



Fonte: <http://tinyurl.com/gvsagb5> [estudo da DGEEC]

Outros estudos se direccionaram no mesmo sentido. Referimo-nos a Dornbusch et al. (1987), Lamborn et al. (1991), Steinberg et al. (1992), Zellman e Waterman (1998), Weber et al. (2004), Reichert e Wagner (2007), Barbosa e Castro (2008),

Machado e Fonseca (2011). Os três primeiros concluíram pela existência de uma correlação entre o estilo educativo democrático, a mais fácil integração dos jovens na sociedade e o sucesso na escola; no quarto vingou a ideia de que sucesso escolar depende do envolvimento parental e do estilo educativo adotado pelos pais; no quinto, os autores do estudo focalizado na população brasileira (239 crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos e respetivos pais) concluem também que as relações ‘estilo educativo parental - desempenho escolar; estilo educativo parental - competência psicológica; estilo educativo parental - função comportamental e psicológica’ são uma evidência, podendo, contudo, suceder que entre pais e filhos existam divergências quanto à perceção do estilo assumido pelos pais na educação dos seus descendentes. Relativamente ao estudo seguinte, Reichert e Wagner, tal como já sucedera com Prata e seus colaboradores, sublinharam a perceção que os adolescentes têm da figura feminina na condução da sua educação, sendo que as meninas destacaram a intrusividade das mães enquanto os meninos sublinharam a responsividade do pai. O papel materno também saiu reforçado no estudo feito no Brasil por Barbosa e Castro junto de 80 alunos a frequentarem os anos correspondentes ao nosso 3.º CEB. O destaque vai para a perceção de que a supervisão feita pelas mães é fundamental para o sucesso escolar dos filhos e para o seu bom comportamento. Finalmente, o último estudo referido, de Machado e Fonseca, reforça o que foi dito para os três primeiros: existe efetivamente uma relação causa-efeito entre padrões, relações, estilos educativos familiares/parentais e construção individual, construção social, desempenho académico.

3.3. O valor da família está na escola?

Numa sociedade moderna só existe espaço para famílias holistas. As famílias tradicionais a cujos pais e familiares mais próximos falta visão, ostracizam a criança / adolescente a seu cargo, cujas expectativas relativamente ao futuro são limitadas, se não perceberem que “(...) o valor de uma família (...) é definido pelo capital escolar detido pelo conjunto dos seus membros” (Singly, 2011, p. 101) acabam por conceber seres “doentes” e socialmente desconformes. Este professor de Sociologia da Universidade de Paris está tão ciente do valor dos diplomas escolares que se socorre das palavras de M. Bozon para afirmar que nas famílias modernas:

As mulheres com diplomas do ensino superior, quadros médios ou superiores, têm mais hipóteses de casar com um quadro superior quando o pai delas também o é (61%) do que quando é um profissional intermédio (37%) ou membro das classes populares (20%).⁵⁵ Um dote escolar feminino deve ser associado ao capital social

inicial (calculado pelo valor do pai) para ser mais facilmente trocado por um bom valor masculino. (Op. cit., p. 102)

E acrescenta:

O facto de a escola ter praticamente o monopólio da certificação não exclui as famílias do jogo. Os pais podem criar o melhor ambiente extraescolar para os filhos e escolher este ou aquele estabelecimento de ensino. Grande parte das famílias que optam pelo ensino privado tem um comportamento não de «consumidor», mas de investidor informado. (Op. cit., p. 103)

A par deste tipo de ensino em que os pais investem (privado), a percepção da importância da escola na determinação da carreira dos filhos e do seu desenvolvimento pessoal enraizou-se de tal maneira nas famílias das mais diversas classes que todos os cantos das casas guardam livros, revistas, computadores; os quartos de dormir transformaram-se em quartos-escritório; criou-se a figura do(a) pai/mãe-explicador(a); floresceram os centros de apoio escolar ao estudante.

Mónica (2014) observa que em Portugal os pais se podem agrupar em dois conjuntos: i) os que não têm tempo nem cultura para acompanharem a vida académica dos filhos ii) e os que, embora abastados, se enfadam com a palavra escola e, por isso, dizemos nós, a delegam na própria escola, nos centros de estudos, nos ATL's, nos explicadores, ... circunscrevendo o seu papel a "... uma «boa descompostura» dada pela mamã ou um telefonema para a reitoria feito pelo papá para fazer vergar a instituição?" (Topaloff, 2015, p. 119)

3.4. Fará mais sentido falar de pais ou de pai e de mãe quando se aborda a educação dos filhos?

Aquilo que é pensado como sendo essencial para a saúde mental é que a criança deve experimentar uma calorosa, íntima e contínua relação com a sua mãe (ou um substituto permanente) em que ambos encontrem satisfação e alegria. - Bowlby, 1969, *cit. in* Calado, 2008, p. 5

Movidos pelo estudo de Fiorin et al. (Op. cit.) procurámos, para a realidade portuguesa, dados estatísticos que comprovassem o que os investigadores disseram acerca da realidade brasileira⁵⁶. Os referidos autores, traçando um antes e depois, vislumbraram:

Porque não vou (mais) à escola?

Do pai que apoia à mãe que acompanha

Quadro 6: A mulher no passado e no presente

PASSADO	PRESENTE
SOCIEDADE PATRIARCAL [HOMEM=PROVEDOR]	SOCIEDADE [tendencialmente] PARITÁRIA
- A menina é incentivada a casar.	- A menina é incentivada a investir na profissão e a progredir no emprego.
- A maioria dos homens eram os trabalhadores extralzar; o espaço da mulher era o interior da casa, cuidando do marido, dos filhos, dos sogros, dos pais, ..., e das lides domésticas.	- Apesar da tendência se manter, verifica-se cada vez mais a inserção da mulher no mercado de trabalho, ocupando postos que eram, no passado, exclusivamente masculinos.
- Determinismo biológico e social: às mulheres, no lar, competia ser esposas e mães.	- Defende-se a autonomia financeira da mulher, a liberdade para escolher a vida que quer ter, investindo na família, na profissão ou em qualquer outra atividade. Observa-se que, cada vez mais, a mulher opta pelo trabalho, adiando a maternidade, optando por ser mãe solteira, por ter menos filhos (ou por não os ter); casando mais tarde, não casando, separando-se.
- Poucas mulheres trabalhavam fora de casa, fosse qual fosse o seu estrato social.	- As mulheres da classe média têm optado por acumular funções: mãe e profissionais.
- A mulher não é incentivada a estudar; a educação escolar era para os homens.	- A mulher acede cada vez mais à escola.
MULHER DOMINADA [Realização Familiar]	MULHER EMANCIPADA [Realização Individual]

Fonte: Elaboração própria a partir de Fiorin et al. (2011)

Os psicólogos, Fiorin, Patias e Dias (2011), apesar de terem notado os progressos plasmados no quadro anterior, verificam, no entanto, que, tal como Ana Maria Szapiro e Terezinha Féres-Carneiro (2002); Patrícia Zulato Barbosa e Maria Lúcia Rocha-Coutinho (2007); Leila Sanches de Almeida (2007), “A participação masculina nos trabalhos domésticos ainda permanece ofuscada, e a mulher ainda é a principal responsável pela organização da casa, bem como pela educação dos filhos.” (p. 125).

O psicólogo social Bernardo Jablonski (2010), após estudo feito junto de vinte membros de casais urbanos heterossexuais de classe média brasileira, com pelo menos um filho e a trabalharem fora de casa, concluiu que persiste, apesar da evolução socioeconómica e cultural das últimas décadas, a “... visão conservadora dos papéis dos cônjuges no que se refere às tarefas domésticas e à responsabilidade pelo cuidado e educação dos filhos.” (p. 264), sobressaindo a ajuda subsidiária do marido. Prova assim o que outros estudos por ele referidos já haviam testado: os de 2000 da CNRS (*Centre National de la Recherche Scientifique- France*) e de Scott Coltrane; o de 2005 de Clara

Araújo e Maria Celi Scaflon; os de 2003, 2004 e 2005 de Maria Lúcia Rocha-Coutinho. Todos eles, aos quais podemos juntar Carvalho (2004), Wagner et al. (2005), Almeida (2007), Borsa e Nunes (2011), aponta(va)m também para a secundarização do papel do homem no que diz respeito aos cuidados com as crianças e às lidas domésticas, sendo que a “... distribuição de tarefas dentro de um lar ainda é bastante marcada pela divisão sexual, e as mulheres arcam com a maior parte delas.” (Op. cit., p. 266).⁵⁷ Aliás,

São as mulheres que ainda dão conta da maioria das tarefas, frequentam reuniões da escola, faltam ao trabalho em caso de doença das crianças, além de qualquer tipo de acompanhamento necessário (...). (...) os homens são coadjuvantes nas responsabilidades domésticas. (Op. cit., pp. 271, 272).

Borsa e Nunes (2011), aliás, reforçam a ideia anterior ao dizerem que “(...) apesar das mudanças ocorridas na família contemporânea, a diferença de papéis entre homens e mulheres ainda é uma realidade, (...)” (p. 32), sendo que “(...) o trabalho doméstico e o cuidado da prole continuam sendo atribuídos à mulher, prioritariamente” (p. 33). Referindo pesquisas levadas a cabo pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2006 e 2008, Juliane Borsa e Maria Lucia Nunes constataam que a participação da mulher no mercado de trabalho em nada as liberta dos seus afazeres domésticos, sendo que 94% delas, com idades entre os 25 e os 49 anos, se ocupam com o trabalho doméstico, parecendo traduzir as palavras de Wagner e colaboradoras (2005): “(...) o trabalho doméstico continua sendo frequentemente denominado “*trabalho de mulher*”.” (p. 182). Para validarem esta asserção socorreram-se de dados recolhidos por pesquisadores brasileiros e norte americanos que concluíram que homens e mulheres, independentemente da sua situação face ao emprego, desempenham tarefas distintas: os primeiros, executam, em casa, tarefas de carpintaria e pequenos consertos; as segundas, cosem, passam, cozinham. O trabalho doméstico do primeiro, no caso americano, é cerca de metade (30%) da segunda (64%); no caso brasileiro, os números tendem quase na totalidade para a mulher. No seu estudo com 100 famílias de classe média de Porto Alegre, Wagner, Predebon, Mosmann e Verza (2005) concluíram o que a tabela regista:

Tabela 5: Divisão das tarefas educativas

Tarefas Educativas	Valor do índice Kappa	Responsável
Repreender quando a criança necessita de limites	0,413*	Dividem a tarefa
Auxiliar nas tarefas escolares em casa	0,640*	Mãe
Ir à escola quando solicitado	0,682*	Dividem a tarefa
Ensinar a criança a desenvolver hábitos de higiene	0,500*	Dividem a tarefa
Cuidar da alimentação da criança	0,625*	Mãe
Sustento financeiro dos filhos	0,683*	Dividem a tarefa
Dar suporte afetivo aos filhos	0,465*	Dividem a tarefa
Acompanhar e proporcionar as atividades de lazer da criança	0,380*	Dividem a tarefa

$p < 0,001$ (g.l. = 4)

Fonte: Wagner et al. (2005), <http://tinyurl.com/huu7xoh>. [Consultado em 02.03.2016]

Para as mães continuam a sobrar tarefas como *Cuidar da alimentação da criança* e *Auxiliar nas tarefas escolares em casa*. Significativo é perceber-se que já existe uma partilha de tarefas por parte dos cônjuges (o que, muitas vezes, não passa de uma ideia errónea por parte do progenitor, como anteriormente foi referido).

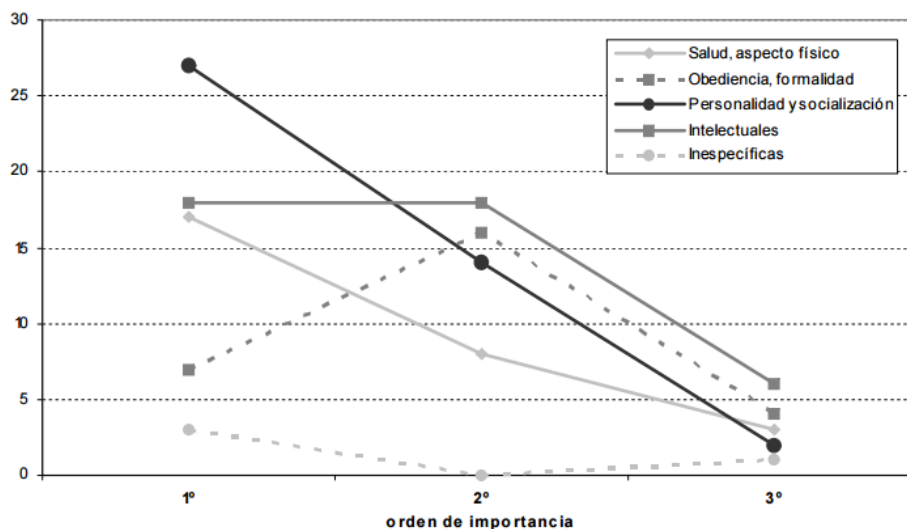
Muito poucos estudos existem sobre o papel específico das mães no acompanhamento e orientação escolar dos filhos. A maior parte destes estudos focalizam-se nos ‘pais’ (pai e mãe), havendo, contudo, que distinguir os papéis de ambos nas interações com a escola. Isto mesmo verificaram Amanda Lewis e Tyrone Forman (2002), no estudo que fizeram em duas *public elementary schools* (Forestview e Metro), e Carvalho (2004). Concluíram as duas primeiras que os pais se dirigem mais à escola quando há problemas comportamentais a resolver; as mães, geralmente mais próximas dos filhos desde bebés, gerem a parte correspondente à sua educação, preocupando-se bastante com o seu desempenho escolar. A segunda apresenta um testemunho tão curioso quanto pragmático:

O uso do termo genérico *pais* esconde a condição de sexo-gênero da participação familiar. Recentemente, a novela *Mulheres apaixonadas* da Rede Globo mostrou uma reunião escolar de pais de classe média alta, em que o único *pai* presente era um viúvo. A presença de um pai é sempre surpreendente, pois todas as professoras (...) reportam a presença predominante, quando não exclusiva, das mães nas reuniões de “pais e mestres” (p. 46).

Nunes (2008) parte para um estudo em Espanha. A partir de uma amostra composta por 72 mães com idades compreendidas entre os 22 e os 41 anos, a

frequentarem consultas de puericultura nos centros de saúde na província de Sevilha, constata o seguinte:

Gráfico 11: Qualidades mais desejadas para o filho



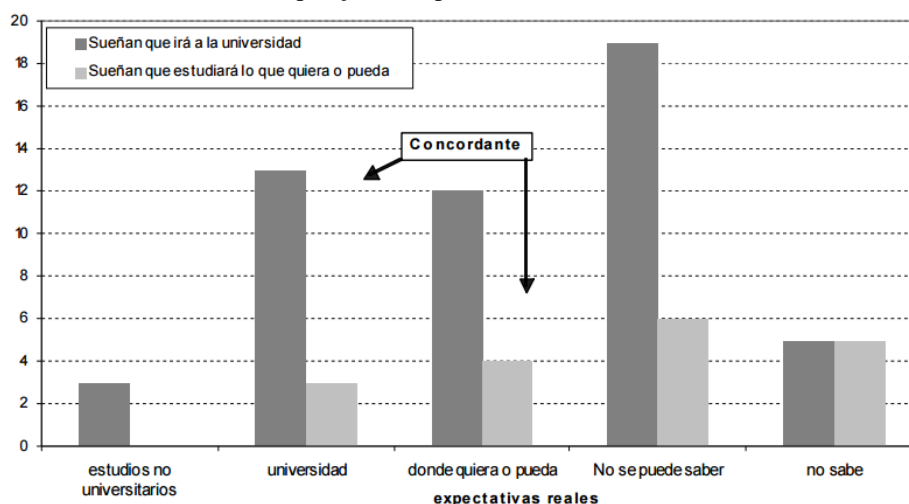
Fonte: <http://tinyurl.com/z3ynfj6>. [Consultado em 23.01.2016]

A maioria coloca, em primeiro lugar, a personalidade e a socialização logo seguida das qualidades intelectuais, que acabam por ultrapassar, em segundo lugar, a personalidade e a socialização.

Igualmente relevante é perceber-se que as mães, quando confrontadas com a profissão desejada para os filhos, reconhecem como mais importantes os relacionamentos sociais e a sorte do que os estudos, o investimento pessoal e a inteligência. Por isso, apenas 26% espera que os seus filhos venham a ser universitários enquanto 42% não sabem onde poderão chegar nos estudos e 27% não têm qualquer expectativa (os filhos chegarão onde puderem).

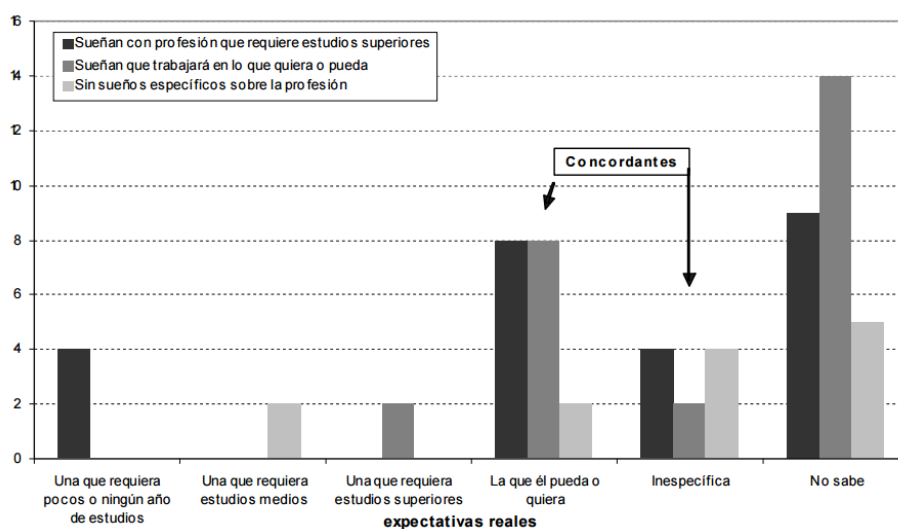
Mesmo em relação à profissão desejada pelos seus filhos, sensivelmente o mesmo número de mães deseja que o seu filho venha a trabalhar no que gosta (39%) ou numa profissão que exija estudos universitários (37%); 19% não tem qualquer tipo de aspiração.

Gráfico 12: Aspirações e expectativas reais de nível académico



Fonte: <http://tinyurl.com/z3ynfj6>. [Consultado em 23.01.2016]

Gráfico 13: Sonhos e expectativas profissionais reais



Fonte: <http://tinyurl.com/z3ynfj6>. [Consultado em 23.01.2016]

Jensen et al. (2007), referindo-se a um estudo feito por Charles Desforges em 2005, adiantam que “*Si todos los padres en una clase apoyaran y estimularan a sus hijos e hijas igualmente, esto reduciría la diversidad en el rendimiento académico en un 30%*”⁵⁸.” (p. 5). Mas não se ficam por aqui. Partindo dos estudos de Winquist (1999) e de Nordahl (2006) deixam antever o que com esta tese se pretende perceber: qual a verdadeira razão pela qual as mães são as principais encarregadas de educação dos seus filhos no Agrupamento de Escolas de Nelas. Dizem os referidos autores que 70-80% das relações escola-família são intermediadas pelas mães, sendo que elas ajudam os filhos nos deveres e participam nas reuniões e nas atividades da escola. Nordahl não tem

dúvidas de que “Las madres son las personas mas importantes en las relaciones familia-escuela.⁵⁹” (p. 5).

Lima et al. (2011), com base num estudo levado a cabo junto de 23 turmas (346 crianças) distribuídas por 10 escolas do 1.º CEB do Centro da Área Educativa do Porto, concluem que, na dimensão ‘Escola’, o pai se envolve apenas “algumas vezes”, sendo mais atuantes nas dimensões ‘Cuidado e Interesse’⁶⁰ (com maior Responsabilidade em relação às filhas) e ‘Autoridade e Disciplina’⁶¹ (com maior Responsabilidade em relação aos filhos). Interessantes são os números que resultam da questão “Em que medida a assunção de responsabilidade por parte do pai varia em função da assunção da responsabilidade materna?” (p. 572), uma vez que ajudam a perceber que os genitores, em conjunto, se apoiam nos ‘Cuidados e Interesse’, no ‘Apoio Emocional e Estimulação’ e na ‘Autoridade e Disciplina’, contudo, no que diz respeito à ‘Escola’, é a mãe que os filhos entregam a Responsabilidade, “sendo a única dimensão [Responsabilidade Paterna] em que estas [as crianças do estudo] fazem uma apreciação que não ultrapassa o ponto médio da escala...” (p. 572). Igualmente relevante neste estudo foi perceber a relação Responsabilidade Paterna x Nível de Responsabilidade Materna, concluindo-se que o pai é tanto mais envolvido na educação dos filhos quanto a esposa o é também. Só na dimensão ‘Escola’ não foi possível chegar a esta mesma conclusão. O marido delega na esposa, quer ela tenha um nível “alto” ou “baixo” de responsabilidade a este nível.

D. António Monteiro (1997), na sua intervenção “A família, uma questão de amor, ... uma fonte de vida!”, lembra um médico inglês por este prescrever às crianças, perante as maleitas que levavam as mães a procurá-lo (desarranjos intestinais, insónias, perda de apetite, baixo rendimento escolar, medos), “beijos da mãe” (p. 286). Sigolo e Lollatto (2001) têm a mesma percepção, destacando, na família tradicional, a figura materna como aquela que apresenta um protagonismo superior no que ao acompanhamento escolar diz respeito. Sucede, porém, que a mãe não consegue ser o cobertor que tudo cobre. Trabalhos intra e extra lar conduzem a uma sobrecarga tal que não raras vezes se traduzem em cefaleias, gripes, dores abdominais e pélvicas, hipertensão e em situações de frustração, preocupação, cansaço e *stress*, resvalando muitas vezes para a adoção de um estilo autoritário que, no dizer de Weber et al. (2004), cria filhos que “(...) apresentam comportamento de externalização (agressão verbal ou física, destruição de objetos, mentira) e de internalização (retração social, depressão, ansiedade)”. A ela é pedido que acompanhe os filhos em casa (deveres, estudos), na

escola (reuniões de todo o tipo) e lhes dê atenção e carinho (Carvalho, 2004; Fiorin, Patias & Dias, 2011).

Sampaio (2011) marca uma diferença entre as mães do norte e as do sul da Europa, destacando, entre estas, as portuguesas e as italianas por serem “omnipresentes na vida dos filhos e angustiadas com os seus problemas (...)” (p. 102).

Roy (1997), sem negar nenhum dos anteriores, alerta: “A escola (...) [d]eve fundamentalmente deixar de contar com as mães em casa, ou deixar de fazer referência a um único modelo estereotipado de família e esforçar-se por encorajar, mais activamente, o envolvimento dos pais, mesmo depois de uma separação” (p. 164).

Chechia e Andrade (2005), assentando as suas palavras em Lewis e Forman, reiteram a duplicidade de papéis que se verificam no interior do seio familiar, sendo i) o progenitor o detentor do poder, o provedor que se dirige à escola “para resolver problemas sociais, ou seja, quando o filho apresenta um comportamento indesejável” (p. 433) e ii) a progenitora a educadora, a responsável pela vida académica dos filhos. Baseando-se em Heymann e Alison, sublinham o maior envolvimento na escola i) das mães que apresentam uma situação económica mais desfavorecida, ii) das que dominam melhor os conteúdos escolares e iii) daquelas cujo(a) emprego/ocupação lhes permite tempo para acompanhamento dos filhos. São, no entanto, elas as que, apesar de tudo, estão mais presentes no auxílio às tarefas escolares, as que dão mais atenção, as que estimulam mais o estudo, as que supervisionam o material escolar, as que acompanham o andamento escolar dos filhos.

_____ Porque não vou (mais) à escola?
Do pai que apoia à mãe que acompanha _____

PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS

A pesquisa é a atividade nuclear da ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar.

Silveira e Córdova, *Métodos de pesquisa*, 2009, p. 31

4.1. Problema em estudo

A experiência de vinte e cinco anos a trabalhar na escola com professores, Encarregados de Educação e alunos levou-nos a constatar algo, enquanto Diretor de Turma e Coordenador dos Diretores de Turma, que, para ter sentido, necessita de um estudo consistente e devidamente enquadrado com a realidade que suscitou o problema.

Muitos são os estudos, nacionais e internacionais, que se têm debruçado sobre a questão escola-família numa perspetiva simbiótica entre ambas as instituições, procurando perceber as vantagens de uma efetiva conexão entre ambas. A investigação por nós efetuada, à exceção de pequenas e muito superficiais abordagens, normalmente baseadas em estudos feitos com crianças do pré-escolar, conduziu-nos à perceção de que o tema de partida fazia sentido num estudo deste teor.

Na nossa investigação, partindo da perceção de que a maior parte dos Encarregados de Educação dos nossos alunos do 3.º CEB e do Ensino Secundário são do sexo feminino, quisemos perceber as razões que justificam a assunção desta responsabilidade por parte de mães, madrastas, avós, tias, madrinhas, ... e colocámo-nos os seguintes questionamentos:

- Contexto histórico-cultural?
- Propensão maternal para a assunção da educação dos filhos?
- Disponibilidades familiares?
- Divisão de tarefas por sexo?
- Habilitações literárias dos progenitores?
- Cumprimento de situações legais (após, por exemplo, um divórcio)?

Depois, num segundo momento, pretendeu-se perceber:

- como é que as Encarregadas de Educação entendem o papel dos seus maridos/ parceiros;
- quais as tarefas/responsabilidades de um Encarregado de Educação.

4.2. Metodologia de investigação, pergunta de partida e objetivos

No campo da investigação socioeducativa existe um número significativo de metodologias que podem ser usadas na investigação. Tratando-se de um estudo que incide sobre a figura do Encarregado de Educação da escola portuguesa, quisemos abordar o tema de acordo com Gil (2007) e Gerhardt e Silveira (2009), isto é, quisemos perceber o porquê das coisas através dos resultados obtidos e daquilo que a investigação já apresenta. Houve, pois, um desejo bifurcado de abordarmos a questão: por um lado, desejámos conhecer o que sobre o tema existia e estava registado; por outro lado, houve o pragmatismo inerente ao estudo: desejámos entender para agir com eficácia.

Um estudo deste teor exige uma pergunta de partida e a nossa foi:

Que fatores justificam que tenhamos anualmente mais de 50% de mulheres como Encarregadas de Educação dos nossos alunos do 3.º CEB e do Ensino Secundário?

A partir daqui, um longo e aturado estudo foi feito. Partiu-se, como já anteriormente dito, da análise e reflexão do que a literatura já existente diz sobre a mulher e a sua crescente emancipação; prosseguiu-se com o estudo de textos que abordam a escola, a família, a parentalidade e a maternidade; procedeu-se a uma análise exaustiva dos documentos legais que foram propiciando a aproximação dos pais/EE's à escola e terminou-se com o estudo empírico que justifica, porque há de apontar resposta(s), a razão de ser desta tese.

Mas onde queremos chegar? O que queremos saber? Com o ponto de partida definido, o que queremos deslindar e para quê?

Godoy (1995) ajuda-nos a esclarecer o que nos transportou até aqui: “(...) um esforço cuidadoso para a descoberta de novas informações ou relações e para a verificação e ampliação do conhecimento existente, (...)” (p. 58), partindo do “(...) estudo e [d]a análise do mundo empírico em seu ambiente natural” (Op. cit., p. 62).

Efetivamente, perante um problema há muito descoberto sentíamos necessidade de percebê-lo em profundidade para, a partir daí, se procurarem estratégias conducentes a soluções eficazes no seio do AENelas e, certamente, de outras escolas portuguesas com análogas características.

Queremos saber o que está por detrás de certos comportamentos e de certas atitudes sem que, contudo, caiamos em certezas de tal modo absolutas que bloqueiem outras perceções e outros estudos igualmente válidos, complementares e fiáveis. Apesar de nos socorrermos de um método sobretudo voltado para a pesquisa de pendor quantitativo, não pretendemos cair no “(...) absolutismo da mensuração (...)” (Chizzotti, 2003, p. 228), mas antes “(...) em dar uma fundamentação rigorosa (...), recorrendo a algum expediente quantitativo.” (Op. cit., p. 228) que mais não servirá do que para ajudar a confirmar suposições, para auxiliar a interpretação de factos e para melhor compreender a realidade em estudo.

No sentido de nos ajudar a responder à nossa pergunta de partida, identificámos os seguintes objetivos:

1. Objetivo geral:

- Entender a(s) razão(ões) pela(s) qual(ais) a maior parte dos Encarregados de Educação são mulheres.

2. Objetivos específicos:

- Identificar as condicionantes que justificam que a figura feminina seja o Encarregado de Educação por excelência no AENelas.

- Compreender, da parte dos EE's, a sua visão sobre quem deve acompanhar os educandos na escola.

- Observar qual(ais) o(s) papel(éis) do elemento masculino do agregado familiar na educação dos educandos.

- Analisar se existem diferentes papéis entre homens e mulheres no que diz respeito à postura perante a educação formal dos seus educandos.

Para confirmarmos a pergunta de partida socorremo-nos de dados fiáveis, baseando-nos nos processos dos alunos. Depois, construiu-se um questionário (anexo 2) para passar aos Encarregados de Educação dos alunos do 9.º ano, instrumento fundamental à extração de dados, não só quantitativos mas também qualitativos, uma vez que os primeiros permitiram a nossa interpretação, certos de que somos sujeitos comprometidos com a realidade em análise e, como tal, assumindo a “(...) polivocalidade dos participantes” (Op. cit., 230).

4.3. Instrumentos de recolha de dados

4.3.1. Inquérito por questionário

Construir um inquérito por questionário não se constitui tarefa fácil, pelo contrário, trata-se de um empreendimento árduo por implicar:

- uma rigorosa definição das informações que se pretendem extrair dele;
- uma tal correção e objetividade na linguagem utilizada que não dê azos a interpretações dúbias ou a desconfianças por parte dos respondentes;
- o mínimo conhecimento da população-alvo e do contexto sociológico e cultural em que esta gravita, sendo de evitar o recurso a questões indutoras de uma determinada resposta em detrimento de outra(s);
- a consciência do que é essencial e acessório, sendo sempre de evitar questões com o mesmo objetivo(s), redundantes, supérfluas, que transformam o inquérito num documento fastidioso. Esta situação pode ocasionar, aliás, respostas à toa, impensadas, “para despachar”, pondo, deste modo, em causa a fiabilidade dos resultados obtidos.
- organização na sequencialização das questões. Um questionário tem de orientar e não deve baralhar o inquirido.

Pardal e Correia (1995) chamam à atenção para o seguinte:

Os preparativos de construção de um questionário válido, isto é, capaz de recolher a informação necessária, pressupõem um conjunto de procedimentos metodológicos e técnicos, não necessariamente faseados, mas de preferência interativos, que vão desde a formulação do problema até à aplicação. (p. 53)

Alguns dos procedimentos metodológicos e técnicos a que se referem são apresentados por Alves (2012) aquando da apresentação das quatro fases que o questionário e a entrevista requerem na sua preparação. Refere a investigadora, por exemplo, que se deve partir para a adoção desta técnica conscientes:

- dos recursos humanos, materiais, técnicos e económicos implicados;
- das variáveis de estudo e da sua relação;
- do tipo de questões a formular;
- da necessidade da testagem do questionário para certificação do mesmo;
- da população-alvo a quem se destina;

- de que a amostra definida é suficientemente representativa do universo a estudar;
- do(s) veículo(s) a utilizar para fazer chegar os questionários aos respondentes e para os receber depois de devidamente preenchidos;
- (...).

De largo espectro, com o questionário é possível obter um elevado número de respostas num espaço curto de tempo sem que necessariamente inquiridor e inquirido se possam relacionar ou até conhecer. Bell (1997) afirma que “Os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher determinado tipo de informação.” (p. 100)

Baseando-nos nas palavras de quem tem larga experiência em questões deste teor, como González Rey (2005), partimos para a recolha de dados com base em inquéritos por questionário conscientes de que este instrumento não se esgota nas respostas dos sujeitos, mas que se constitui como uma ferramenta interativa entre o investigador e o investigado.

Segundo Gerhardt et al.(2009), questionário:

É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está a ser perguntado. (p. 69)

Instigados por Campos e Turato (2009), relativamente ao tratamento dos dados, estes, tanto quanto possível, foram categorizados pelo critério de relevância, recorrendo a um processo de apresentação didático-científico dos resultados tratados em Excel, como adiante se verá.

A partir da apresentação dos resultados obtidos pelos questionários, utilizam-se raciocínios indutivos e dedutivos que hão de confluir num quadro “(...) que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

4.3.2. Grelhas de registo

Vários foram os dados a recolher, sendo que muitos deles se encontram nos processos dos alunos, em suporte de papel e/ou informático. Para este trabalho socorremo-nos muito do JPM (programa de alunos), sobretudo para encontrarmos dados

_____ Porque não vou (mais) à escola?

Do pai que apoia à mãe que acompanha _____

como as habilitações de todos os pais/EE's das turmas em estudo, as suas idades ou as idades dos seus descendentes.

Os dados recolhidos foram, de seguida, lançados e devidamente tratados em Excel de onde extraímos os gráficos e algumas tabelas que a seguir se apresentam.

4.4. Público-alvo

Dada a circunstância de nos encontrarmos a trabalhar no AENelas, pareceu-nos lógico que o estudo incidisse na realidade que nos suscitou a questão de partida e sobre a qual pretendemos intervir. Embora seja transversal no Agrupamento a circunstância em análise, havia que, por questões metodológicas, circunscrever o estudo a uma parte que fosse, simultaneamente, reflexo da realidade no seu conjunto, por um lado, e ajudasse a deslindar o porquê da manutenção da mulher como Encarregado de Educação em anos/ciclos de escolaridade mais adiantados, por outro lado.

Elegemos como público-alvo do nosso estudo os Encarregados de Educação dos alunos do 9.º ano (ensino regular). Esta opção fez para nós sentido, dado que, tratando-se de um estudo assente na realidade de uma escola com 3.º CEB e Ensino Secundário, o 9.º ano é o ano de transição entre ciclos de ensino. A opção por questões fechadas, ajudou-nos a evitar a dispersão de respostas que, embora podendo ter o mesmo sentido, podiam conduzir-nos a interpretações erróneas e a acautelar a devolução de questionários sem respostas, caso estas fossem de redação.

4.5. Procedimentos e análise dos dados dos inquéritos por questionário

O estudo, autorizado pela Diretora do Agrupamento (anexo 3), visou os Encarregados de Educação das quatro turmas regulares do 9.º ano de escolaridade (9.º A, B, C, D), num total de 65 alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos. Foi o próprio investigador que, em aula, fez chegar os questionários aos alunos, esclareceu o âmbito dos mesmos, elucidou cada questão e estabeleceu o prazo de quatro dias para o preenchimento (entre 12 e 15 de abril), encarregando o delegado de cada turma da sua recolha e entrega, evitando-se assim a quebra do anonimato dos mesmos. Dos 65 questionários entregues, foram devolvidos 44 devidamente preenchidos, correspondente a 67,7% de respondentes com idades compreendidas entre os 28 e os 52 anos.

A extração dos dados fez-se recorrendo ao Excel. Foram lançados todos, após rigorosa contagem dos mesmos, e, de seguida, procedeu-se à construção de gráficos e quadros, optando-se por aqueles que poderiam ser mais explícitos e ajudar mais facilmente a análise. À exceção de alguns inquéritos que tiveram de ser anulados em algumas questões devido aos respondentes não terem respeitado a indicação dada, os restantes estavam em conformidade.

O questionário é constituído por 11 questões, sendo que cada uma delas é precedida de um título genérico até à questão 7. Da 8. à 11., as possibilidades são antecedidas por um enunciado que tem a forma de pergunta ou de afirmação a ser completada pelos inquiridos. Há questões de escolha múltipla (1., 2., 3., 4., 6., 7., 8., 9., 11.), de completamento (5.) e de ordenação (10.) que servem o propósito para que foram criadas, tendo sido acautelado que as categorias a avaliar estavam todas presentes:

- i) Número de Encarregados de Educação do sexo feminino e do sexo masculino.
- ii) Relação idade dos inquiridos - assunção do cargo de Encarregado de Educação.
- iii) Razões justificativas da assunção do cargo de Encarregado de Educação.
- iv) Papel(éis) do marido/esposa, companheiro(a) ao educando, não sendo este(a) Encarregado(a) de Educação.
- v) Tarefas dos(as) Encarregados(as) de Educação.
- vi) Perceções quanto a quem deve assumir o cargo de Encarregado de Educação.

4.6. Aspetos éticos

No decurso da investigação foram respeitados os seguintes aspetos:

- i) Foi solicitada a autorização à Diretora do Agrupamento para poder fazer chegar os questionários aos respetivos Encarregados de Educação;
- ii) Foram respeitados os *timings* dos participantes;
- iii) A pesquisa baseou-se na honestidade intelectual, no rigor, na exigência e na isenção;
- iv) Foi garantida a total confidencialidade e o anonimato dos participantes.

CAPÍTULO V – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS

5.1. Caracterização do meio

5.1.1. Localização geográfica

O concelho de Nelas integra a região Dão-Lafões. Ocupa uma área de 126 Km², fazendo fronteira com os concelhos de Mangualde, Carregal do Sal, Oliveira do Hospital, Seia e Viseu. A região está situada entre os rios Dão e Mondego e de Nelas se avistam as serras da Estrela e do Caramulo.

5.1.2. Enquadramento histórico-cultural

De fundação recente, o concelho de Nelas foi criado por Decreto de 09 de novembro de 1852. Integra as terras dos antigos concelhos do Folhadal, Aguieira, Canas de Senhorim e Senhorim. O concelho de Nelas tem um interessante património arqueológico e arquitetónico. Encontram-se aí vestígios desse património, nomeadamente monumentos megalíticos, sepulturas antropomórficas, lagaretas e vestígios de vias romanas. Em várias localidades do concelho, principalmente em Santar, predominam os solares dos séculos XVII e XVIII. O concelho é rico em festas e romarias, sobressaindo o Carnaval e as marchas populares.

5.1.3. Enquadramento demográfico

Segundo os dados dos censos de 2011, extraídos da PORDATA (tendo como fonte de dados o INE), o concelho de Nelas possuía uma população residente de 14.037 habitantes, menos 246 habitantes do que em 2001, estando assim distribuídos:

Quadro 7: População residente no concelho de Nelas, segundo os Censos de 2001 e 2011

Censos	Sexo Masculino	Sexo Feminino
2001	6930	7353
	48,52%	51,48%
2011	6676	7361
	47,56%	52,44%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da PORDATA

5.1.4. Enquadramento socioeconómico

O concelho de Nelas pertence à região demarcada do queijo Serra da Estrela e é o centro da região demarcada do vinho do Dão. É aqui que está sediado o Centro de Estudos Vitivinícolas do Dão. Também de referência são o azeite e as propriedades terapêuticas das águas termais das Caldas da Felgueira que atraem turistas à região.

A população ativa, no setor primário, tem vindo a diminuir nas últimas décadas e tem, na sua maioria, mais de 55 anos e baixo grau de escolaridade. É na indústria, no comércio e nos serviços que a maior parte da população ativa se concentra. A taxa de desemprego é mais elevada nas mulheres do que nos homens. Os desempregados possuem níveis de instrução baixos, o que dificulta a sua inserção no mercado de trabalho. Há um elevado número de pensionistas (4638 da Segurança Social, em 2013; 650 da CGA, em 2015)⁶², de pessoas com trabalho precário e famílias a viverem do rendimento social de inserção e/ou do rendimento mínimo garantido (335, em 2015)⁶³. Os setores das madeiras, de mobiliário, indústria têxtil, indústria de máquinas/equipamentos, componentes automóveis, hotelaria, restauração, comércio, utilizam a maior parte da mão-de-obra a nível concelhio. A área da construção também empregava muita gente, situação que se alterou a partir de 2012, contribuindo para o aumento do desemprego.

Veja-se o que os censos, desde 1960, ditam acerca do concelho de Nelas relativamente à população empregada e à desempregada:

• População empregada

Quadro 8: População empregada no concelho de Nelas, segundo os Censos (total, por % e por sexo)

CENSOS ▶	1960	1981	2001	2011
	Setor Primário			
População empregada: total e em % por setor de atividade e por sexo	3102 (52,4%)	2500 (43,8%)	420 (7,5%)	145 (2,9%)
	Masc.: 2705	Masc.: 1328	Masc.: 273	Masc.: 91
	Fem.: 397	Fem.: 1172	Fem.: 147	Fem.: 54
	Setor Secundário			
	1779 (30,1%)	1742 (30,5%)	2625 (47%)	1999 (39,5%)
	Masc.: 1706	Masc.: 1606	Masc.: 1825	Masc.: 1442
	Fem.: 73	Fem.: 136	Fem.: 800	Fem.: 557
	Setor Terciário			
	1034 (17,5%)	1464 (25,7%)	2537 (45,4%)	2914 (57,6%)
	Masc.: 595	Masc.: 934	Masc.: 1298	Masc.: 1293
	Fem.: 439	Fem.: 530	Fem.: 1239	Fem.: 1621

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da PORDATA

• **População desempregada**

Quadro 9: População desempregada no concelho de Nelas, segundo os Censos (total, por % e por sexo)

CENSOS ▶	1960	1981	2001	2011
População desempregada: total, em % e por sexo	163 (2,7%) Masc.: 157 (3%) Fem.: 6 (0,7%)	410 (6,7%) Masc.: 203 (5%) Fem.: 207 (10,1%)	390 (6,5%) Masc.: 160 (4,5%) Fem.: 230 (9,5%)	688 (12%) Masc.: 297 (9,5%) Fem.: 391 (14,9%)
População desempregada total e por nível de escolaridade	---	---	S/ nível de escolaridade: 44,4 1.º CEB: 174,3 2.º CEB: 80,1 3.º CEB: 59,8 Ens. Sec.: 57,9 Superior: 25,9	S/ nível de escolaridade: 20,6 1.º CEB: 149,3 2.º CEB: 113 3.º CEB: 131,9 Ens. Sec.: 131,4 Superior: 64,4

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da PORDATA

Cerca de 99% da população é servida pela rede de abastecimento de água e pela rede de saneamento básico. Existem no concelho equipamentos desportivos (pavilhões polidesportivos, piscinas municipais); escola de equitação – Santar; equipamentos culturais (bibliotecas, cineteatro, galeria municipal, espaço internet); parques infantis; Parque Ecológico Quinta da Cerca; estações de CTT; igrejas /capelas; farmácias; jornais locais; delegação da Loja do Cidadão; Quartel de Bombeiros Voluntários; Posto da GNR - Programa Escola Segura; Unidade de Cuidados à Comunidade (Centro de Saúde); Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS); Tribunal Judicial.

Para além de um parque escolar que responde às necessidades da população, são prestados serviços e apoios no âmbito da Ação Social, da Saúde, da Segurança e Justiça, da ocupação dos tempos livres dos jovens em associações desportivas e culturais (Corpo Nacional de Escutas, Associação Desportiva ABC, Sport Lisboa e Nelas, Escolas de Música/Bandas Filarmónicas de Santar, de Carvalhal Redondo, de Nelas; *Planycorpo*). Existem ainda no concelho outras entidades, como a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, a Rede Social e o Núcleo Local de Inserção de Nelas, nas quais o Ministério da Educação está representado. Tem-se constituído ainda como um parceiro importante na colaboração com as várias instituições do concelho a Fundação Lapa do Lobo.

5.1.5. Enquadramento escolar

O AENelas serve uma parte da população estudantil do concelho, sendo que há alunos de fora deste a frequentá-lo. Comparando os números aquando da elaboração do último *Projeto Educativo* e os de hoje, constata-se que a realidade do Agrupamento segue a realidade nacional, tendo passado de 1990 alunos, no ensino público, em 2011/2012, para 1146, em 2015/2016, uma diminuição de 42,4% em apenas quatro anos letivos. Assim:

Quadro 10: População escolar do AENelas, em 2011/12 e 2015/16 (total)

Ano Letivo	Educação Pré-Escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB [Reg.]	3.º CEB [CEF]	3.º CEB [CV]	Ens.Sec. Regular	Ens. Sec. Profissional	EFA	TOTAL
2011/12	244	581	326	390	24	---	251	153	21	1990
2015/16	121	320	185	239	---	25	165	84	---	1146

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PE e dos SA do AENelas

5.2. Caracterização do AENelas

O AENelas nasce em 2010⁶³ (anexo 4), sendo a agregação do Agrupamento de Escolas Dr. Fortunato de Almeida e da Escola Secundária de Nelas.

O Agrupamento é composto por cinco jardins de infância (Carvalhal Redondo, Folhadal, Santar, Senhorim e Vilar Seco), três escolas do 1.º CEB (Carvalhal Redondo, Santar e Vilar Seco), pela Escola Básica de Nelas/Centro Escolar (com salas para o JI e para o 1.º CEB), pela Escola Básica Dr. Fortunato de Almeida (com turmas dos 2.º e do 3.º CEB) e pela Escola Secundária de Nelas (com turmas do 3.º CEB e do Ensino Secundário), onde se encontra a sede do Agrupamento (Figura 4).

A sua população estudantil tem, nos últimos cinco anos, rondado os 1500 alunos; são cerca de 150 os seus professores/educadores (90% do quadro) e o pessoal não docente varia entre 90 e 100 colaboradores.

Várias são as entidades com as quais o Agrupamento estabelece parcerias, sendo estas fundamentais ao desenvolvimento de competências e de capacidades que, de outro modo, seriam de mais difícil concretização. Refere-se, a título de exemplo, a CMN, as várias empresas sediadas no concelho, a Fundação Lapa do Lobo, as associações desportivas, recreativas e culturais, as instituições de ensino superior (UCP – pólo de Viseu; IPV; Escola Superior de Turismo e Hotelaria de Seia), os bombeiros voluntários, a unidade de cuidados à comunidade, a CPCJ de Nelas, ...

É frequente, no seu *Plano Anual de Atividades*, constarem ações de (in)formação dirigidas a alunos, professores, pais e Encarregados de Educação, e atividades que têm como público-alvo as comunidades escolar e educativa.

A boa dinâmica do AENelas surge espelhada na avaliação externa 2014-2015 da responsabilidade da IGEC⁶⁴ que, depois de ouvidos os vários atores envolvidos no processo educativo, atribuiu Muito Bom aos três domínios em análise: i) Resultados (académicos, sociais e reconhecimento da comunidade); ii) Prestação do Serviço Educativo (planeamento e articulação, práticas de ensino e monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens); iii) Liderança e Gestão (liderança, gestão, autoavaliação e melhoria).

5.3. Ligação à comunidade

Situando-nos apenas na escola sobre a qual incide o estudo – ESN – é possível constatar, através dos documentos orientadores do Agrupamento e da prática diária, que a articulação com os pais/Encarregados de Educação e a restante comunidade envolvente se faz das formas previstas legalmente:

- i) Pela sua presença no Conselho Geral, onde estão representados do seguinte modo: Pais e Encarregados de Educação (3 elementos), representantes da autarquia (3 elementos), representantes da comunidade local (2 elementos).
- ii) Pela sua presença nos conselhos de turma (de carácter não avaliativo), através dos representantes dos pais das turmas;
- iii) Pela articulação constante com a Associação de Pais e Encarregados de Educação.

Os contactos com todos os pais/EE's que queiram saber e acompanhar a vida escolar dos seus educandos faz-se através das seguintes modalidades/nos seguintes momentos:

- atendimento semanal presencial pelo Diretor de Turma;
- receção no início do ano letivo e no final de cada período letivo;
- receção pela Direção, sempre que solicitem a sua atenção;
- aquando da realização de eventos a eles destinados (ações de formação, saraus, festas, comemoração de dias festivos, ...) ou por eles organizados;
- pela caderneta escolar/caderno diário;
- por carta, telefone, *email*;

Porque não vou (mais) à escola?

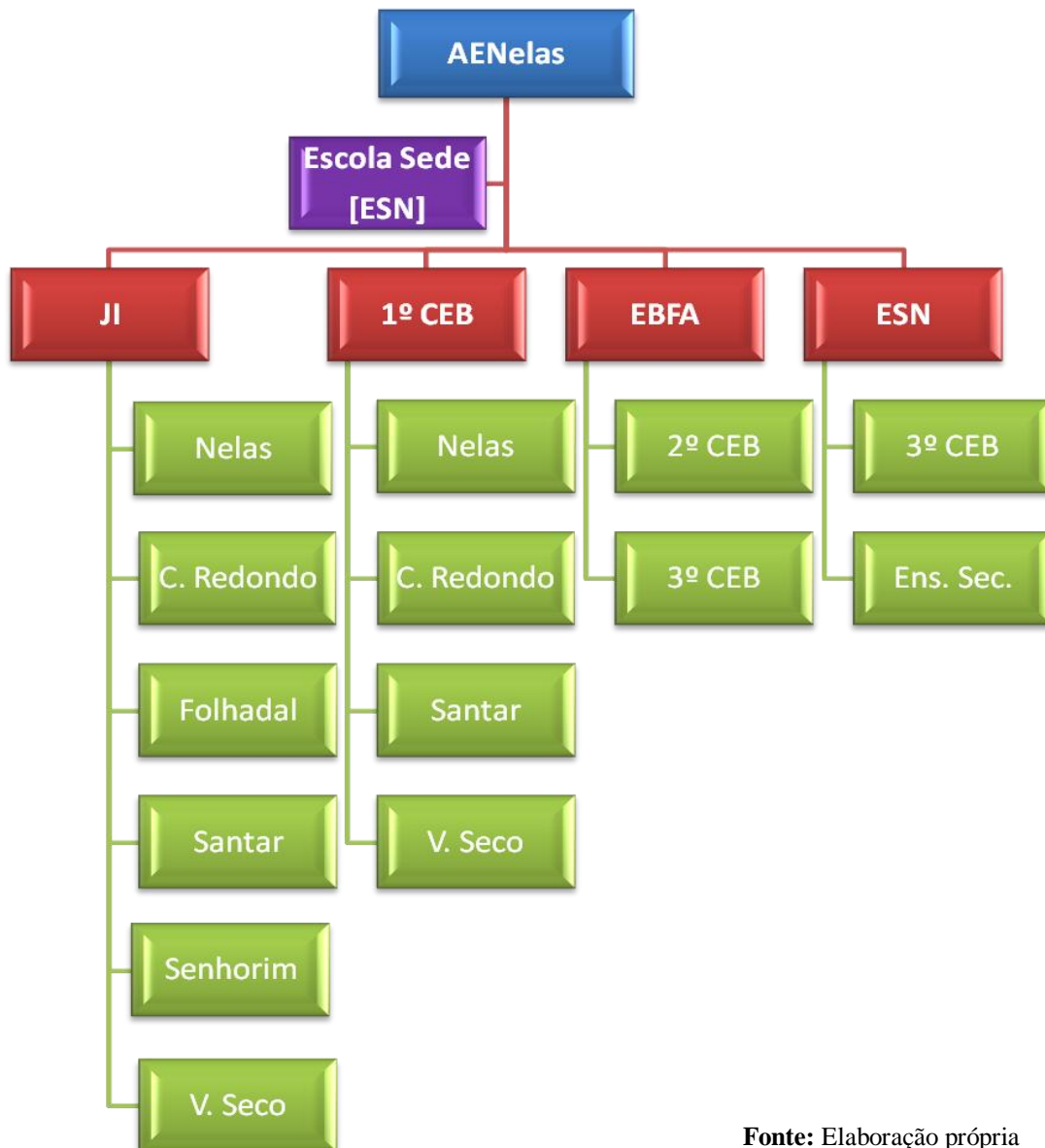
Do pai que apoia à mãe que acompanha

- pelo *site* do Agrupamento (www.aenelas.edu.pt).

Figura 3: Escolas do AENelas



Figura 4: Organograma do AENelas



Fonte: Elaboração própria

CAPÍTULO VI - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

6.1. Algumas considerações

Os dados em bruto dos inquéritos, como diria Bell (1997), de nada servem se não forem organizados, analisados e interpretados, competindo ao investigador “... procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e aspetos significativos.” (p. 160)

Esta é a parte em que, a partir da análise de dados obtidos no terreno através de inquéritos por questionário, se procura obter resultados que permitam refletir e concluir acerca do que leva a mulher a manter-se como a principal educadora dos filhos e a Encarregada de Educação por excelência dos seus educandos.

Como já antes referido, por nos parecer o instrumento mais adequado, porque possibilitou a coleção de uma informação ampla num menor espaço de tempo e porque permitiu um estudo mais objetivo por parte do investigador, respondendo aos objetivos de partida, optou-se pelo questionário passado apenas a quem se assume na Escola Secundária de Nelas como Encarregado de Educação de cada aluno do 9.º ano de escolaridade.

É prática corrente que a mulher, ano após ano, se assuma como a Encarregada de Educação do seu filho, neto(a), afilhado(a), sobrinho(a), Haverá razões recônditas para que tal aconteça ou tudo é mais evidente do que parece? O género da pessoa explicará a situação? Relacionar-se-á o facto com questões histórico-culturais? Pesará a maternidade nesta circunstância? Será a mulher mais sensível e psicologicamente mais capaz para tratar do(s) outro(s)? Estaremos perante uma situação de comodismo por parte do homem? Estas e tantas outras questões se poderiam colocar, contudo houve que moderar a gula que por vezes assola o pesquisador, evitando que morra pela boca. O bom senso exige ponderação, clama por método e racionalidade, daí nos termos focado sobretudo na questão: *Que fatores justificam que tenhamos anualmente mais de 50% de mulheres como Encarregadas de Educação dos nossos alunos do 3.º CEB e do Ensino Secundário?*

Porque não vou (mais) à escola?

Do pai que apoia à mãe que acompanha

6.2. Apresentação dos resultados

Partiu-se para este estudo de uma base objetiva extraída dos processos dos alunos a frequentarem o AENelas no presente ano letivo. Os dados recolhidos apresentam-se do seguinte modo:

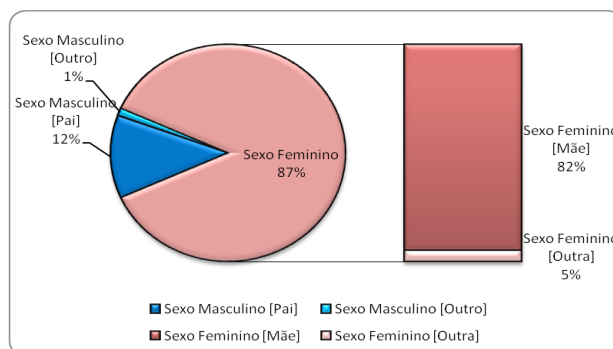
Quadro 11: EE's do sexo masculino e do sexo feminino no AENelas, em 2015/16

J.I.	EE's Masculinos		EE's Femininos	
	PAI	Outro	Mãe	Outra
J.I.	13	2	102	4
1.º CEB				
1.º Ano	8	0	56	0
2.º Ano	16	0	74	1
3.º Ano	13	0	67	1
4.º Ano	10	0	72	2
2.º CEB				
5.º Ano	10	0	75	3
6.º Ano	13	1	80	3
3.º CEB				
7.º Ano	13	1	76	4
8.º Ano	9	2	65	4
9.º Ano (Reg.+CV)	8	1	78	3
Ensino Secundário				
10.º Ano	13	2	88	15
11.º Ano	5	3	53	2
12.º Ano	10	1	49	8
TOTAL	141	13	935	50
	154		985	
	1139			

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos SA do AENelas

Transpiram estes números um primeiro cenário importante, ilustrado assim:

Gráfico 14: % de H/M como EE's no AENelas



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos SA do AENelas

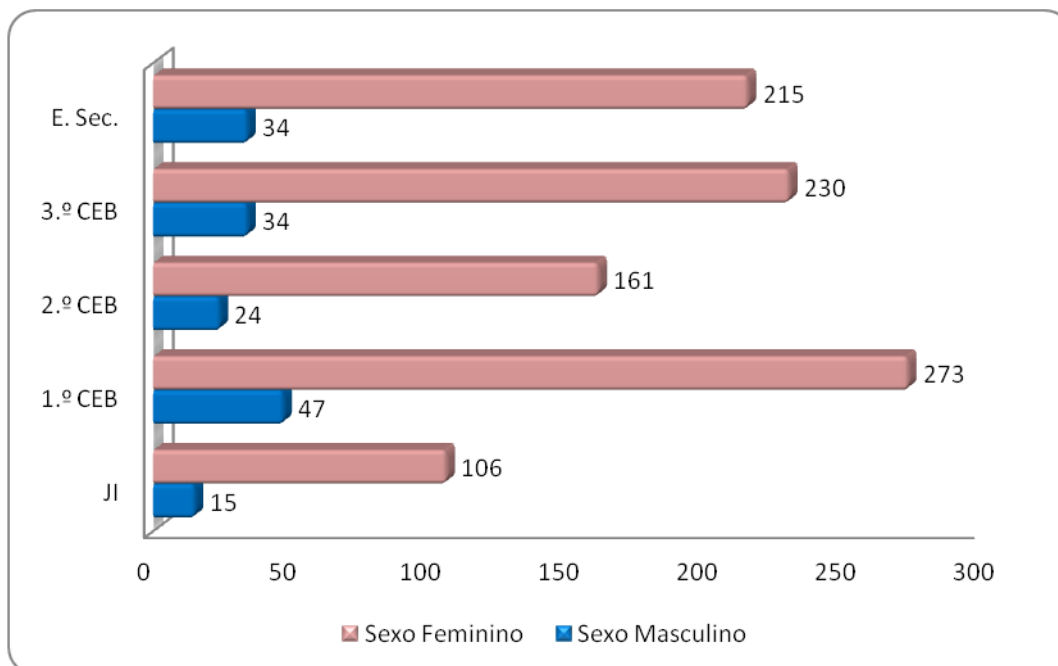
Estes dados confirmam imediatamente a pergunta de partida: mais de 50% dos Encarregados de Educação são elementos do sexo feminino, indicando a pertinência deste estudo. Para se ser mais rigoroso, temos uma percentagem de 86,75% de mulheres

Porque não vou (mais) à escola?

Do pai que apoia à mãe que acompanha

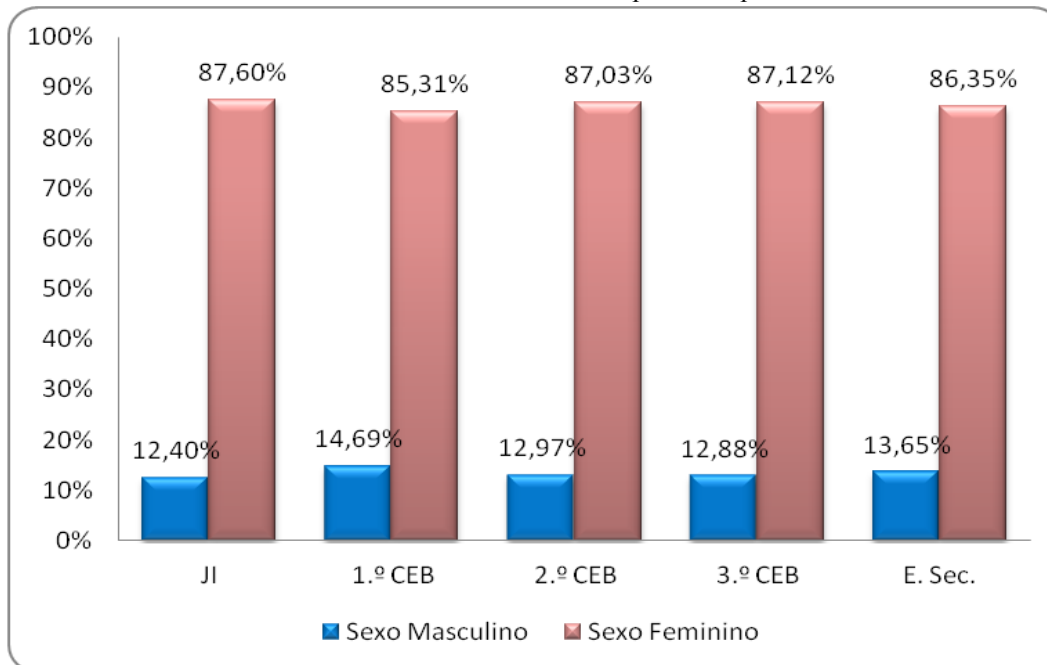
para 13,25% de homens, sendo que estes números são apresentados, por ciclos, nos seguintes termos:

Gráfico 15: Número total de EE's no AENelas por ciclo: por sexo



Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelos SA do AENelas

Gráfico 16: % de EE's no AENelas por ciclo: por sexo



Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelos SA do AENelas

Permitem-nos os gráficos apresentados verificar ainda que, em qualquer dos ciclos apresentados, a média de Encarregadas de Educação se situa entre os 85 e os 88%, e a mesma média, quando aplicada aos Encarregados de Educação, se cifra entre

Porque não vou (mais) à escola?

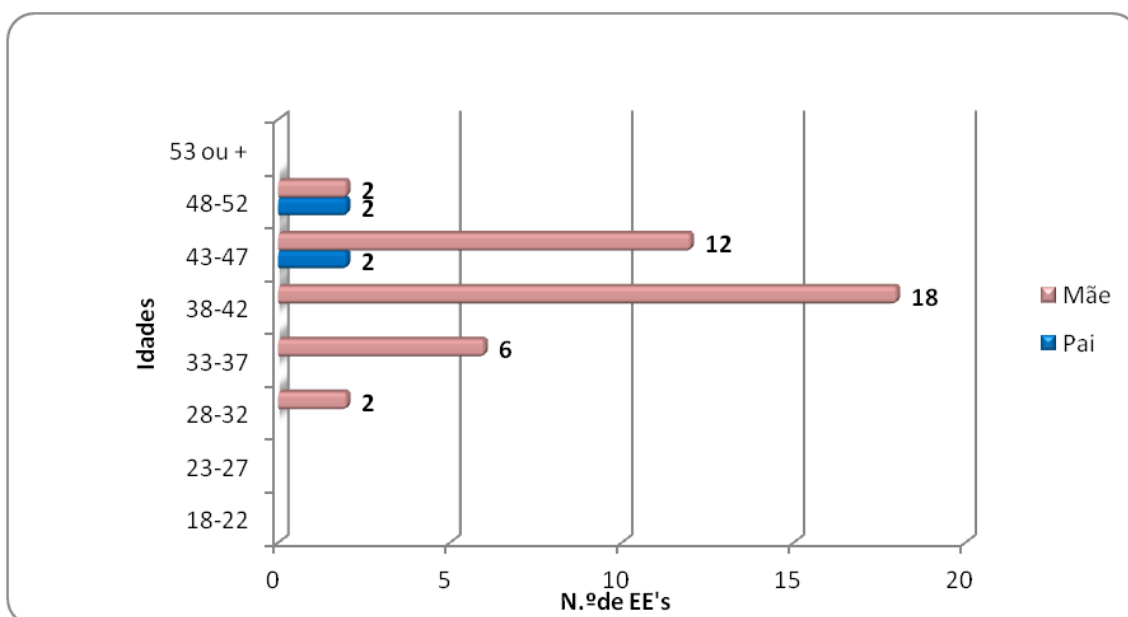
Do pai que apoia à mãe que acompanha

os 12 e os 15%, concluindo-se que estamos perante um panorama extremamente estável no que ao objeto em estudo diz respeito.

Não menos significativo é perceber a realidade dos alunos do 9.º ano, público-alvo do estudo. As turmas A, B, C e D totalizam 65 alunos, sendo que destes apenas 6 elementos do sexo masculino se assumem como EE's (9,23%), percentagem que está abaixo do que transparece da análise global.

Dos EE's que nos fizeram chegar os inquéritos (quarenta e quatro) apenas quatro são homens (pais), distribuídos do seguinte modo relativamente ao número, género, relação de parentesco e idades:

Gráfico 17: Número, género, parentesco e idades dos EE's respondentes

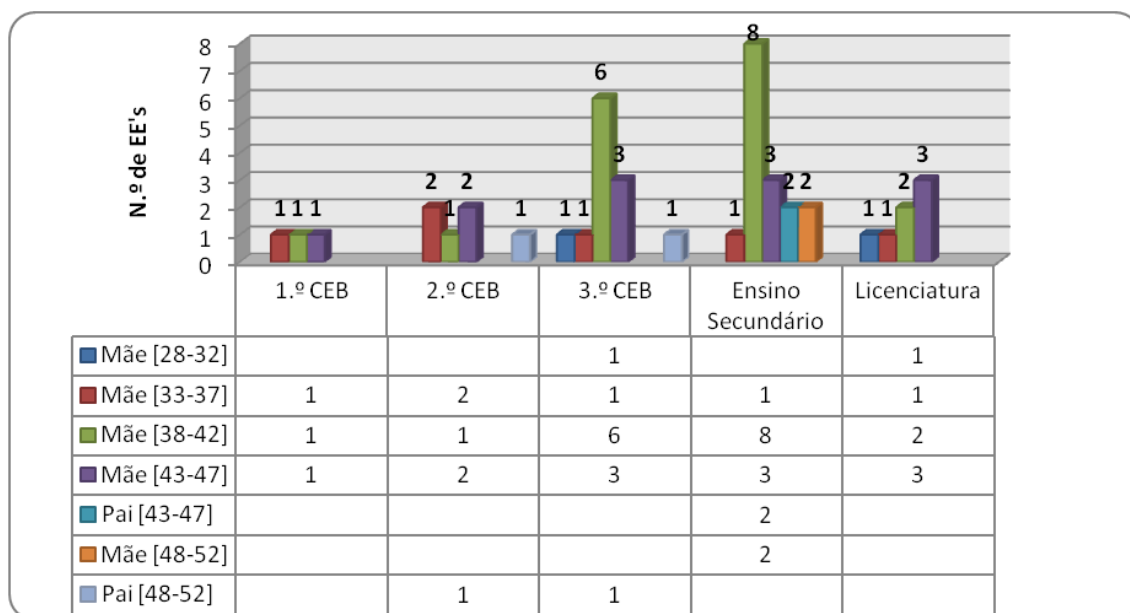


Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelo questionário

Interessante, apesar da escassez de homens, é observar que os quatro respondentes do sexo masculino têm idades compreendidas entre os 43 e os 52 anos, já as mães se distribuem por cinco faixas etárias, estando as suas idades compreendidas entre os 28 e os 52 anos, embora a maioria delas, 45%, se situe entre os 38 e os 42 anos.

Não menos relevante é conhecer as habilitações literárias dos inquiridos (também habilitações literárias de todos os EE's das turmas e respetivos cônjuges/companheiros das turmas do 9.º ano no anexo 5):

Gráfico 18: Habilitações literárias dos EE's respondentes



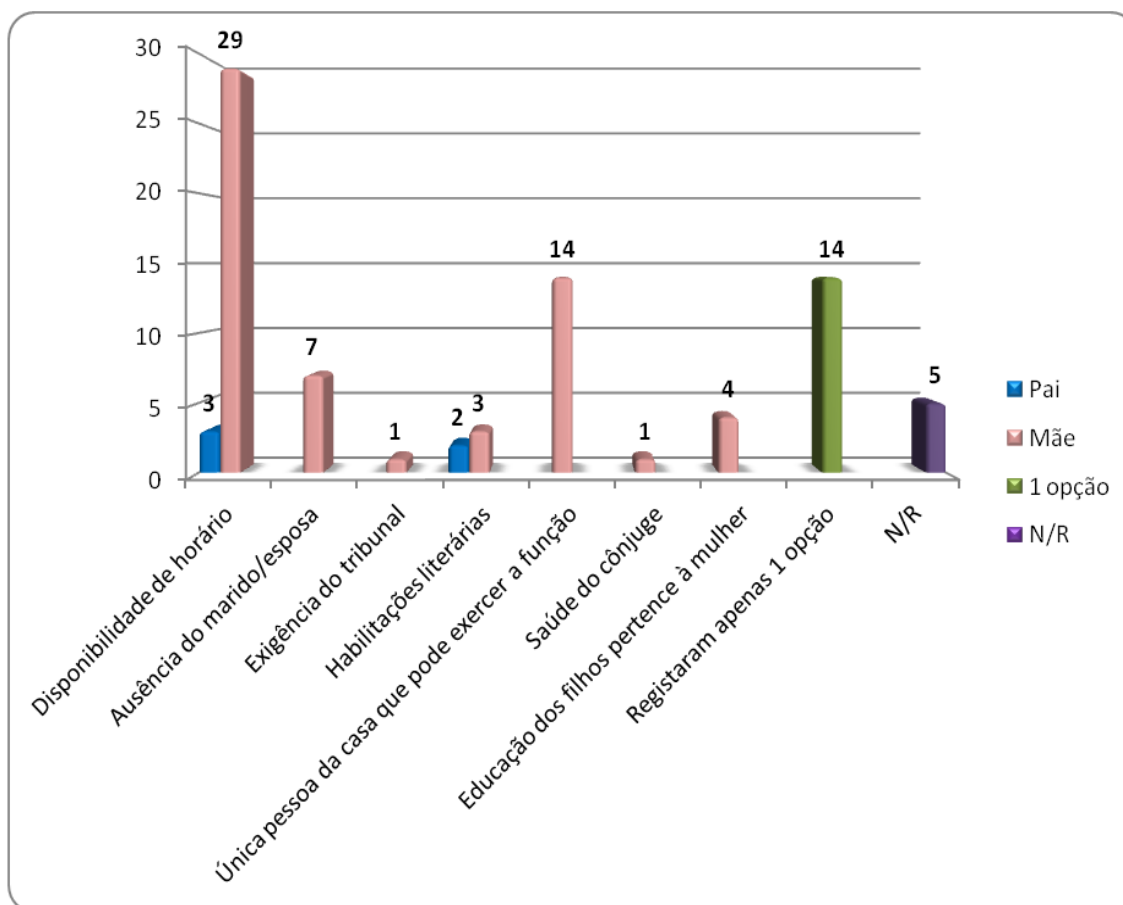
Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelo questionário

Espelha o gráfico que dois pais concluíram o Ensino Secundário (50%) e, dos restantes dois, um tem o 2.º CEB (25%) e o outro o 3.º CEB (25%). Quanto às mães, percebe-se que trinta e uma delas (77,5%) se distribuem entre o 3.º CEB (11 – 27,5%), o Ensino Secundário (14 – 35%) e a Licenciatura (7 – 17,5%). Os restantes 20% de mães têm o 1.º (3 – 7,5%) ou o 2.º ciclo (5 – 12,5%). Das 59 mães Encarregadas de Educação de alunos do 9.º ano, apenas 8 têm habilitação inferior ao cônjuge/companheiro, as restantes têm habilitação igual ou superior.

Verificadas nos SA as habilitações literárias dos 6 pais (homens) Encarregados de Educação dos alunos do 9.º ano, constatámos que 3 deles têm formação superior às mães dos seus filhos, sucedendo que 1 dos que tem habilitação inferior exerce a função por determinação jurídica e outro conhece-se a habilitação dele mas não a da sua esposa.

Estes dados, quando cruzados com os obtidos nas questões 8 (*Razões para ser Encarregado de Educação*) e 11 (*A quem compete acompanhar o aluno na escola*) do questionário, permitem-nos concluir que entre homens e mulheres há alguma diferença.

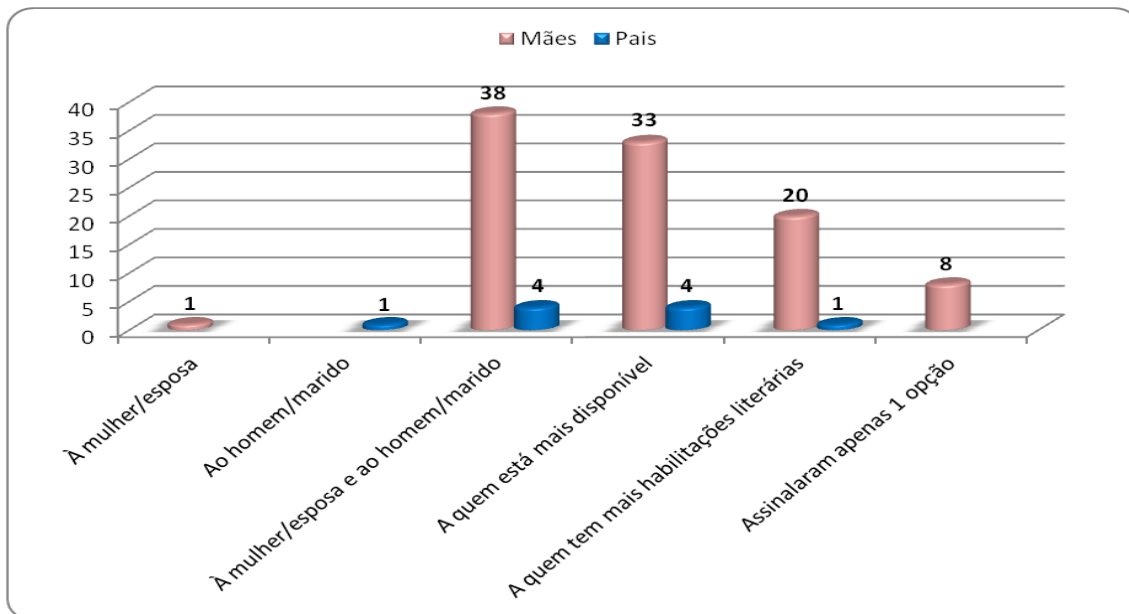
Gráfico 19: Razões para ser o Encarregado de Educação



Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelo questionário

Metade dos primeiros contra apenas três mulheres priorizaram as habilitações literárias como condição para assumir o papel de Encarregado de Educação. Acontece, porém, que, na questão 11, quando confrontados com uma situação que os coloca perante cinco possibilidades que, por exclusão de partes, os deixa efetivamente perante três opções das quais têm de escolher duas, os homens mantêm-se íntegros nas suas respostas (na linha do que responderam em 8.) enquanto as mulheres resvalam um pouco mais para as habilitações literárias como condição para se ser Encarregado de Educação (os cerca de 7,5% da questão 8 passam a 18% na questão 11.).

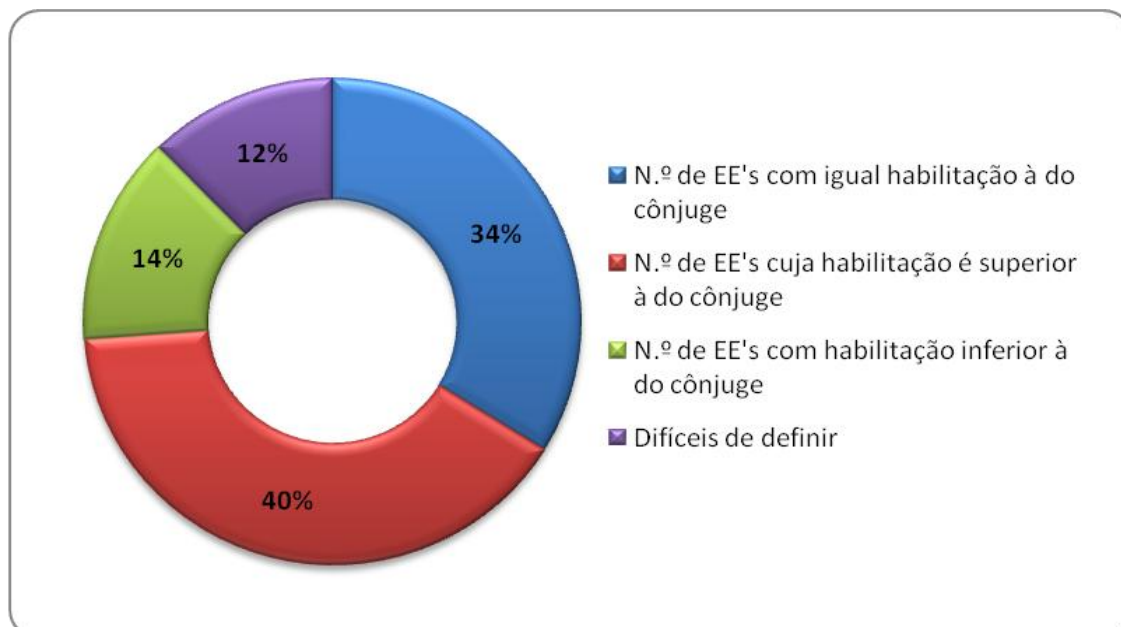
Gráfico 20: Responsabilidade pelo acompanhamento escolar do aluno



Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelo questionário

Analisados os processos dos 65 alunos, observa-se que os pais parece terem dificuldades em assumir o que o gráfico ilustra inequivocamente: as maiores fatias correspondem aos progenitores que têm maiores ou iguais habilitações académicas, assumindo-se como Encarregados de Educação. Senão vejamos:

Gráfico 21: Habilitações literárias dos EE's respondentes e dos seus cônjuges



Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelos SA do AENelas

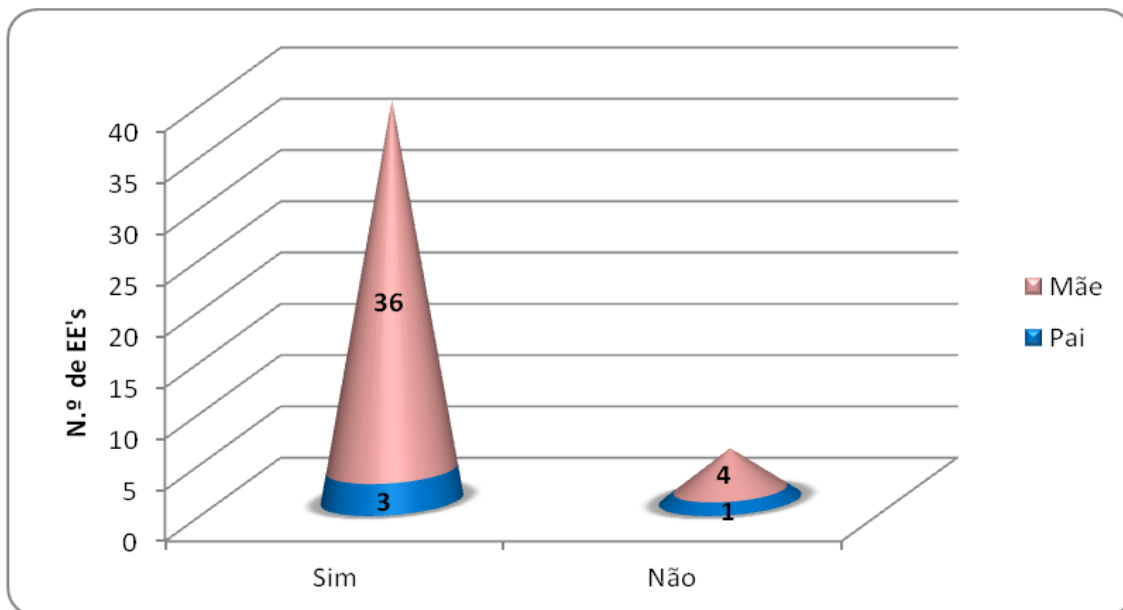
Feita a soma dos dados obtidos, contaram-se 26 EE's com habilitação superior à do cônjuge, 22 com igual nível de escolarização e apenas 9 com grau de instrução inferior.

Porque não vou (mais) à escola?

Do pai que apoia à mãe que acompanha

Concordam ambos os sexos, contudo, que o acompanhamento dos seus filhos deve ser uma tarefa partilhada⁶⁵ que deve ser gerida especialmente por quem tem mais tempo disponível⁶⁶, havendo, no entanto, um número expressivo de mães (14 – 35%) que, por serem a única pessoa da casa que pode exercer a função, não têm outra alternativa⁶⁷. Por isso, pelas razões já apontadas ou por motivos ainda a explicar, se verifica a seguinte situação:

Gráfico 22: Longevidade da função de Encarregado de Educação

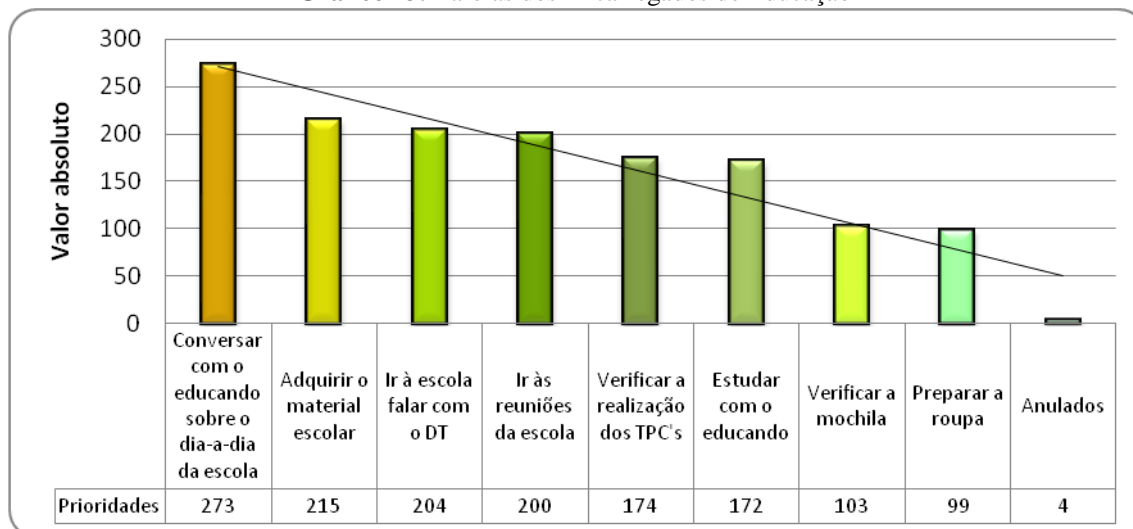


Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelo questionário

Das 40 mães, 36 (90%) sempre foram as Encarregadas de Educação dos seus educandos; dos 4 pais, 3 (75%) sempre foram os Encarregados de Educação dos seus filhos. Este cenário poderá significar que a atribuição desta função é algo que tem tendência a manter-se ao longo do tempo, podendo, no entanto, haver condicionalismos que justificam a assunção inicial: disponibilidade de tempo, qualificações académicas, novas famílias resultantes de divórcios constituídas apenas por um dos progenitores, ausência do parceiro por questões diversas (com destaque para a emigração).

Quando questionados sobre as atribuições confiadas aos respondentes enquanto Encarregados de Educação, estes foram obrigados a ordenar oito itens que lhes eram apresentados e que se apresentam no gráfico seguinte⁶⁸.

Gráfico 23: Tarefas dos Encarregados de Educação

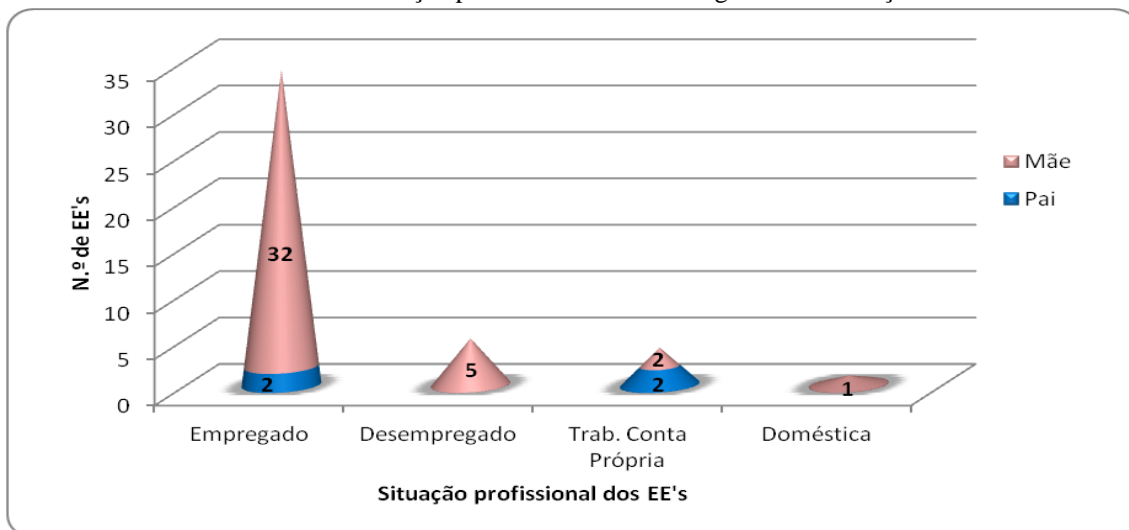


Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelos questionários

Por ele se percebe que os pais e mães inquiridos, assumindo os filhos como adolescentes, dão primazia ao diálogo sobre o dia-a-dia escolar, seguindo-se, com um peso muito idêntico, atos que podem comprometer o sucesso dos alunos de que são exemplos a falta do material necessário para o acompanhamento das aulas ou a ida à escola para tomarem conhecimento da evolução e comportamento dos seus educandos. Ainda há Encarregados de Educação preocupados com a verificação dos TPC's e com o apoio ao estudo que prestam aos seus descendentes, provavelmente pelo conhecimento (pessoal ou que lhes foi transmitido pela escola) que têm da sua incapacidade para serem autónomos e responsáveis. No patamar mais baixo encontra-se a preocupação com a roupa que os filhos hão de levar para a escola e a verificação da mochila. Faz sentido que assim seja se recordarmos, uma vez mais, que estamos a trabalhar sobre jovens adolescentes que já gostam de escolher a roupa que vestem e que não suportam sentir a devassa dos seus pertences, o que não aconteceria, certamente, se se estivesse a fazer um estudo baseado em crianças do pré-escolar ou do 1.º CEB.

As 40 Encarregadas de Educação que participaram neste estudo – empregadas, desempregadas, a trabalharem por conta própria ou como domésticas – registam o que pensam e sentem sobre o apoio dado pelos seus maridos/companheiros aos seus educandos. Do levantamento dos dados dos inquéritos constatamos que elas se distribuem do modo que a seguir apresentamos:

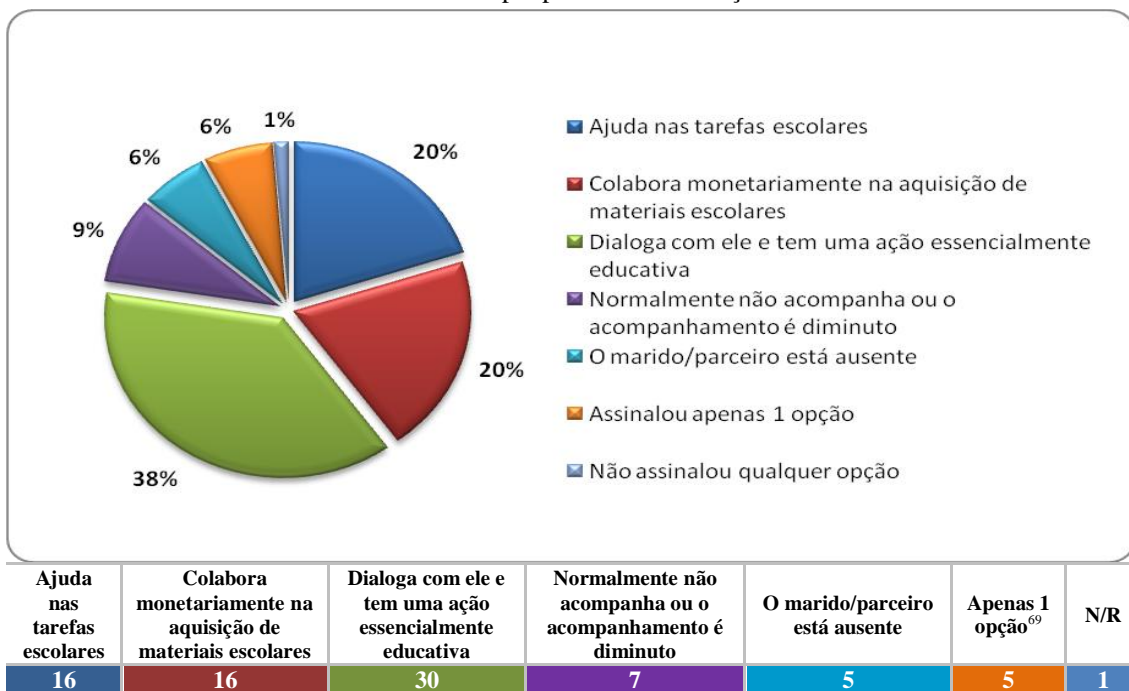
Gráfico 24: Situação profissional dos Encarregados de Educação



Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelos questionários

Temos, portanto, 32 mães a definir-se como trabalhadoras por conta de outrem e 2 a trabalharem por conta própria, o que não as impede de assumirem a responsabilidade do acompanhamento da vida académica dos seus filhos. Porquê? Viu-se, pelo gráfico resultante da questão 11 (gráfico 20), que elas são fortemente favoráveis à partilha das responsabilidades no que diz respeito ao acompanhamento escolar dos filhos. Se elas conciliam emprego e vida escolar dos descendentes, o que sobra para os seus cônjuges/companheiros?

Gráfico 25: Contributo do pai/parceiro na educação dos educandos



Ajuda nas tarefas escolares	Colabora monetariamente na aquisição de materiais escolares	Dialoga com ele e tem uma ação essencialmente educativa	Normalmente não acompanha ou o acompanhamento é diminuto	O marido/parceiro está ausente	Apenas 1 opção ⁶⁹	N/R
16	16	30	7	5	5	1

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelos questionários

O papel do pai/parceiro parece manter-se, apesar dos novos tempos e das novas relação pais-filhos/enteados que se criaram em virtude de uma maior liberdade conquistada pelos povos, cabendo-lhe essencialmente a ação educativa, previsivelmente assumida na ótica do exercício da disciplina.

Relevante nesta análise é o *ex aequo* registado entre as possibilidades “Ajuda nas tarefas escolares” e “Colabora monetariamente na aquisição de materiais escolares”, com 20% das escolhas a recaírem em cada uma delas. Se ambas refletem a partilha de responsabilidades do casal, há que acentuar que a primeira libertará mais a mulher para outras tarefas do que a segunda, constituindo-se como uma efetiva entreajuda.

Duas das mulheres que disseram que os seus maridos não acompanham em casa os seus educandos acabaram por justificar essa opção assinalando, simultaneamente, a opção “O meu marido/parceiro está ausente, pelo que não pode acompanhar o meu educando”, reduzindo para cinco o número de mulheres que avaliam como nula a postura do pai/parceiro.

6.3. Discussão dos resultados

O estudo realizado, circunscrito aos Encarregados de Educação do 9.º ano da Escola Secundária de Nelas, permitiu um conjunto de dados que, de algum modo, respondem à perceção de partida, de uma forma mais ou menos explícita.

Face aos resultados conseguidos podemos afirmar agora que os mesmos **respondem por inteiro** quer à pergunta de partida quer aos questionamentos colocados. Assim, os resultados obtidos não deixam dúvidas quanto à assunção do cargo de Encarregado de Educação, cabendo maioritariamente à mãe essa função. Apesar de trabalhar, ela continua, como no passado, a ser a principal cuidadora dos filhos, independentemente da idade que tenham. Os respondentes, em teoria, afirmam que o acompanhamento escolar dos descendentes deve ser uma tarefa partilhada (gráfico 20), contudo os números indicam que é à mulher que compete o (en)cargo de zelar pela prole, havendo até quem continue a pensar e defenda que é à mulher que pertence a educação dos filhos, com 4 respondentes a assumi-lo (gráfico 19). Independentemente da situação familiar ou profissional (gráfico 24), da sua habilitação escolar ou idade (anexo 5 e gráficos 17 e 21), da presença ou ausência do marido/parceiro (gráfico 19), cabe às mães a capacidade de conciliarem a sua vida pessoal com a vida escolar das suas crias, embora se manifeste que o (en)cargo de ser Encarregado de Educação se

_____ Porque não vou (mais) à escola?

Do pai que apoia à mãe que acompanha _____

deve à disponibilidade de horário (gráfico 19). Resta ao “chefe de família” o que tradicionalmente lhe estava confiado: intervir educativamente em casa e colaborar monetariamente nas despesas do lar (onde se incluem os materiais escolares) (gráfico 25).

A valorização dada pelas mulheres inquiridas ao apoio prestado nas tarefas escolares em casa pelos cônjuges/companheiros é reveladora de que os tempos estão a mudar, não tanto como o desejável se tivermos em consideração que, dos quarenta e quatro questionados, apenas quatro são Encarregados de Educação dos seus filhos (9,1%), verificando-se, deste modo, uma evidente separação entre vida doméstica e compromisso social. Esta constatação confirma as palavras de Jablonski (2010):

[Tem havido] um crescente interesse dos homens em participar, cada vez mais, dos cuidados com os filhos. Porém, ao passarmos para o campo dos comportamentos, ou seja, da ação propriamente dita, isso não se daria, como se houvesse uma promessa de mudança que não é cumprida, circunstância que tende a gerar frustração nas mulheres. (...)
(...) as mudanças não têm sido as esperadas, embora a participação dos pais tenda a aumentar à medida que os filhos crescem, com adolescentes recebendo mais atenção do que bebês, uma vez que pais não amamentam e mães não costumam acompanhar os filhos em jogos de futebol. (pp. 266-267)

Os dados obtidos querem catapultar-nos para a ideia de que a mulher é melhor gestora do tempo do que o homem, não se furta aos compromissos nem às responsabilidades, é determinada tanto pelo instinto maternal quanto pela dedicação familiar. Ela trabalha, ela acompanha os filhos na escola (conversando sobre o dia, indo às reuniões, adquirindo o material escolar, estudando, verificando os TPC's, ...) (gráfico 23), ela assegura a casa na ausência do marido/companheiro (após situações de saúde, divórcio, falecimento, emigração) (gráfico 19), assumindo claramente que o facto de ser Encarregada de Educação se deve à maior disponibilidade (gráfico 20), que, no nosso entender, escudados pelos estudos de Demo (1992) e Jabonski (2010), será sobretudo mental, o que poderá ser justificado à luz de uma tradição que estabelecia atividades e comportamentos em função do género. Borsa e Nunes (2011), na senda de Wagner et al. (2005), afirmam isso mesmo:

(...) apesar das mudanças relativas à família contemporânea, a tarefa de acompanhar o cotidiano das crianças ainda é atribuída à mãe e não ao pai. Nos tempos atuais, o lugar de homens e mulheres no âmbito familiar ainda parece definido pelos moldes arcaicos: às mulheres cabe o cuidado da prole, aos homens o papel coadjuvante nesses cuidados. (p. 35)

Confirma-se, então, pelo estudo levado a efeito que tanto o objetivo geral como os objetivos específicos **foram atingidos**. Deste modo:

- relativamente à assunção do cargo de Encarregado de Educação, este é acentuada e inequivocamente feminino. Os números não deixam margens para dúvidas: 86,7% dos EE's do AENelas são mulheres, não havendo ciclo de ensino nenhum em que o número de elementos do sexo feminino a exercer o cargo seja inferior a 85,3% (quadro 11; gráficos 14 e 15);

- quanto às condicionantes que justificam que a figura feminina seja o EE por excelência do AENelas, elas assentam essencialmente na disponibilidade de horário (resposta dada por 29 mulheres e 3 homens – 72,7% dos respondentes), no facto de se ser a única pessoa em casa a poder exercer a função (resposta dada por 14 mães – 31,8%), na ausência do marido (resposta dada por 7 mães – 15,9%) (gráfico 19);

- os inquiridos consideram que a função de EE compete tanto ao homem como à mulher (resposta dada por 38 mães e 4 pais – 95,45%) e advém essencialmente i) da sua disponibilidade (84,1%) e ii) de quem tem mais habilitações literárias (47,7%) (gráfico 20). Os dados facultam-nos as seguintes evidências: 77% dos EE's tem a mesma habilitação ou habilitação literária superior à dos(as) seus/suas cônjuges/companheiros(as) (gráfico 21), sendo que esta condição se verifica com 69,2% das mães dos alunos em estudo. Apenas 12,3% das mães apresentam habilitação inferior ao marido (anexo 5).

- ao elemento masculino do agregado familiar (pai/padrasto/avô/...) compete o que tradicionalmente lhe competia: intervir em caso de indisciplina na escola (afirmam 30 das 40 mulheres – 75%) e colaborar monetariamente na aquisição dos materiais escolares (dizem 16 das 40 mulheres – 40%) (gráfico 25). É interessante perceber-se que há um número de pais (do sexo masculino) que, no dizer das esposas, assume a condução dos filhos no que diz respeito ao seu acompanhamento escolar em termos cognitivos (40%).

- Dada a discrepância entre o número de EE's do sexo masculino e do sexo feminino no AENelas, é evidente que, se para o homem restam tarefas *indoor* no que à educação formal dos seus educandos diz respeito (evidente no número de homens que assume a função de EE – 154 (quadro 11)); à mulher competem idênticas tarefas *indoor* acrescidas de funções *outdoor* (gráficos 23 e 24). Elas são, no Agrupamento, 985 (quadro 11) e, relativamente à amostra em estudo (correspondente aos alunos do 9.º ano), são maioritariamente empregadas (85%), por conta própria (2 – 5%) ou por conta de outrem (32 – 80%). As restantes 6 estão desempregadas ou são domésticas (6 – 15%).

As respostas obtidas, que **permitem satisfação** quanto aos objetivos traçados, acentuam o carácter histórico-cultural em que assenta o cargo de Encarregado de Educação, tradicionalmente mais assumido pelas mulheres do que pelos homens. Diz-nos a bibliografia lida sobre o assunto que desde sempre à mãe foi dado cumprir o dever da maternidade e desde sempre ao pai coube o sustento da casa. Hoje, apesar de algumas redefinições sociais, continuamos ideologicamente a perceber que existem

_____ Porque não vou (mais) à escola?

Do pai que apoia à mãe que acompanha _____

clivagens entre sexo masculino e sexo feminino difíceis de ultrapassar. A progenitora poderá trabalhar fora de casa como o marido, porém, às suas costas, carregará sempre o peso dos filhos; ela poderá trabalhar o mesmo número de horas que o esposo, contudo os trabalhos domésticos ficarão sempre à sua responsabilidade; a esposa poderá divorciar-se pelos melhores e mais válidos motivos, todavia, na sua grande maioria, os filhos ficam à sua guarda.

Relativamente à pergunta de partida:

Que fatores justificam que tenhamos anualmente mais de 50% de mulheres como Encarregadas de Educação dos nossos alunos do 3.º CEB e do Ensino Secundário?

a resposta é inequívoca e não deixa dúvidas, estando espelhada no quadro 11 e nos gráficos 14, 15 e 16 da presente dissertação. Se dúvidas houvesse, os números ali expostos confirmam o que se adivinhava, embora houvesse da nossa parte a perceção mais benevolente relativamente ao número de homens que assumiam o cargo de Encarregado de Educação. Estamos, efetivamente, perante um cenário quase exclusivamente feminino, sobrando uma franja que não ultrapassa os 15% marcada pela presença do Homem enquanto Encarregado de Educação. Assim sendo, o estudo feito permite concluir que a pergunta de partida vai para além de uma mera perceção sem fundamento, tendo sido **confirmada** pelos números conseguidos.

Para alterar o pensamento de Borsa e Nunes acima exposto, apresentam-se agora algumas propostas de ação com vista à sensibilização dos pais/Encarregados de Educação para o acompanhamento a prestar aos seus educandos.

6.4. Proposta de ação

6.4.1. Preditores de sucesso escolar que envolvem família e escola

Muitos são os estudiosos que, na Europa como nos Estados Unidos, se têm debruçado sobre as questões relacionadas com a relação Família-Escola-Sucesso Escolar dos alunos. Se Joyce Epstein é um nome incontornável nesta matéria, tendo deixado seis tipos de envolvimento parental (*Parenting, Communicating, Volunteering Activities, Learning at Home, Decision Making, Collaborating With the Community at Large*) e dezasseis maneiras possíveis de envolvimento parental, não menos incontornáveis são, por exemplo, as figuras de Don Davies, Anne Henderson, Kathleen Hoover-Dempsey e H. M. Sandler, Wendy Grolnick e Maria Slowiaczek, Jacquelynne

Eccles e Rena Harold, Chandra Muller, Toby Parcel e Mikaela Durfur, e tantos outros. Todos eles, através dos seus estudos, concluíram que há uma evidente e inegável correlação entre o envolvimento parental na escola e em casa e o sucesso escolar e educativo das crianças e dos adolescentes.

Igualmente inegável é o conhecimento que se tem hoje de alguns preditores que marcam as famílias e que influenciam a relação destas com a escola dos seus filhos⁷⁰ dos quais destacamos:

- a memória que os pais têm da escola, pelas experiências vivenciadas e/ou pelos relatos ouvidos de colegas, amigos, vizinhos, ..., resultando daí um conceito positivo ou negativo da instituição;

- o género dos pais que, de acordo com os estudos feitos, determina o maior ou menor envolvimento com os elementos do mesmo sexo ou do sexo oposto;

- as perceções de autoeficácia dos pais que são as responsáveis pelo maior ou menor acompanhamento dos estudos dos seus educandos, dado que elas estão diretamente relacionadas com o conhecimento e com as competências que os progenitores/educadores pensam ou não ter para apoiarem os seus dependentes;

- o nível socioeconómico da família/estatuto social dos pais, responsável pela maior ou menor integração social dos educandos e, portanto, pela maior ou menor capacidade de adaptação em virtude da presença de um ambiente mais ou menos rico em estímulos e experiências educativas;

- O nível instrucional dos pais e a sua profissão: estes são dos preditores mais marcantes na vida escolar e educativa das crianças e jovens. Vários estudos comprovam que o sucesso das crianças é tanto mais facilitado quanto os seus progenitores/educadores apresentem um elevado nível de instrução e profissões que sejam facilitadoras de uma fácil socialização e autonomia. Pais com habilitações literárias mais elevadas envolvem-se mais na vida escolar dos filhos, tornando estes mais confiantes e com expectativas mais elevadas face ao futuro;

- a idade dos filhos: os estudos demonstram que quanto mais jovem é a criança mais os pais se envolvem na sua educação (ex.: Hoover-Dempsey & Sandler, 1997);

- o nível de escolaridade dos filhos: Deslandes e Bertrand (2005), por exemplo, confirmam que quanto mais elevados os estudos dos seus educandos maior o receio de ajudar, dada a complexidade das matérias a estudar.

Há investigadores que, de acordo com Ruivo (2014), também consideram importantes e determinantes outros fatores como as redes sociais, o estado civil dos pais, as crenças religiosas, as características das crianças/dos adolescentes ou o número de filhos, contudo acentuamos:

- as práticas dos professores, por condicionarem ou estimularem a presença das famílias na escola, dado que a eles são entregues os filhos e deles se espera *feedback* seguro. Aos professores caberá “fazer as honras da casa”, o mesmo é dizer, passar a mensagem de que a escola é dos pais, que eles são fundamentais para se compreender e educar os seus educandos, que da sua colaboração e ajuda podem resultar investimentos com retornos bem compensadores.

6.4.2. Algumas estratégias de envolvimento parental

- Deve explorar-se a presença dos pais no Conselho Geral e nos Conselhos de Turma não avaliativos para lhes ser pedida colaboração, tendo em conta, por exemplo, aspetos a melhorar nos Agrupamentos ou formas de motivar os pais para a vinda à escola. Para tal, a Direção, através dos professores de cada Conselho de Turma, deverá incentivar os Encarregados de Educação presentes nos referidos Conselhos de Turma a reunirem antes e depois dos mesmos para se ouvirem, comungarem receios e expectativas, abordarem os aspetos a serem referidos naqueles ou divulgarem o que de essencial ouviram e que poderá ajudar nas práticas educativas na escola e em casa.

- Os pais devem ser motivados para comparecerem na escola na hora de receção aos Encarregados de Educação, fazendo-os ver que a instituição escolar é uma parte da sua própria casa, que é o local onde os seus filhos mais tempo passam (local determinante na construção da identidade deles pelo convívio e pela forma como abordam as suas responsabilidades enquanto estudantes); que a sua presença é sinal do interesse que os estudantes se obrigarão a assumir como forma de não dececionarem e de evitarem o conflito. Ruivo (2014), referindo um estudo de Grolnick et al. de 1991, escreve: “(...) os comportamentos dos pais não determinam a capacitação da criança, influenciando somente as motivações e as atitudes das mesmas, que por sua vez determinam a sua prestação escolar.” (p. 8)

- Há que, por exemplo, aproveitar as matrículas dos estudantes para conversar com os pais, de modo a que eles percebam que a sua imagem da escola pode vir a condicionar, quando partilhada com os seus educandos, a normal e desejável relação aluno-escola. É necessário criar nos Encarregados de Educação um conceito positivo de escola e fazê-los crer que tudo muda com o tempo, não sendo correto partir-se para novas etapas carregando o “homem velho”.

- A reunião geral de pais poderá ser uma boa estratégia para fazer a aproximação necessária entre entidades que têm necessariamente de “casar”, porque da forte união ambas têm a ganhar. Digamos que, adaptando um termo da biologia, estamos perante uma protocooperação, dado que cada instituição poderá viver autonomamente, contudo, quando associadas, ambas saem beneficiadas.

- A existência de um jornal/revista escolar, de um boletim informativo, de uma *newsletter* serão bons meios de comunicação com o exterior, devendo os pais/EE's colaborar nele(s). Através destes meios é possível divulgar informações úteis a pais/EE's, pessoal docente e não docente, sobretudo atividades de âmbito pedagógico.

- A colocação de uma vitrina no exterior de cada escola poderá ajudar na divulgação de informações pertinentes e urgentes.

- O convite para a presença em festas (Natal, Páscoa, início e final de ano), dias festivos (Dia da mãe, Dia do pai, 25 de Abril, Dia de S. Martinho, ...), desfiles (de Carnaval, de moda, ...) ajudará certamente à aproximação escola-pais, acontecendo, sempre que possível, a participação dos mesmos, seja através da Associação que os representa, seja através de convite pessoal dirigido a quem se saiba detentor do “dom” desejado.

- A comunicação escola-pais/EE's é fundamental. Nem sempre a melhor forma de comunicar com o exterior é o envio das informações pelos alunos, pelo que se deve fazer uso de todos os meios à disposição, pesando, em cada momento, as vantagens de um sobre o(s) outro(s). Referimo-nos, por exemplo, à carta, ao telefone/telemóvel, à caderneta do aluno, ao caderno diário, ao *e-mail* ou às reuniões com os/a pais/família.

- Organização e dinamização de atividades (de tempos livres e/ou pedagógicas), sejam na escola ou fora dela. Os pais, individualmente, pela Associação que os representa ou a convite da Direção, poderão ser ótimos recursos na supervisão e

_____ Porque não vou (mais) à escola?

Do pai que apoia à mãe que acompanha _____

dinamização de recreios, no apoio a prestar à biblioteca ou aos Clubes (se tiverem perfil para tal), na colaboração com os professores, planificando e desenvolvendo com eles atividades a concretizar em sala de aula, se a sua formação académica e/ou experiência profissional o permitirem.

Dado que o nosso estudo se centra sobre o porquê da mulher ser, na maior parte das vezes, a Encarregada de Educação dos seus educandos, havendo, contudo, da nossa parte, a perceção de que a presença constante dos dois progenitores traria vantagens para os alunos (facto que não é desmentido pelos questionados aos assumirem que o acompanhamento escolar do aluno compete à mulher/esposa e ao homem/marido), sugere-se que se parta para novas formas de atuação.

Apesar de a legislação apontar para um representante legal do aluno com responsabilidade civil e criminal, parece-nos que se justificariam, ao abrigo do artigo 39.º do Estatuto do Aluno e Ética Escolar (lei n.º 51/2012, de 5 de setembro) as seguintes medidas:

- convocatória de ambos os pais para todas as reuniões com o Diretor de Turma, independentemente do seu teor. Certificar-se cada Diretor de Turma, no início do ano letivo, do horário mais conveniente a cada família para a realização destas reuniões.

- Convite a ambos os progenitores para, no início do ano letivo, estarem presentes na receção aos Encarregados de Educação, dialogando com eles:

- sobre a organização da escola do seu educando;
- sobre os direitos e deveres dos pais/EE's consignados na lei e no *Regulamento Interno* do Agrupamento;
- sobre a lei tutelar educativa;
- sobre aspetos relacionados com a disciplina na escola;
- sobre aspetos relacionados com a avaliação dos alunos (testes, fichas, trabalhos, dispositivos de avaliação, exames, ...);
- sobre o *Plano Anual de Atividades*, convidando-os a participar nas atividades e a sugerir iniciativas próprias.

- Organização de um plano de formação para pais, recorrendo ao psicólogo escolar, à CPCJ, à Unidade de Cuidados Continuados, ... versando temas relacionados com as problemáticas dos alunos da turma. Estes deverão resultar de um diálogo a ter

entre o Diretor de Turma e os Encarregados de Educação sob a forma de *world café*, de modo a dar resposta aos anseios e necessidades dos EE's.

Uma das vertentes a explorar passará por ensinar aos "... pais a importância da monitorização e encorajamento/reforço dos trabalhos para casa e elaborando atividades de aprendizagem interactivas, onde os pais sejam chamados a participar." (ESE João de Deus, 2005, p. 1, disponível em <http://tinyurl.com/jnxozjm>)

- Facilitação da comunicação com ambos os Encarregados de Educação, criando o Agrupamento *e-mail* para todos os pais, sendo os DT's "obrigados" a comunicarem todas as informações (de faltas, de aproveitamento, disciplinares, de formação, ...) para ambos os progenitores. Usando este meio, poder-se-ia divulgar o calendário de testes e respetivas matrizes, dos exames e inscrição nos mesmos, de matrículas ou renovação das mesmas, ..., trabalhos de casa por parte dos professores da turma.

- O número de telemóvel de contacto ao serviço do Diretor de Turma e do próprio Agrupamento não deveria ser apenas o do Encarregado de Educação, mas o de ambos os educadores, devendo o DT contactar, por mensagem, ambos os EE's, sempre que o assunto o justificasse.

- Criação de um projeto-programa, coordenado por uma entidade externa ao Agrupamento, que vise fazer um estudo longitudinal sobre as vantagens da presença de ambos os pais no acompanhamento escolar dos seus filhos. A presença de uma entidade externa certificada (universidade ou empresa) e a ideia da concretização de um estudo científico ajudará a estimular os pais a uma presença conjunta e regular na escola e a um acompanhamento partilhado em casa. Os resultados deverão ser analisados em conjunto por pais/EE's, professores e entidade responsável pelo estudo.

- Em conselho de turma de início de ano letivo, deverão ser pensados dois/três projetos (um por período) disciplinares ou interdisciplinares a serem executados em conjunto por pais e filhos. Será uma forma de os pais reverem/atualizarem com os filhos conceitos e de estimular a interatividade e a ajuda mútua. Estes trabalhos deverão ser tratados pelos envolvidos em contexto de aula ou poderão dar origem a exposições temáticas.

- Sabendo-se que dois dos preditores mais influentes no envolvimento parental são o nível socioeconómico e o nível de literacia dos pais, sugere-se que os Encarregados de Educação que revelem menores índices de bem-estar económico, que

apresentem maiores fragilidades sociais fruto de habilitações, que não possuem, e de empregos, que não têm ou têm sazonalmente, sejam tratados do mesmo modo que os de classe média para quem a escola está preparada. Com estes pais é necessário recorrer a uma linguagem mais simplificada e clara, telefonar e falar pessoalmente com eles em vez de mandar a mesma comunicação dos restantes alunos; tentar que as informações sejam dadas em presença, ajudando-os a preencher os formulários, explicando-lhes como realizar determinada tarefa que tem de ser feita com o seu educando, encaminhando-os para as entidades depois de o contacto ter sido feito previamente pelo DT ou pelo órgão da Direção.

Seria ótimo se fosse possível que cada família com mais recursos “apadrinhasse” uma família com mais débeis argumentos, de modo que a primeira pudesse ser a tutora da segunda. Um trabalho de pares deste calibre talvez ajudasse a desbloquear preconceitos, a aproximar classes, a rentabilizar recursos. Mais ambicioso seria que a deslocação de um dos casais à escola pressupusesse a vinda dos quatro elementos das duas famílias. Para a família carenciada (económica e intelectualmente) seria uma prova de afeição que certamente quereria “pagar” com gratidão e resultados.

Igualmente interessante seria que o DT seguisse, a par e passo, cada família mais difícil de alcançar, telefonando semanalmente ou de quinze em quinze dias para conversar com os responsáveis acerca do que fosse mais premente em cada momento, a fim de se lhes fazer sentir que os professores desejam o sucesso dos seus educandos e o bem-estar deles mesmos.

Este clima de cooperação e as interações regulares ajudarão à criação de contextos de positividade relativamente à instituição escolar, determinantes no sucesso escolar e educativo das crianças e jovens.

Outras estratégias tão válidas quanto estas, umas mais imaginativas outras mais pragmáticas, poderão ser postas em prática nas escolas, de modo a implicar os Encarregados de Educação de cada aluno. Simpática, diz-nos a experiência, será que a figura do Encarregado de Educação deixe de ser uma entidade em nome individual mas coletiva, assumindo-se os casais (heterossexuais ou homossexuais) como os responsáveis por uma educação consentânea com os novos tempos e os novos padrões de escola. Enquanto não se legisla sobre este assunto, cabe às escolas serem criativas e, baseando-se no conhecimento do seu contexto e na autonomia que lhes é conferida, optar por formas de atuação com os Encarregados de Educação que possibilitem a todos

_____ Porque não vou (mais) à escola?

Do pai que apoia à mãe que acompanha _____

igualdade de oportunidades, de escolha e de acesso ao conhecimento. Há que facilitar e promover o acesso à escola, há que saber lidar com famílias mais e menos difíceis, há que evitar a criação de distâncias difíceis de vencer, há que gostar do que se faz e ajudar os outros a gostarem do que fazemos.

CONCLUSÃO

► Considerações finais

Atenuar assimetrias sociais, catapultar os alunos para a vida mais competentes do que chegaram à escola, devolver as crianças e os jovens às famílias melhores e mais capacitados, ajudar à integração dos estudantes na sociedade que os acolhe não são tarefas fáceis para a escola atual. Também não é tarefa fácil para os pais/EE's oferecerem à escola os alunos que esta deseja: dóceis, meigos, tranquilos, serenos, disciplinados, empáticos, simpáticos, trabalhadores, zelosos, amorosos, inteligentes, sagazes, responsáveis, assíduos, pontuais, interventivos, colaborativos, imaginativos, criativos, dedicados, equilibrados, atléticos, asseados, ...

Criado mentalmente o quadro a pintar, há que, diz-nos este e outros estudos nos quais assentámos a nossa investigação, combinar as tintas e encontrar os matizes que melhor se conjuguem na tela. Os pintores terão de ter quatro a seis mãos (as do professor e as do(s) pai(s)) para poderem construir o Homem que faz falta em casa e na sociedade. É esta a bandeira hasteada por Bronfenbrenner e Epstein, é este o conceito defendido por todos os investigadores e pensadores referenciados neste trabalho. A escola do século XXI tem de construir o futuro hoje e ele passa, obrigatoriamente, pela assunção de um efetivo enlace escola-família. São inúmeros os problemas a vencer, uma batalha não é ganha por se terem os melhores atiradores, mas por se ter uma visão enquadrada por uma estratégia bem definida. É desta estratégia que andamos à procura. E, por isso, lançámo-nos neste empreendimento, porque queremos ir mais além, porque queremos compreender para atuar, porque não é ético fazer experiências que poderão evoluir para o que não se deseja. O amadorismo paga-se caro!

Pela amostra que serviu o nosso estudo, assim como pelos dados fornecidos pelos SA, concluímos que, efetivamente, uma esmagadora maioria dos Encarregados de Educação é mulher. Porquê um número tão expressivo (cerca de 90%)? Questionados alguns dos implicados, feito o levantamento das respostas e analisados os números, obtivemos que (relativamente aos objetivos iniciais deste estudo):

- i) as condicionantes que enquadram a situação são a disponibilidade de horário, o facto de serem a única pessoa da casa a poder exercer a função e a ausência do marido/esposa. Embora não muito acentuada, existe uma certa inclinação também para considerar as habilitações literárias dos progenitores, embora ela seja dita de forma pouco assumida.

- ii) os inquiridos são esmagadores na perceção de que o acompanhamento escolar tanto compete ao homem/marido como à mulher/esposa, dizendo-nos, no entanto, os números totais levantados nos SA do Agrupamento que, dos 65 EE's do 9.º ano, apenas 6 são do sexo masculino, havendo duas das 4 turmas que não têm qualquer figura masculina a assumir esse papel. Questões de disponibilidade de horário podem, em parte, justificar esta realidade, assim como o atual momento histórico e sociológico que obriga à ausência dos maridos e que conduz ao divórcio de muitas famílias, ficando a criança/jovem normalmente ao cuidado da mãe.
- iii) na senda do que a literatura relata, também os pais/EE's portugueses estão em casa para atuarem ao nível da ação corretiva. Alguns colaboram, apoiando as tarefas escolares e ajudando monetariamente na aquisição de materiais escolares.
- iv) a realidade portuguesa não se afasta muito da realidade de outros países (sobretudo americanos) em que à mãe compete a educação dos filhos pela proximidade que mantêm sempre com eles. Elas conversam sobre o dia-a-dia na escola, adquirem os materiais escolares, vão à escola falar com os professores e às reuniões, verificam os TPC's, estudam com os filhos, ...; os maridos/companheiros ou se esquecem que têm filhos/educandos ou aparecem para "ajustar contas". Mantemo-nos, assim, perante um cenário pouco condizente com os tempos modernos que exigem a partilha de tarefas e de responsabilidades.

Esta dissertação confirma, sem sombra de dúvidas, que à mulher compete a tarefa de apoio escolar do(s) seu(s) descendente(s) e que, se alguma evolução se notou no que ao acompanhamento por parte da figura masculina da família diz respeito, ela ainda não é um compromisso efetivo. Mantemo-nos muito presos à tradição histórica, apesar de alguns condicionalismos ocasionados pela situação económica e social do país (emigração e divórcio, sobretudo). Ao pai continua a caber a rua. Independentemente de a mãe também já ter conquistado essa mesma rua, ela tem de assegurar a casa também. Os professores poderão ser agentes de mudança se perceberem, pelos dados obtidos e pela análise da realidade circundante, que existe uma complementaridade de funções e ações nas famílias que têm de ser rentabilizadas pela escola. A presença de um pai-autoridade e de uma mãe-disponibilidade poderão convir a uma escola que precisa de ensinar pela disciplina alunos que precisam de aprender com ordem e método.

► **Contribuição da nossa investigação**

Estamos mais certos hoje do que quando iniciámos este trabalho da pertinência e relevância da investigação feita. Do material investigado nenhum nos passou pelas mãos que abordasse o assunto estudado por nós de forma inequívoca. Satisfaz-nos esta perceção de que fizemos algo que ainda não estava feito e que, no nosso parecer, faz todo o sentido, sobretudo quando se sabe hoje de que a escolarização das mães é um excelente preditor do sucesso escolar dos filhos. Falta-nos saber se não seria um preditor mais forte se a figura do Encarregado de Educação fosse reforçada e, em vez de um elemento, ela fosse constituída por dois elementos (os responsáveis pela educação das crianças e dos jovens).

Nunca um trabalho deste género foi feito no nosso Agrupamento, estando convicto de que ele poderá vir a dar os seus frutos depois de divulgado junto da Direção, dos Diretores de Turma, dos pais e EE's e, porque não, junto de outros professores de outros Agrupamentos através dos centros de formação de escolas. Ele é pertinente na escola atual e de aplicação em quase todas as escolas portuguesas, dado que o ponto de partida é transversal.

► **Limitações da investigação**

Um estudo desta natureza exigiria naturalmente um período de tempo mais alargado para se poder proceder não só a uma reflexão mais cuidadosa dos dados recolhidos mas também para dar aos inquiridos a possibilidade de responderem para além do período estabelecido para o fazerem, possibilitando a recolha de mais questionários preenchidos e a extração de resultados mais amplos.

Na verdade, conciliar o trabalho do dia-a-dia com uma investigação feita nos momentos que deveriam ser de descanso é tarefa hercúlea e sisífica, obrigando-nos a um contínuo recordar-retomar.

Apesar disso, o cometimento inicial cumpriu-se. Houve boa vontade, entrega e muito querer. Deste modo se ultrapassaram as limitações das distâncias em relação aos grandes centros, onde poderíamos ter tido acesso a mais alguma bibliografia, se lutou contra a inexperiência da redação de uma tese, se optou por nos socorrermos do Excel em vez do SPSS por ser o instrumento que dominávamos melhor.

► **Sugestões para futuras investigações**

Havendo estudos a apontar já para a circunstância da divisão que naturalmente se faz no seio familiar, surgindo o pai como o elemento que resolve problemas comportamentais e a mãe como figura que auxilia nos trabalhos de casa, seria interessante a concretização de um projeto de intervenção, inicialmente circunscrito a duas ou três turmas com crianças/jovens com problemas comportamentais e de sucesso escolar, em que o Encarregado de Educação não seria o elemento masculino e/ou feminino da família mas ambos os adultos responsáveis pela(o) criança/jovem. Este acompanhamento bicéfalo poderia conduzir-nos a algumas respostas que, em certa medida, são complementares ao nosso estudo:

- o comportamento dos alunos altera-se pela presença do pai e da mãe como EE's?
- o sucesso escolar dos alunos melhora com uma observação dual por parte de quem é o primeiro responsável pelo acompanhamento das crianças e jovens?
- A imagem da escola melhora ou piora por parte das famílias?
- Há outro tipo de implicação por parte do 'tutor' que não estava habituado a exercer este tipo de tarefa?

Igualmente interessante seria proceder, de um ano para o outro, a uma alteração dos Encarregados de Educação.

- Será que os alunos mantinham os mesmos comportamentos e atitudes?
- Os resultados escolares sofreriam alterações?
- O que aconteceria no ano seguinte: manter-se-iam como EE's ou voltariam ao passado e porquê?
- Como se comportariam os professores e a escola perante esta novidade? Com normalidade ou sentiriam necessidade de os acompanhar mais em proximidade?

Terminado o projeto que nos conduziu a este cais, é importante refletir sobre o processo e sobre o produto para se poder concluir, como Einstein (s.d.), que...

“A mente que se abre a uma nova ideia jamais volta ao seu tamanho inicial.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A SEMEADORA, “O funcionalismo e a mulher”, Ano I, n.º 2, 15/08/1915.
- Afonso, N. G. (1994). *A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: ME/IEE.
- Alves, M. P. (2012). *Metodologia científica*. Lisboa: Escolar Editora.
- Araújo, M. S. (2015). *Família, escola e sucesso escolar*. Lisboa: Coisa de Ler Edições, Lda.
- Baptista, V. R. (1999). *As mulheres no mercado de trabalho em Portugal: representações e quotidianos (1890-1940)*. Lisboa, ONG do Conselho Consultivo da CIDM.
- Barbosa, A. J. & Castro, N. R. (2008). Estilo parental e desempenho académico. In A.P. Noronha, C. Machado, L.S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins e V. Ramalho (Eds.), *Avaliação psicológica: formas e contextos*. XIII (1839-1854). Braga. Psiquilíbrios.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação. Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. 3.ª ed. Lisboa: Edições Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Características da investigação qualitativa. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Campina, A. C. C. (2013), *António de Oliveira Salazar: discurso político e “retórica” dos direitos humanos*. Colección Vitor. Ediciones Universidad de Salamanca. ISBN 978-84-9012-356-0.
- Castanheira, M. L. P. (2013), *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O caso de Bragança (1934-1986)*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Davies, D. et al (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda. Col. Biblioteca do Educador. N.º 117.
- Davies, D. et al. (2007). Crossing boundaries with school action research: a multinational study of school-family-community collaboration. In Seminário “Escola, Família, Comunidade”: CNE. Lisboa. pp. 33-45.

Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1997), *Os professores e as famílias: a colaboração possível*. 2.^a ed. Lisboa: Livros Horizonte.

Diez, J. J. (1994). *Família-escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora. (Col. Crescer).

Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria escola-família, a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora. (Col. Escola e Saberes. N.º 15).

Ferreira, E. (2012). *(D)enunciar a autonomia: contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto: Porto Editora. (Col. Panorama. N.º 12).

Fonseca, J. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.^aed. São Paulo: Atlas.

Gama, S. (1971). *Pelo sonho é que vamos*. Porto: Edições Ática.

Gerhardt, T., Ramos, I., Riquinho, D. e Santos, D. (2009). Unidade 4 – Estrutura do projeto de pesquisa (pp. 65-88). In: Tatiana E. Gerhardt e Denise T. Silveira (Org.). *Métodos de pesquisa*. Rio Grande do Sul: UAB/UFRGS.

Gil, A. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.^a ed.. S. Paulo: Atlas.

Gonçalves, C. (2008). *Pais aflitos, filhos com futuro incerto? Um estudo sobre a influência das famílias na orientação dos filhos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Gonçalves, E. (2014). Evolução da participação dos pais no sistema educativo: um olhar a partir da produção legislativa (pp. 445-466). In: Rodrigues, M.L. (Org.). *40 anos de políticas de educação em Portugal: conhecimento, atores e recursos*. Coimbra: Edições Almedina S.A.. Vol. II.

Gonçalves, E., *CIES e-Working Paper N.º 158/2013*. A regulação parental nas escolas na perspetiva dos diretores de escola e dos presidentes das associações de pais. In: CIES, Instituto Universitário de Lisboa, ISSN 1647-0893.

González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa qualitativa em psicologia – caminhos e desafios*. Trad. por Marcel A. F. Silva. S. Paulo: Thomson Pioneira.

Guinote, P. (2011). A mulher e o mundo do trabalho na I República. In: Castro, Z. et al. (Coord.). *Mulheres na I República, percursos, conquistas e derrotas*. Lisboa: Ed. Colibri, pp. 217-236.

Lima, L. C. (2011). *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto Editora. (Col. Educação e Formação. N.º 1).

Machado, T. & Fonseca, A. C. (2011). Vinculação aos pais, ambiente familiar e perceção de competência e bem-estar em adolescentes portugueses. In: *Atas do II international congress interfaces of psychology: quality of life... living with quality*, pp. 356-366.

Manta, A. (2015). *Motivar os filhos para o estudo*. Lisboa: Clube do Autor

Marques, R. (1993). *A escola e os pais: como colaborar*. Lisboa: Texto Editora. 4.ª ed.

Marques, R. (1997). A participação dos pais na vida da escola como uma componente do modelo da educação pluridimensional. In: D. Davies, R. Marques, P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: A colaboração possível*, pp. 106-114. Lisboa: Livros Horizonte.

Marques, R. (1997). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América (pp. 23-48). In Davies, D., Marques, R., Silva, P.. *Os professores e as famílias: a colaboração possível* (1997). Lisboa: Livros Horizonte. 2.ª ed. (Col. Biblioteca do Educador. N.º 130).

Marujo, H. A., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (1998). *A família e o sucesso escolar – guia para pais e outros educadores*. Lisboa: Editorial Presença. Col. Ensinar e Aprender, N.º 10.

Mónica, M. F. (2014). *A sala de aula*. 2.ª ed.. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. 2.ª Ed.

Monteiro, D. A. (1997). A família, uma questão de amor, ... uma fonte de vida!. In A. Rodrigues-Lopes (Coord., Org., Trad.). *Problemática da família: contributo para uma reflexão sobre a família na sociedade actual* (285-288). Viseu: ISPV.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pimentel, I. F. & Melo, I. P. (2015). *Mulheres Portuguesas*. Lisboa. Clube do Autor.

Polaino-Lorente (1997). A família e a estrutura familiar: o papel do pai na educação familiar, como educação para a vida, no mundo de hoje (Resumo de conferência elaborado por G. Morujão). In: A. Rodrigues-Lopes (Coord., Org., Trad.). *Problemática da família: contributo para uma reflexão sobre a família na sociedade actual*, pp. 156-165. Viseu: ISPV.

Roy, J. (1997). Ser, actualmente, pai de um aluno. In: A. Rodrigues-Lopes (Coord., Org., Trad.). *Problemática da família: contributo para uma reflexão sobre a família na sociedade actual* (156-165). Viseu: ISPV.

Samara, M. A. (2007). *Operárias e burguesas: as mulheres no tempo da República*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Sampaio, D. (2011). *Da família, da escola, e umas quantas coisas mais*. Alfragide: Editorial Caminho.

Sigolo, S. R. L. & Lollato, S.O. (2001). Aproximações entre escola e família: um desafio para educadores. In C.R.S.L. Chakur (org.). *Problemas de educação sob olhar da psicologia* (37-65). Araraquara – São Paulo: Laboratório Editorial, Cultura Acadêmica.

Silva, M. R. T. (2013), *Carolina Beatriz Ângelo (1878-1911)*. Lisboa: Coleção Fio de Ariana, n.º 2.

Silva, P. (2008). O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania (pp. 115-140). In Manuel I. Miguéns (dir.). *Seminário Escola-Família-Sociedade*. Conselho Nacional de Educação (Org.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Silveira, D. & Córdova, F. (2009). Unidade 2 – A pesquisa científica (pp. 31-42). In: Tatiana E. Gerhardt e Denise T. Silveira (org.). *Métodos de pesquisa*. Rio Grande do Sul: UAB/UFRGS.

Singly, F. de (2011). *Sociologia da Família Contemporânea*. Lisboa: Edições Texto e Grafia, Lda.

Steinberg, L., Darling, N. E. & Fletcher, A. C. (1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment: an ecological journey. In: P. Moen, G. H. Elder, Jr. & K. Luscher (Orgs.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*, pp. 423-466. Washington, DC: APA.

Topaloff, A. (2015), *A tirania dos pais dos alunos: nos bastidores das escolas*, Lisboa: Gradiva.

Vieira, R. (1992). *Entre a escola e o lar: o curriculum e os saberes da infância*. Lisboa: Escher.

Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.

Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

WEBGRAFIA

Almeida, L. S. (2007). Mãe cuidadora e trabalhadora: as múltiplas identidades de mães que trabalham. In *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, v. 19, n.º 2, pp. 411-422. Disponível em <http://tinyurl.com/hjkt05b>. [Consultado em 02.03.2016].

Alves, P. B. (1997). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. In *Psicologia; Reflexão e Crítica*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol. 10, n.º 2. Disponível em <http://tinyurl.com/j9gxeqy>. [Consultado em 12.08.2015].

Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In Barroso, João. *O estudo da escola*. Porto: Porto Ed., 1996. [Disponível em <http://tinyurl.com/gw5qnqd>. [Consultado em 12.12.2015].

Borsa, J. C. & Nunes, M. L. T. (2011). Aspectos psicossociais da parentalidade: o papel de homens e mulheres na família nuclear. In *Psicologia Argumentativa*, v. 29, n.º 64, pp. 31-39. Disponível em <http://tinyurl.com/gtgkm8e>. [Consultado em 02.03.2016].

Cabrita, M. J. (2009), “Alguns filamentos da textura conceptual do Suplemento Literário de A Batalha”, Comunicação apresentada no Seminário Livre de História das Ideias da FCSH/UNL, a 23 de Março de 2009. Disponível em <http://tinyurl.com/jo28862>. [Consultado em 04/11/2015].

Caetano, M. (1976), *Depoimento*. Record. 2.^a edição. Disponível em <http://tinyurl.com/pro2p9l>. [Consultado a 12/10/2015].

Calado, F. A. C. R. (2008). *O papel da vinculação ao pai e à mãe na transferência dos componentes de vinculação na adolescência*. Lisboa: FPCE. Tese de mestrado. Disponível em <http://tinyurl.com/h4z7fyv>. [Consultado em 14.06.2015].

Campos, C. J. G. & Turato, E. R. (2009). Análise de conteúdo em pesquisas que utilizam metodologia clínico-qualitativa: aplicação e perspectivas. *Rev Latino-Am Enfermagem*, vol. 17. N.º 2. Disponível em <http://tinyurl.com/z8clyej>. [Consultado em 23.04.2016].

Carvalho, M. E. P. (2004). “Modos de educação, gênero e relações escola-família”. In *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n.º 121, pp. 41-58. Disponível em <http://tinyurl.com/h6hotn9>. [Consultado em 02.03.2016].

Carvalho, M. A. V. (1880), *Mulheres e Criações (Notas Sobre Educação)*. Porto. Joaquim Antunes Leitão e Irmão. Disponível em <http://tinyurl.com/ofxlqgv>. [Consultado em 18.07.2015].

Chechia, V. A. & Andrade, A. S. (2005). «O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar». *Estudos de Psicologia*. Vol. 10, n.º 3, pp. 431-440. Disponível em <http://tinyurl.com/hp3wpvo>. [Consultado em 02.03.2016].

Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista portuguesa de educação*, vol. 16, n.º 2, pp. 221-236. Disponível em <http://tinyurl.com/hmqtzqj>. [Consultado em 23.04.2016].

COMISSÃO PARA A IGUALDADE NO TRABALHO E NO EMPREGO, “Estatísticas-CITE: “Mulheres e homens: trabalho, emprego e vida familiar”; “Conciliação entre vida profissional e pessoal e familiar””. Disponível em <http://tinyurl.com/getvlwc>. [Consultado em 30/11/2015]

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA DE 1976. Disponível em <http://tinyurl.com/q2v5k6b>. [Consultado em 27/11/2015].

Demo, D. H. (1992). Parent-child relations: Assessing recent changes. *Journal of marriage and the family*, 54, pp. 104-117. Disponível em <http://tinyurl.com/zj9hny6>. [Consultado em 29.04.2016].

Diário de Lisboa, n.º 7309, Ano 22, 31 de março de 1943. Disponível em <http://tinyurl.com/jhwg645>. [Consultado em 29.07.2015].

Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F. & Fraleigh, M. J. (1987). *The relation of parenting style to adolescent school performance*. *Child Development*, 58, pp. 1244-1257. Disponível em <http://tinyurl.com/je5xaev>. [Consultado em 28.03.2016].

EXPRESSO, “Mulheres: 650 euros de desigualdade”. Disponível em <http://tinyurl.com/pzdxtwg>. [Consultado em 28.11.2015].

Fiorin, P. C., Patias, N. D. & Dias, A. C. G. (2011). Reflexões sobre a mulher contemporânea e a educação dos filhos. In: *Revista Sociais e Humanas*, v. 24, n.º 2, pp. 121-132. Disponível em <http://tinyurl.com/htqe2kh>. [Consultado em 10.01.2016].

Freitas, R. M. R. (2010). *Contrato de autonomia: um passo no reforço da autonomia da escola ou do poder central?*. Universidade do Minho: Instituto de Educação. Tese de Mestrado. Disponível em <http://tinyurl.com/j23czrs>. [Consultado em 12.12.2015]

Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, v. 35, n.º 2, pp. 57-63. Disponível em <http://tinyurl.com/zj9ywyd>. [Consultado em 23.04.2016].

Gonçalves, A. T. S. (2013). *Estilos parentais e o seu impacto no sucesso escolar dos alunos: um estudo numa escola TEIP 2*. Tese de mestrado. Universidade Fernando Pessoa: Porto. Disponível em <http://tinyurl.com/h2bauad>. [Consultado em 09.04.2016].

INE (2014) – *25 de abril: 40 anos de estatísticas*. Disponível em <http://tinyurl.com/pwka7cr>. [Consultado em 28/11/2015].

Jablonski, B. (2010). A divisão de tarefas domésticas entre homens e mulheres no cotidiano do casamento. In *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30(2), pp. 262-275. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em <http://tinyurl.com/hc93jdk>. [Consultado em 30.03.2016].

Jensen, K., Joseng, F. & Lera, M. J. (2007). Família y escuela. In *Golden Áreas: Programa Golden5*. Sevilla: Universidade de Sevilla. Disponível em <http://tinyurl.com/jbhyfzc>. [Consultado em 23.01.2016].

JORNAL OFICIAL DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, “Resolução do Conselho dos representantes dos governos dos Estados-Membros, reunidos em conselho de 5 de Outubro de 1995, relativa ao tratamento da imagem da mulher e do homem na publicidade e nos meios de comunicação social”, n.º C296, de 10/11/95, pp. 15 e 16 Disponível em <http://tinyurl.com/nwow92b>. [Consultado em 28.11.2015].

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. In *Child Development*, 62. Disponível em <http://tinyurl.com/z3zda4r>. [Consultado em 23.01.2016].

Lewis, A. & Forman, T (2002). Contestation or collaboration? A comparative study of home-school relations. In *Antropology and education quarterly*, Vol. 33. Disponível em <http://tinyurl.com/z9rjxmm>. [Consultado em 23.01.2016].

Psicológica. Vol. XXIX, n.º 4, pp. 567-578. Disponível em <http://tinyurl.com/zqwgw2v>. [Consultado em 02.03.2016].

MELO, D. Francisco Manuel de Melo (2007), *Carta de guia de casados*. Coimbra. CELGA. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (edição semidiplomática por Daniel Neto Rocha). Disponível em <http://tinyurl.com/zk7q9j2>. [Consultado em 10/11/2015].

Mogarro, M. J. (2011), República e ensino normal: sob o signo da pedagogia da escola nova. In A. Adão, C. M. Silva, J. Pintassilgo (Org.). *O homem vale, sobretudo, pela educação que possui* (pp. 45-59). Lisboa: Edições Colibri. Disponível em <http://tinyurl.com/jh9s6k2>. [Consultado em 06.11.2015].

Muñoz, M. C. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación, In *Revista Digital Innovación e Experiencias Educativas*, n.º 16, ISSN 1988-6047. Disponível em <http://tinyurl.com/zjgaor3>. [Consultado em 23.01.2016].

Nunes, C. (2008), Ideas de las madres sobre el desarrollo y educación de los niños. In *International Journal of Development and Educational Psychology*, n.º 1, vol. 4, ISSN 0214-9877. Pp. 43-58. Disponível em <http://tinyurl.com/z3ynfj6>. [Consultado em 23.01.2016].

Oliveira, A. R. V. & Pimentel, I. F. (2011), *A cada um o seu lugar, a política feminina do Estado Novo, e-cadernos ces* [Online], 14 | 2011, colocado online no dia 01 Dezembro 2011. Disponível em <http://tinyurl.com/h3musxy>. [Consultado a 21.11.2015].

Osório, A. C. (1905), *As mulheres portuguesas*. Lisboa, Livraria Editora Viúva Tavares Cardoso. Disponível em <http://tinyurl.com/nao25jz>. [Consultado em 29.07.2015].

Patias, N. D., Siqueira, A. C. & Dias, A. C. G. (2013). Práticas educativas e intervenção com pais: a educação como proteção ao desenvolvimento dos filhos. In *Mudanças- Psicologia da Saúde*, n.º 1, vol. 21. Pp. 29-40. Disponível em <http://tinyurl.com/zh3qb7r>. [Consultado em 25.03.2016].

Pimentel, I. (1998). *A mocidade portuguesa feminina nos dez primeiros anos de vida (1937-47)*. Disponível em <http://tinyurl.com/pbwcclk>. [Consultado em 10.09.2015].

Pimentel, I. *Mocidade Portuguesa Feminina* [sinopse in <http://tinyurl.com/q2agztx>. Consultado em 04.11.2015].

PORTUGAL (2015). DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, *Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares – 3.º ciclo do ensino público geral*. Disponível em <http://tinyurl.com/gvsagb5>. [Consultado em 20.02.2016].

PORTUGAL. IGEC (2015). *Avaliação Externa das Escolas: Relatório Agrupamento de Escolas de Nelas*. Disponível em <http://tinyurl.com/znot42p>. [Consultado em 23.04.2016].

PORTUGAL. Ministério da Saúde. ARSNorte e DREN. Programa Passe. Estilos parentais (s/d). Disponível em <http://tinyurl.com/znrteyd>. [Consultado em 09.04.2016].

Prata, A., Barbosa-Ducharne, M, Gonçalves, C. & Cruz, O. (2013). O impacto dos estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional no rendimento escolar de adolescentes. In *Aná. Psicológica* [online]. Vol.31, n.3, pp.235-243. Disponível em: <http://tinyurl.com/hkhpa7l>. [Consultado em 21.01.2016].

PÚBLICO, “8 de Março, Dia Internacional das Mulheres”. Disponível em <http://tinyurl.com/ou8gw8f>. [Consultado em 28.11.2015].

Reichert, C. B. & Wagner, A. (2007). Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais. In *Psico*, 38(3), 292-299. Disponível em <http://tinyurl.com/zgfgxpp>. [Consultado em 03.11.2015].

Retrato de Portugal PORDATA (2015). Fundação Francisco Manuel dos Santos. Disponível em <http://tinyurl.com/jhxxzng>. [Consultado em 04.04.2016].

Revista Seara Nova, edição *online*. Centenário da República: O ensino e a 1ª República (conclusão) [Disponível em <http://tinyurl.com/p5wp2yb>. [Consultado em 10.09.2015].

Rocha, M. C. J. (2013), “Da mulher como sujeito e das mulheres como verbo (parte 2)”. Revista *Incomunidade*, edição 12. Disponível em <http://tinyurl.com/gr42pst>, [Consultado em 28.10.2015].

Sá, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, pp. 87-108, jan./mar. 2009. Disponível em <http://tinyurl.com/juq439z>. [Consultado em 06.12.2015]

Salazar: o obreiro da pátria - «AGRUPAMENTOS NATURAIS: A Família, os Grupos Profissionais, os Interesses Regionais (02)». Disponível em <http://tinyurl.com/jtev4u6>, [Consultado em 04.11.2015].

Sampaio, I. T. A. (2008). *A influência do gênero e ordem de nascimento sobre as práticas educativas parentais*. Tese de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil. Disponível em <http://tinyurl.com/ht3rwb6>. [Consultado em 25.12.2015].

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement an encouragement to succeed. In: *Child Development*, vol. 63, n.º 5, pp. 1266-1281. Disponível em <http://tinyurl.com/jzpyygl>. [Consultado em 15.03.2016].

Vásquez-Reina, M. (2010). Cooperación entre familia y escuela, fundamental para el éxito académico. Disponível em <http://tinyurl.com/gng9tcc>. [Consultado em 23.01.2016].

Wagner, A., Predebon, J., Mosmann, C. & Verza, F. (2005). Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. In *Psicologia: teoria e*

_____ Porque não vou (mais) à escola?
Do pai que apoia à mãe que acompanha _____
pesquisa, v. 21, n.º 2, pp. 181-186. Disponível em <http://tinyurl.com/huu7xoh>.
[Consultado em 02.03.2016].

Wagner, A., Tronco, C. B., Gonçalves, J. S. & Demarchi, K. A. (2012). Projetos para os filhos e estratégias de socialização: a perspectiva de pais e mães. In *Psicologia & Sociedade*, n.º 24(1), pp. 122-129. Disponível em <http://tinyurl.com/gutxq3l>.
[Consultado em 23.01.2016].

Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004), Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: reflexão e crítica*. 17(3), pp. 323-331. Disponível em <http://tinyurl.com/gphyj4b>.
[Consultado em 10.02.2016].

Wentzel, K. & Russell, S. (2009). *Baumrind's typology of parenting styles*. In *Parenting Styles*. Disponível em <http://tinyurl.com/j33m88e>. [Consultado em 10.02.2016].

Zellman, G. L. & Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. In *The journal of Educational Research*, 91 (6), pp. 370-380. Disponível em <http://tinyurl.com/gnqklm>. [Consultado em 15.12.2015].

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Constituição da República Portuguesa de 1976 – <http://tinyurl.com/q2v5k6b>
[Consultado em 20.12.2015]

Decreto n.º 19694, de 5/05/1931 – <http://tinyurl.com/h2gx3vu> [Consultado em 15.12.2015]

Decreto n.º 27279, de 24/11/1936 – <http://tinyurl.com/h6b3fuh> [Consultado em 15.12.2015]

Decreto n.º 40 964/56, de 31 de dezembro (– <http://tinyurl.com/hdlyl4x> [Consultado em 12.12.2015]

Decreto n.º 42 994/60, de 28 de maio – <http://tinyurl.com/hwsxcso> [Consultado em 12.12.2015]

_____ Porque não vou (mais) à escola?
Do pai que apoia à mãe que acompanha _____

Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio – <http://tinyurl.com/gr75uss>
[Consultado em 15.12.2015]

Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de junho – <http://tinyurl.com/gqqu8md>
[Consultado em 13.12.2015]

Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho – <http://tinyurl.com/zber243> [Consultado em 13.12.2015]

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro – <http://tinyurl.com/hw4o138>
[Consultado em 17.12.2015]

Decreto Regulamentar n.º 29/92, de 9 de novembro – <http://tinyurl.com/zmygmhd>
[Consultado em 13.12.2015]

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – <http://tinyurl.com/j227924> [Consultado em 15.12.2015]

Decreto-Lei n.º 125/82, de 2 de abril – <http://tinyurl.com/gl6to3a> [Consultado em 17.12.2015]

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril – <http://tinyurl.com/zehg6pd> [Consultado em 13.12.2015]

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho – <http://tinyurl.com/h6av3se> [Consultado em 15.12.2015]

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro – <http://tinyurl.com/jlywvdo> [Consultado em 17.12.2015]

Decreto-Lei n.º 162/71, de 24 de abril – <http://tinyurl.com/jpqv2zk> [Consultado em 17.12.2015]

Decreto-Lei n.º 171/74 – <http://tinyurl.com/h6t7kvl> [Consultado em 17.12.2015]

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio – <http://tinyurl.com/z3ld787> [Consultado em 13.12.2015]

Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio – <http://tinyurl.com/hqa3emh> [Consultado em 17.12.2015]

Decreto-Lei n.º 178/71, de 30 de abril – <http://tinyurl.com/htyvgzt> [Consultado em 17.12.2015]

Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro – <http://tinyurl.com/z3yox5q> [Consultado em 17.12.2015]

Decreto-Lei n.º 22/2014 – <http://tinyurl.com/gsc2vb9> [Consultado em 18.12.2015]

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio – <http://tinyurl.com/gqzxd8> [Consultado em 17.12.2015]

Decreto-Lei n.º 229/97, de 30 de agosto – <http://tinyurl.com/hw6ruuv> [Consultado em 15.12.2015]

Decreto-Lei n.º 249/92, de 11 de setembro – <http://tinyurl.com/j44uvsp> [Consultado em 15.12.2015]

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro – <http://tinyurl.com/zs6kfyl> [Consultado em 14.12.2015]

Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de setembro – <http://tinyurl.com/hyc7jlw> [Consultado em 15.12.2015]

Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de setembro – <http://tinyurl.com/hyc7jlw> [Consultado em 15.12.2015]

Decreto-Lei n.º 28-B/96, de 4 de abril – <http://tinyurl.com/jed4kbs> [Consultado em 15.12.2015]

Decreto-Lei n.º 296-A/95, de 17 de novembro – <http://tinyurl.com/jp4x5dy> [Consultado em 15.12.2015]

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – <http://tinyurl.com/znj379u> [Consultado em 17.12.2015]

Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro – <http://tinyurl.com/glbvjzp> [Consultado em 16.12.2015]

Decreto-Lei n.º 315/84, de 28 de setembro – <http://tinyurl.com/j8rx8lq> [Consultado em 20.12.2015]

_____ Porque não vou (mais) à escola?

Do pai que apoia à mãe que acompanha _____

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto – <http://tinyurl.com/htwp5u3> [Consultado em 13.12.2015]

Decreto-Lei n.º 32/90, de 24 de janeiro – <http://tinyurl.com/z5rhw73> [Consultado em 15.12.2015]

Decreto-Lei n.º 329/93, de 25 de setembro – <http://tinyurl.com/gmekl8u> [Consultado em 21.12.2015]

Decreto-Lei n.º 330/90, de 23 de outubro – <http://tinyurl.com/zrsadpa> [Consultado em 24.09.2015]

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro – <http://tinyurl.com/ztzg86e> [Consultado em 23.09.2015]

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro – <http://tinyurl.com/j89p9gn> [Consultado em 23.09.2015]

Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de outubro – <http://tinyurl.com/z2oormo> [Consultado em 23.09.2015]

Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro – <http://tinyurl.com/j3m4dd3> [Consultado em 14.09.2015]

Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de setembro – <http://tinyurl.com/j42d2jz> [Consultado em 20.09.2015]

Decreto-Lei n.º 397/88, de 8 de novembro – <http://tinyurl.com/hy58qwk> [Consultado em 20.09.2015]

Decreto-Lei n.º 400/71, de 22 de setembro – <http://tinyurl.com/zxj4de9> [Consultado em 02.09.2015]

Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro – <http://tinyurl.com/h5sejce> [Consultado em 28.08.2015]

Decreto-Lei n.º 409/71, de 27 de setembro – <http://tinyurl.com/z9ubkqh> [Consultado em 18.07.2015]

Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro – <http://tinyurl.com/zyojln3> [Consultado em 14.09.2015]

Decreto-Lei n.º 41/96, de 7 de maio – <http://tinyurl.com/z3seo6g> [Consultado em 11.08.2015]

Decreto-Lei n.º 426/88, de 18 de novembro – <http://tinyurl.com/hkyubmu> [Consultado em 26.08.2015]

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro – <http://tinyurl.com/jdwwjh9> [Consultado em 24.09.2015]

Decreto-Lei n.º 435/89, de 18 de dezembro – <http://tinyurl.com/zjj8xsh> [Consultado em 24.09.2015]

Decreto-Lei n.º 45 810/64, de 9 de julho – <http://tinyurl.com/zdog62u> [Consultado em 24.09.2015]

Decreto-lei n.º 49317, de 25/10/1969 – <http://tinyurl.com/ztcvy8w> [Consultado em 24.08.2015]

Decreto-Lei n.º 49408 de 24/11/1969 – <http://tinyurl.com/hsy6apc> [Consultado em 24.09.2015]

Decreto-Lei n.º 49473, de 27/12/1969 – <http://tinyurl.com/zwy8cl7> [Consultado em 17.07.2015]

Decreto-Lei n.º 496/77, de 25/11/1977 – <http://tinyurl.com/hhlzpt4> [Consultado em 09.08.2015]

Decreto-Lei n.º 524/73, de 13 de outubro – <http://tinyurl.com/jduwvyf> [Consultado em 11.08.2015]

Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro – <http://tinyurl.com/jdrf7hb> [Consultado em 12.09.2015]

Decreto-Lei n.º 698/75, de 15/12/1975 – <http://tinyurl.com/z8mmjwa> [Consultado em 01.08.2015]

Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de março – <http://tinyurl.com/jjm729v> [Consultado em 24.09.2015]

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 24 de março – <http://tinyurl.com/zgu8qbx> [Consultado em 28.08.2015]

_____ Porque não vou (mais) à escola?

Do pai que apoia à mãe que acompanha _____

Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de fevereiro – <http://tinyurl.com/h3f2ruf> [Consultado em 13.09.2015]

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – <http://tinyurl.com/gqzr3a9> [Consultado em 19.08.2015]

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro – <http://tinyurl.com/gltw38x> [Consultado em 13.09.2015]

Decreto-Lei n.º 80/99, de 16 de março – <http://tinyurl.com/zkhqaku> [Consultado em 24.08.2015]

Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio – <http://tinyurl.com/jzpp2c8> [Consultado em 01.09.2015]

Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril – <http://tinyurl.com/z6rw93e> [Consultado em 13.09.2015]

Despacho Conjunto n.º 188/97, de 4 de agosto – <http://tinyurl.com/h9mclza> [Consultado em 14.09.2015]

Despacho Conjunto n.º 60/SERE/SEAM/90, de 14 de setembro – <http://tinyurl.com/z4tssao> [Consultado em 15.09.2015]

Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI 96, de 3 de setembro <http://tinyurl.com/go7kfsv> [Consultado em 15.09.2015]

Despacho Conjunto n.º 882/99, de 15 de outubro – <http://tinyurl.com/jbnpkzp> [Consultado em 15.09.2015]

Despacho Conjunto n.º 948/2003, de 26 de setembro – <http://tinyurl.com/hcykudg> [Consultado em 15.09.2015]

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho – <http://tinyurl.com/z9k8uea> [Consultado em 15.09.2015]

Despacho n.º 178/A/ME/93, de 30 de julho – <http://tinyurl.com/ztsnkg7> [Consultado em 16.09.2015]

Despacho n.º 206/ME/85, de 31 de outubro – <http://tinyurl.com/jo4rxy2> [Consultado em 04.09.2015]

_____ Porque não vou (mais) à escola?
Do pai que apoia à mãe que acompanha _____

Despacho n.º 239/ME/93, de 20 de dezembro – <http://tinyurl.com/jj68y9f> [Consultado em 13.09.2015]

Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro – <http://tinyurl.com/zt32ewb> [Consultado em 16.09.2015]

Despacho Normativo n.º 122/79, de 1 de junho – <http://tinyurl.com/jo3g7nh> [Consultado em 13.09.2015]

Despacho normativo n.º 338/93, de 21 de outubro – <http://tinyurl.com/hl4jkbh> [Consultado em 17.09.2015]

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro – <http://tinyurl.com/z467b9m> [Consultado em 15.09.2015]

Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho – <http://tinyurl.com/z56r3nr> [Consultado em 15.09.2015]

Diário do Governo n.º 173, de 27/11/1911 – <http://tinyurl.com/zse86yo> [Consultado em 02.09.2015]

Diário do Governo n.º 198, de 25/08/1911 – <http://tinyurl.com/hrvejqt> [Consultado em 02.09.2015]

Lei eleitoral n.º 2137, de 26/12/1968 – <http://tinyurl.com/hwz9vdb> [Consultado em 03.08.2015]

Lei n.º 1941, de 11/04/1936 – <http://tinyurl.com/zps2gll> [Consultado em 07.08.2015]

Lei n.º 29/2006, de 4 de julho – <http://tinyurl.com/jaok8ry> [Consultado em 13.08.2015]

Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – <http://tinyurl.com/znj379u> [Consultado em 13.09.2015]

Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro – <http://tinyurl.com/hdvvqmy> [Consultado em 15.09.2015]

Lei n.º 30/87, de 7 de julho (Lei do serviço militar) – <http://tinyurl.com/zycl86y> [Consultado em 22.07.2015]

Lei n.º 39/2010, de 2 de setembro – <http://tinyurl.com/h9dqgxz> [Consultado em 17.09.2015]

_____ Porque não vou (mais) à escola?
Do pai que apoia à mãe que acompanha _____

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – <http://tinyurl.com/zrvco7m> [Consultado em 13.09.2015]

Lei n.º 5/73, de 25 de julho – <http://tinyurl.com/z34kokk> [Consultado em 14.09.2015]

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – <http://tinyurl.com/jrgm72g> [Consultado em 15.09.2015]

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro – <http://tinyurl.com/zg8lovn> [Consultado em 14.09.2015]

Lei n.º 61/91, de 3 de agosto – <http://tinyurl.com/hjup6yy> [Consultado em 14.08.2015]

Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro – <http://tinyurl.com/h559fvr> [Consultado em 13.09.2015]

Portaria 170/96, de 22 de maio – <http://tinyurl.com/jxlgcte> [Consultado em 16.09.2015]

Portaria 176/96, de 27 de maio – <http://tinyurl.com/zemg8yu> [Consultado em 16.09.2016]

Portaria n.º 1156/91, de 11 de novembro – <http://tinyurl.com/hqfhhmh> [Consultado em 23.07.2015]

Portaria n.º 163/92, de 13 de março – <http://tinyurl.com/z5nysow> [Consultado em 23.07.2015]

Portaria n.º 186/73, de 13 de março – <http://tinyurl.com/j6cudwj> [Consultado em 18.07.2015]

Portaria n.º 777/91, de 8 de agosto – <http://tinyurl.com/j3n9a9q> [Consultado em 23.07.2015]

Resolução do Conselho de Ministros n.º 49/97, de 24 de março – <http://tinyurl.com/hocp5hv> [Consultado em 23.07.2015]

_____ Porque não vou (mais) à escola?
Do pai que apoia à mãe que acompanha _____

ANEXOS

Anexo 1: Pais e Encarregados de Educação na escola portuguesa

Anexo 2: Questionário aos Encarregados de Educação

Anexo 3: Pedido de autorização para aplicação dos questionários

Anexo 4: Decreto Regulamentar de criação do AENelas

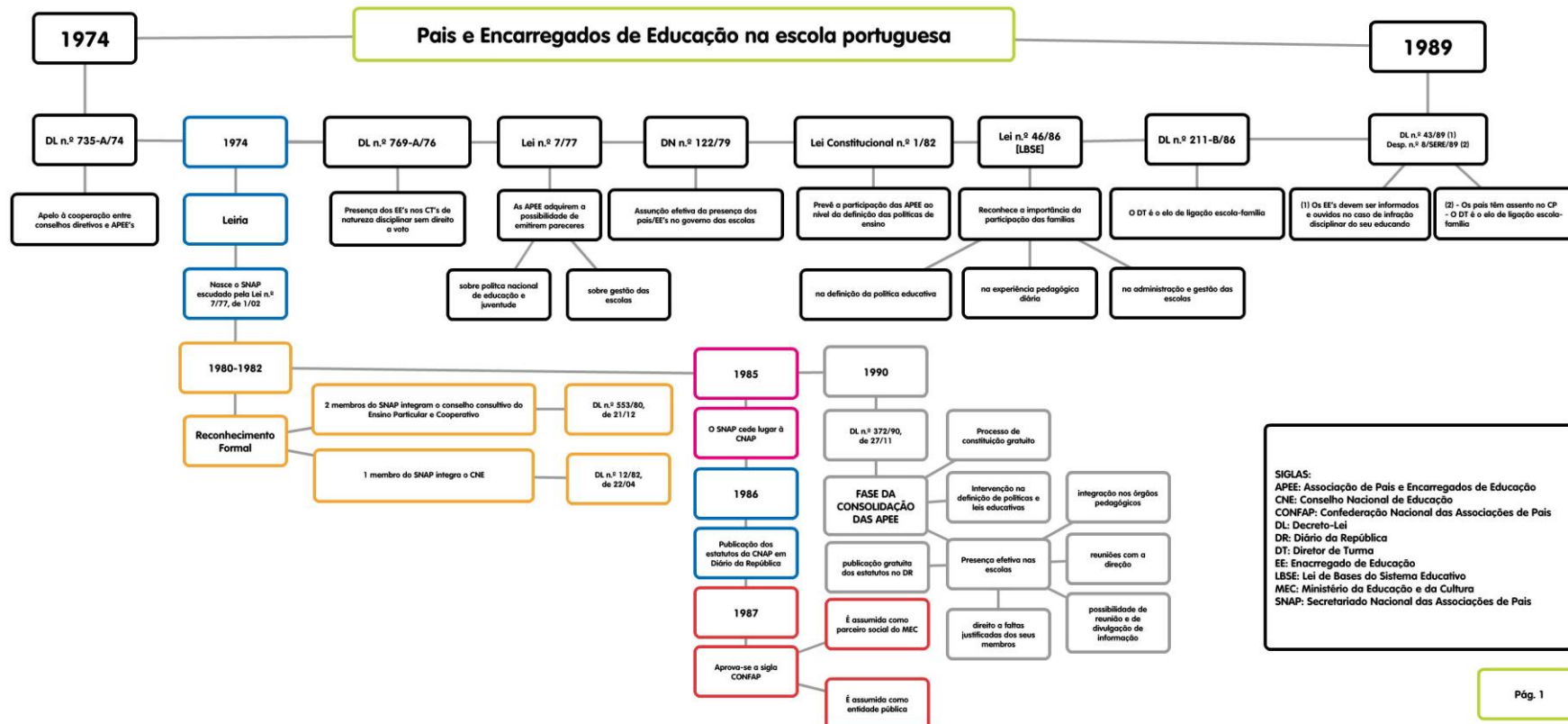
Anexo 5: Habilitações literárias dos EE's e cônjuges/companheiros dos alunos do 9.º ano

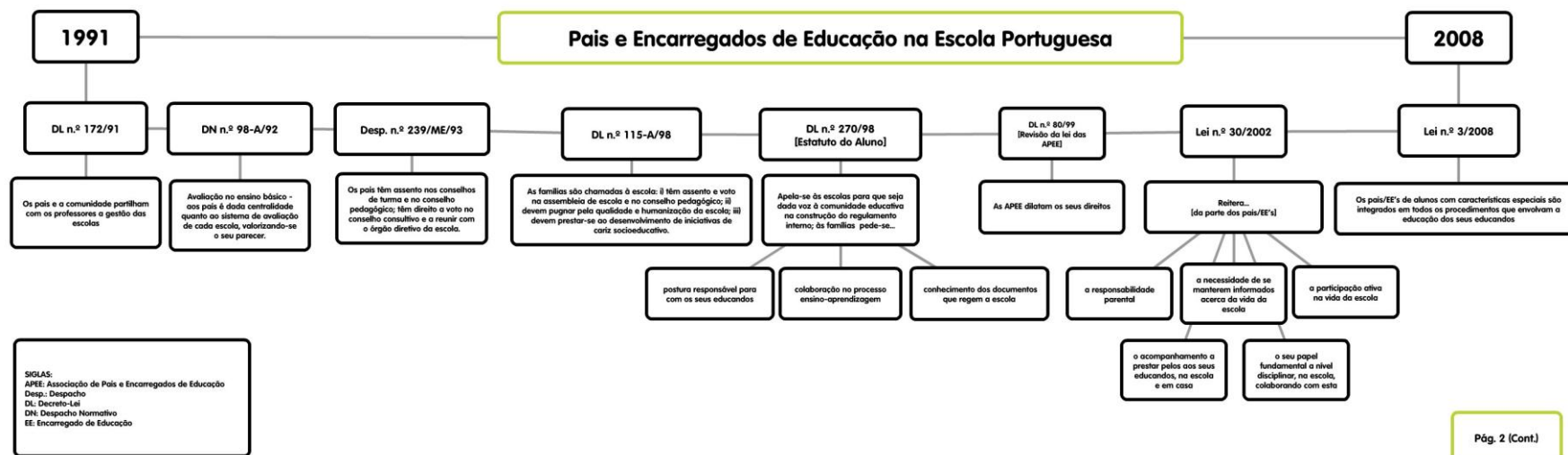
Anexo 6: Notas

Porque não vou (mais) à escola?

Do pai que apoia à mãe que acompanha

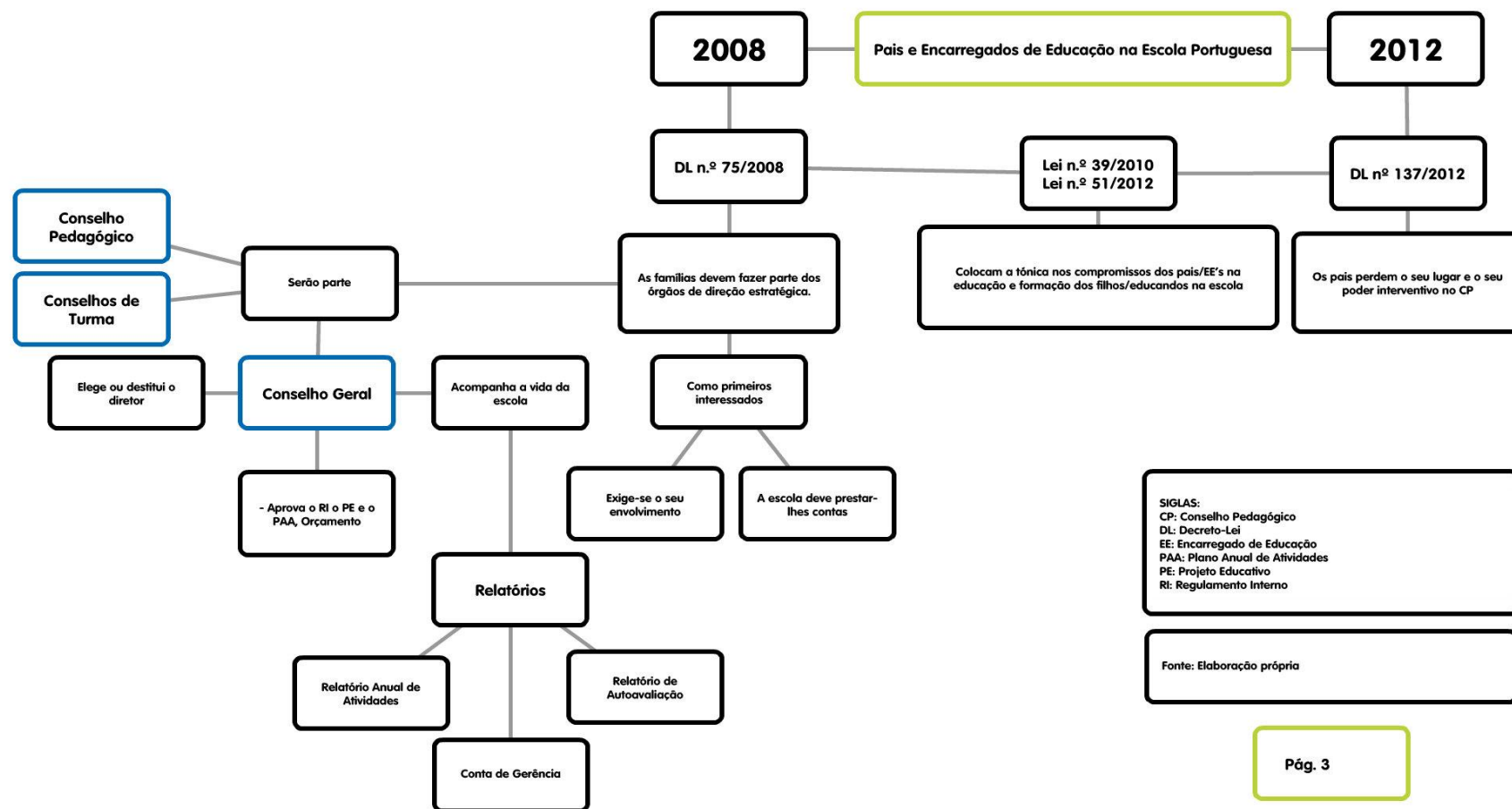
Anexo 1- Pais e Encarregados de Educação na escola portuguesa





Porque não vou (mais) à escola?

Do pai que apoia à mãe que acompanha



Fonte: Elaboração própria a partir da legislação consultada

Porque não vou (mais) à escola?

Do pai que apoia à mãe que acompanha

Anexo 2 – Questionário aos Encarregados de Educação

No âmbito de uma investigação científica (curso de mestrado) a ser desenvolvida na Universidade Fernando Pessoa - Porto, somos a questionar um conjunto de Encarregados de Educação, a fim de percebermos as razões do envolvimento das mães na educação formal dos filhos.

A sua participação neste estudo é muito importante, como contributo para a produção de conhecimento que possa originar redefinição de práticas, tendo em vista um maior sucesso escolar e educativo dos alunos.

Os questionários são anónimos e os dados recolhidos confidenciais, servindo apenas para fins de investigação.

Lembramos que não existem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião é importante. Desde já, obrigado pela sua importante colaboração.

1. Idade

- 18-22 anos 23-27 anos 28-32 anos 33-37 anos
 38-42 anos 43-47 anos 48-52 anos + 53 anos

2. Género

- Masculino Feminino

3. Habilitações Literárias

- 1.º Ciclo 2.º Ciclo 3.º Ciclo Ens. Sec. Licenciatura
 Mestrado/ Doutoramento Não sei ler nem escrever

4. Situação Profissional:

- Empregado Desempregado Trabalhador por conta própria
 Reformado Outra. Qual? _____

5. Profissão/ocupação: _____

6. Relação de parentesco com o(a) aluno(a):

- Pai Mãe Avô Avó Padrasto Madrasta Outro

7. Desde que o seu educando entrou para a escola, tem sido sempre o seu Encarregado de Educação?

- Sim Não

8. Se respondeu 'Sim', quais as razões que o/a levaram a assumir esse (en)cargo? (Opte apenas por 2 possibilidades)

- Disponibilidade de horário.
 Ausência do marido/esposa.
 Exigência do tribunal.
 Sou a pessoa com mais habilitações literárias da casa.
 Sou a única pessoa da casa que pode exercer a função.
 Por questões de saúde do meu cônjuge.
 Porque a educação dos filhos pertence à mulher.

_____ Porque não vou (mais) à escola?

Do pai que apoia à mãe que acompanha _____

9. Se é uma senhora e vive com marido/parceiro, qual o acompanhamento que é dado em casa por ele ao seu educando? (Assinale apenas 2 das seguintes possibilidades)

- Ajuda-o nas tarefas escolares.
- Colabora monetariamente na aquisição dos materiais escolares.
- Dialoga com ele e tem uma ação essencialmente educativa, aconselhando-o nas suas tarefas e comportamentos.
- Normalmente não acompanha ou o seu acompanhamento é diminuto.
- O meu marido/parceiro está ausente, pelo que não pode acompanhar o meu educando

10. O seu papel enquanto Encarregado(a) de Educação passa por (usar números de 1 a 8, sendo que o 1 corresponde à tarefa mais recorrente e o 8 à menos tratada):

- Verificar a realização dos trabalhos de casa.
- Verificar a mochila do seu educando.
- Adquirir o material escolar.
- Estudar com o seu educando.
- Ir à escola falar com o Diretor de Turma na hora de atendimento.
- Ir às reuniões da escola.
- Preparar a roupa que o seu educando leva para a escola.
- Conversar com o seu educando sobre o dia-a-dia da escola.

11. Considero que (assinalar com cruz (X) apenas 2 das seguintes opções):

- O acompanhamento escolar do aluno cabe principalmente à mulher/esposa.
- O acompanhamento escolar do aluno compete ao homem/marido.
- O acompanhamento escolar do aluno compete à mulher/esposa e ao homem/marido.
- O acompanhamento do aluno é da responsabilidade de quem está mais disponível.
- O acompanhamento do aluno é da responsabilidade de quem tem mais habilitações literárias.

Obrigado pela sua colaboração

Anexo 3 - Pedido de autorização para aplicação de questionários

Exma. Sr.ª Diretora

Do Agrupamento de Escolas de Nelas

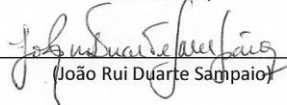
Eu, João Rui Duarte Sampaio, docente do Agrupamento de Escolas de Nelas, encontrando-me a realizar a tese de mestrado, na Universidade Fernando Pessoa (Faculdade de Ciências Humanas e Sociais), na área da Docência e Gestão da Educação, com o tema "Porque não vou (mais) à escola? Do pai que apoia à mãe que acompanha", sob a orientação da Professora Doutora Maria da Piedade Gonçalves Lopes Alves, venho solicitar a V.ª Ex.ª a autorização para a aplicação de um questionário junto dos alunos do 9.º ano (turmas regulares), uma vez que a parte empírica do estudo assentará nos Encarregados de Educação dos alunos do referido ano escolar a funcionar no Agrupamento por si gerido.

Comprometo-me a respeitar as regras deontológicas bem como o envio dos resultados do trabalho de investigação, caso me seja solicitado.

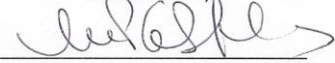
Pede deferimento,

Nelas, 12 de novembro de 2015

O mestrando,


(João Rui Duarte Sampaio)

A orientadora,


(Maria da Piedade Gonçalves Lopes Alves)



Anexo 4 - Decreto Regulamentar de criação do AENelas



C.C:

Equipa de Apoio às Escolas de Mangualde
Morada: Agrupamento de Escolas Ana Castro Osório -
Urbanização Moderno Sul, 3530-159 Mangualde

Exmo(a) Senhor(a) Director(a)
Escola Secundária de Nelas
Rua Eng. Alberto Cardoso de Vilhena
3520-090 NELAS

V/Referência:

N.º:

Data:

N/Referência:

N.º entrada:

Depart: DSPGR

Sector: Coord. Rede Escolar

N.º Saída: S/19230/2010

Data: 2010-06-29

Urgente Aguarda Resposta

Divulgar P.F.

Assunto: Concelho de Nelas - Reorganização da Rede Escolar

Informa-se V. Ex.^a. que, por despacho de Sua Ex.^a. o Secretário de Estado da Educação, de 28 de Junho de 2010, foi criado o Agrupamento de Escolas de Nelas, que resulta da agregação das actuais Unidades de Gestão, a saber, o Agrupamento de Escolas de Nelas e a Escola Secundária de Nelas.

A sede do novo Agrupamento de Escolas será a Escola Secundária de Nelas.

Na sequência da criação da nova Unidade de Gestão, será nomeada uma Comissão Administrativa Provisória, com efeitos a 1 de Agosto.

Com os melhores cumprimentos,

A Directora Regional de Educação do Centro

Este Documento Contém a Assinatura Digital Qualificada de:
Helena Maria Dias Libório
Funcionário N.º 5374
Directora Regional de Educação do Centro
29-06-2010 17:48:10

Porque não vou (mais) à escola?

Do pai que apoia à mãe que acompanha

Anexo 5 - Habilitações literárias dos EE's e cônjuges/companheiros(as) dos alunos do 9.º ano

	EE's	H.L.	C/C	H.L.		EE's	H.L.	C/C	H.L.	
EE's cuja habilitação é superior à do Cônjuge/Companheiro (C/C)	Pai	3	Mãe	2	EE's com habilitação inferior à do C/C	Mãe	ES	Pai	Mestr.	
	Mãe	ES	Pai	3		Mãe	3	Pai	ES	
	Pai	ES	Mãe	1		Mãe	1	Pai	2	
	Mãe	Lic.	Pai	ES		Mãe	1	Pai	2	
	Mãe	3	Pai	2		Mãe	1	Pai	2	
	Mãe	Bach.	Pai	ES		Mãe	1	Pai	2	
	Mãe	Mestr.	Pai	2		Pai	1	Mãe	3	
	Mãe	2	Pai	1		Mãe	3	Pai	ES	
	Mãe	3	Pai	1		Mãe	2	Pai	3	
	Mãe	Bach.	Pai	3		Mãe	Lic.	Pai	Mestr.	
	Mãe	ES	Pai	2		N.º de EE's com igual habilitação à do C/C				
	Mãe	ES	Pai	3						
	Mãe	ES	Pai	3		N.º de EE's com habilitação difícil de determinar				
	Mãe	3	Pai	1						
	Mãe	3	Pai	1	Legenda:					
	Mãe	Bach.	Pai	ES						1 - 1.º CEB 2 - 2.º CEB 3 - 3.º CEB ES - Ensino Secundário
	Mãe	Lic.	Pai	ES	Bach. - Lic. - Mestr. - H.L. - Habilitação					
	Mãe	ES	Pai	3	Bacharelato Licenciatura Mestrado Literária					
	Mãe	ES	Pai	1						

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelos SA do AENelas

Anexo 6: Notas

¹ D. Francisco Manuel de Melo, *Carta de guia de casados*, versão CELGA, 2007.

² In *Revista Incomunidade*, junho de 2013, artigo de Maria Custódia J. Rocha. [Disponível em <http://tinyurl.com/gr42pst>. Consultado em 28/10/2015].

³ No seu texto, D. Francisco Manuel de Melo usa as seguintes palavras: “O marido tenha as vezes de Sol, em sua casa, a mulher as de Lua. Alumie [ela] com a luz que elle lhe der; e tenha tambem algũa claridade. A elle sustente o poder, a ella a estimação. Ella tema a elle, e elle faça que todos a temão a ella, serão ambos obedecidos.” (p. 13)

⁴ *Cit. in* Pimentel & Melo (2015), pp. 83, 84, 86.

⁵ No ensino masculino eram investidos 146.000\$000 réis/ano.

⁶ Transcrito do Decreto de 29 de março de 1911.

⁷ Pimentel (2015, pp. 181-182) refere, baseando-se num estudo de Maria Regina Tavares da Silva, que o analfabetismo feminino em Portugal apresentou números muito expressivos até 1930 (74,3%). Estribando-se no capítulo 8 do estudo «Education for All Global Monitoring Report 2006» acrescenta que, na Europa, Portugal seria um caso ímpar em meados do séc. XX. Conclui que «o processo português em termos de literacia é considerado como tendo tido um atraso de 200 anos em relação ao das regiões mais favorecidas da Europa, ao ponto de, em 1968, a illiteracia portuguesa ainda ser de 30% e a mais alta da Europa.»

⁸ Vd. *Programma das Escolas Infantis* (Considerações). [Disponível em <http://tinyurl.com/hrvejqt>. Consultado em 02.09.2015].

⁹ Cabrita (2009) – Comunicação apresentada no Seminário Livre de História das Ideias da FCSH/UNL.

¹⁰ Citado de <http://tinyurl.com/jtev4u6>.

¹¹ António Ferro, *Salazar e a sua obra*, Ed. Fernando Pereira. Lisboa, 1982. In: CAMPINA, Ana Cláudia Carvalho (2013), *António de Oliveira Salazar: discurso político e “retórica” dos direitos humanos*, Colección Vitor, Ediciones Universidad de Salamanca.

¹² Currículo do curso: Língua e Literatura Portuguesa; Línguas Vivas; Moral Geral, Familiar e Social; Métodos de Educação Familiar; Economia e Artes Domésticas; Economia Política e Social; Organização Política e Administrativa da Nação; Direito Usual; Higiene e Puericultura; Roupas Brancas; Transformações de Chapéus; Bordados e Tapeçarias; Flores e Arte Aplicada; Culinária; Educação Física e Canto Coral.

¹³ Decreto n.º 27279, de 24 de novembro de 1936, art.º 9.º, § 1 e 2.

¹⁴ O retrato do chefe: discurso pronunciado pelo Doutor Carneiro Pacheco, na cidade da Covilhã, em 7 de julho de 1935, in António M. Zorro e Carneiro Pacheco, *Um homem de fé e o pensamento da revolução nacional*, cit. por Irene Pimentel in *A mocidade portuguesa feminina nos dez primeiros anos de vida (1937-47)*, p.161. [Disponível em <http://tinyurl.com/zdew3ky>. Consultado em 10.09.2015].

¹⁵ Texto acedido em <http://tinyurl.com/pro2p9l>. [Consultado em 12.10.2015]

¹⁶ A este propósito, Guinote (2011) como Pimentel (2015) referem que a mulher, para aceder a certas profissões e funções teve de se demarcar a nível educacional e qualificativo. Ambos referem que a segregação, na I como na II Repúblicas, era uma evidência explícita, a partir dos censos de 1930.

Diz Guinote, restringindo-se à I República, que têxteis e vestuário, tabaco e papel tinham cunho feminino; coiros e peles, madeiras e mobiliário, construção civil, metalurgia, metalomecânica, energia/gás, eletricidade e água eram marcadamente mestres masculinos. Acrescenta este historiador, ainda no seu estudo, que o início do século XX foi marcado por “um novo conjunto de profissões (...) urbanas, nascidas da industrialização e das inovações tecnológicas” (p. 228). Integra aqui as telefonistas, as amanuenses, as estenógrafas, as datilógrafas, as funcionárias dos correios e deixa um comentário jocoso ao facto de só muito tarde (por alturas do início da 1.ª República) o Estado ter admitido mulheres nos seus quadros. A este propósito, cita mesmo um artigo da revista *A Semeadora* (Ano I, n.º 2, p. 4, de 15/08/1915) intitulado “O funcionariado e a mulher” onde é dito que “Com abnegação digna de elogio, [os homens] ocupam todos os lugares, absolutamente todos, da vastíssima teia do funcionariado e Deus livre á mulher de levantar os olhos cobiosos para o mais ínfimo lugarito á mēsa do orçamento.”. As mulheres, apesar deste malquerer masculino, foram integrando a Função Pública e, aos poucos e poucos, foram entrando nos diversos ministérios (elas que eram, em 1915, cerca de 150, quinze anos depois, rondavam as 4000).

Pimentel acrescenta, baseando-se em um estudo da autoria de Lucília Caetano, que, na indústria do distrito de Aveiro da década de 80 do século XX, as profissões de alfaiate, costureira, peleiros, cartonageiros, estofadores eram predominantemente femininas; as de serralheiro civil, soldador, pintor, montador mecânico, reparador de máquinas a motor, joalheiro, lapidador, ...eram exercidas sobretudo pelos homens. Apesar de os padrões reconhecerem às mulheres virtudes, como a rapidez de execução e a perfeição do trabalho, elas eram mais mal pagas do que os homens, sendo que, para serem promovidas, tinham de demonstrar atributos muito superiores.

¹⁷ Alguns dos suportes legais que justificam o caminho feito nos anos 80 e 90 do século XX em direção à igualdade de género são: Lei n.º 30/87, de 7 de julho (Lei do serviço militar); Portaria n.º 1156/91, de 11 de novembro (Determina que, em condições de igualdade com os cidadãos do sexo masculino, os cidadãos do sexo feminino passam voluntariamente a candidatar-se à prestação de serviço efetivo, em qualquer das modalidades em armas e serviços do Exército); Portarias n.º 777/91, de 8 de agosto, e n.º 163/92, de 13 de março (estabelecem, respetivamente, as condições de prestação de serviço militar efetivo na Força Aérea Portuguesa e na Marinha por cidadãos do sexo feminino); Decreto-Lei n.º 426/88, de 18 de novembro (Igualdade de oportunidades da mulher no trabalho e no emprego na Administração Pública); Decreto-Lei n.º 330/90, de 23 de outubro (aprova o Código da Publicidade); DL n.º 329/93, de 25 de setembro (Estabelece o regime de proteção na velhice e na invalidez dos

beneficiários do regime geral de segurança social); Lei n.º 61/91, de 3 de agosto (Garante proteção adequada às mulheres vítimas de violência).

Igualmente importantes foram o Decreto-Lei n.º 296-A/95, de 17 de novembro (Decide a transição para a Presidência do Conselho de Ministros da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, e aprova, através da Lei Orgânica do XIII Governo Constitucional, o Alto-Comissariado para questões da igualdade e da família); a III Conferência Mundial sobre a Mulher (Nairóbi, 1985): o Fundo de Contribuições Voluntárias das Nações Unidas para a Década da Mulher é convertido no Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM); a IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Pequim, 1995): as mulheres reclamam a efetivação dos compromissos políticos assumidos pelos governos em conferências internacionais através do estabelecimento de políticas públicas. Foi assinada, por 184 países, a Plataforma de Ação Mundial da Conferência, propondo objetivos estratégicos e medidas para a superação da situação de descriminalização, marginalização e opressão vivenciadas pelas mulheres. Sobre a interrupção voluntária da gravidez, o plano de ação aprovado recomendou a revisão das leis punitivas para a questão; a II Conferência das Nações Unidas sobre Assentamentos Humanos- Habitat II'96 (Istambul, 1996): reconhece que mulheres, crianças e jovens possuem necessidades específicas de viver em condições seguras, saudáveis e estáveis e afirma a participação plena e equitativa de todos os homens, todas as mulheres e jovens na vida política, económica e social. Levanta a necessidade de os Estados incluírem, nos programas voltados para a moradia, o acesso livre a pessoas com deficiências e a igualdade de género; o III Programa a Médio Prazo Para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens (1991-1995): os Estados-membros são convidados a tratar da imagem feminina ao nível da comunicação social, acentuando a necessidade de transmitir “uma imagem realista e completa da mulher na sociedade.” (Vd. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, p. 15); Resolução do Conselho de Ministros n.º 49/97, de 24 de março, sobre o Plano Global para a Igualdade de Oportunidades cujo objetivo era integrar o princípio da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres em todas as políticas económicas, sociais e culturais.

¹⁸ Cf. doc. CITE. “Conciliação da vida profissional com a vida familiar – Módulo *ad hoc* do Inquérito ao Emprego de 2010”, Francisco Lima e Ana Neves, 2011. [Disponível em <http://tinyurl.com/hm3d732>. Consultado em 30.11.2015].

¹⁹ *Expresso*, 9 de março de 2015. [Disponível em <http://tinyurl.com/pzdxwtwg>. Consultado em 28.11.2015].

²⁰ In “Conclusões” da autoria de Maria Emília Brederode Santos. Pode ser consultado em <http://tinyurl.com/h8bqv5b>.

²¹ As Resoluções do Conselho de Ministros que lançam o PIPSE são datadas de 21.1.88 e de 6.10.89. Ao PIPSE sucedeu o PEPT (Programa de Educação para Todos), consequência do Conselho de Ministros n.º 29/91, publicado no DR de 9.8.1991. Foram ações prioritárias do PIPSE: i) Reforçar os cuidados de alimentação; ii) Prestar os cuidados de saúde, prevenção e diagnóstico; iii) Alargar a cobertura em educação pré-escolar; iv) Fortalecer a educação especial; v) Apoiar as famílias carenciadas; vi) Estabelecer o sistema de transporte determinado por reajustamento na rede de escolas com reduzido número de alunos; vii) Fornecer materiais escolares; viii) Prestar apoio pedagógico e didático; ix) Organizar atividades de tempos livres e de desporto escolar. O PEPT, inspirado nas recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que decorreu em Jomtien, em março de 1990, e na experiência do PIPSE, visou “mobilizar vontades e rendibilizar recursos para o efetivo cumprimento da escolaridade de 9 e 12 anos, criando uma cultura de escolarização prolongada e qualificante, propiciadora, nas décadas vindouras, da formação de cidadãos melhor dotados para enfrentar, com competência, responsabilidade e civismo, os desafios postos pelas sociedades modernas.” (RCM n.º 29/91)

²² São ilustrativos desta situação os Despachos n.º 178/A/ME/93, de 30 de julho, n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho, e os Despachos Conjuntos n.º 73/SEAE/SEEI 96, de 3 de setembro, n.º 188/97, de 4 de agosto, n.º 882/99, de 15 de outubro, e n.º 948/2003, de 26 de setembro. O primeiro, centra-se na criação das turmas de currículos alternativos e enuncia as modalidades de apoio pedagógico aos alunos do ensino básico, de acordo com o Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de junho; o segundo e os dois primeiros despachos conjuntos, criam os TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária); o terceiro e quarto Despachos Conjuntos, determinam o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), no âmbito do combate à exploração do trabalho infantil. Tudo para atuar ao nível do abandono e do insucesso escolares. A questão do insucesso surge vigorosamente durante a governação de Maria de Lurdes Rodrigues (2005-2009) ao instituir os planos de recuperação e acompanhamento para os alunos com dificuldades (Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro), ao avançar com as aulas de substituição nos horários dos docentes, ao introduzir a ideia de concursos plurianuais que permitissem continuidade pedagógica (DL n.º 20/2006, de 31 de janeiro), ao lançar o Plano de Ação Para a Matemática e o Plano Nacional de Leitura, ao generalizar os Currículos Alternativos e os CEF's para os alunos fora da escolaridade obrigatória, por ainda não terem completado o 9.º ano.

²³ Neste âmbito, com os DL n.º 361/89, de 18 de outubro, e n.º 35/90, de 25 de janeiro, o ME transfere para as Direções Regionais de Educação as competências em matéria de ASE (cf. DL n.º 361/89, ponto 3 d) do art.º 2.º e artigos 6.º e 22.º) e procura combater o insucesso escolar com taxas muito elevadas ainda em 1990, consagrando a gratuitidade da escolaridade obrigatória e dos apoios e complementos educativos (a nível alimentar, de transportes, alojamento, manuais escolares, material escolar, seguro escolar, auxílios económicos, apoio psicológico e orientação escolar e profissional) (cf. DL n.º 35/90, capítulos I e II). Por força das circunstâncias, com o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, em 2012, os beneficiários da ASE aumentaram.

²⁴ O DL n.º 397/88, de 8 de novembro, cria o GETAP (Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional) no âmbito do ME; o DL n.º 26/89, de 21 de janeiro, cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior; o DL n.º 32/90, de 24 de janeiro, cria uma linha de crédito bonificado para financiamento das escolas profissionais; o DL n.º 70/93, de 10 de março, estabelece o regime de criação, organização e funcionamento das escolas profissionais, no âmbito do ensino não profissional; o DL n.º 74/2004, de 24 de março, permite o funcionamento de cursos profissionalizantes nas Escolas Secundárias Públicas e apresenta diversidade de oferta formativa: “cursos científico-

humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior, cursos tecnológicos, orientados na dupla perspectiva da inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudos, cursos artísticos especializados, visando proporcionar formação de excelência nas diversas áreas artísticas e, consoante a área artística, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior ou orientados na dupla perspectiva da inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudos, e cursos profissionais, vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, permitindo o prosseguimento de estudos. Consagram-se ainda cursos científico-humanísticos, tecnológicos e artísticos especializados de ensino recorrente...” (cf. Texto introdutório do documento).

²⁵ O DL n.º 57/87, de 31 de janeiro, pretende salvaguardar a qualidade dos manuais escolares, o período de vigência e preço dos mesmos. Para tal, o ME prevê comissões de apreciação dos mesmos, fixa a manutenção dos programas disciplinares por um período de cinco anos e dos manuais escolares por um período de três anos letivos, e remete a fixação dos preços para portaria a fixar.

²⁶ O Despacho n.º 206/ME/85, de 31 de outubro, aprova o projeto Minerva para a inclusão do ensino das tecnologias da informação nos planos curriculares do ensino não superior. Este projeto foi inicialmente coordenado pelo professor universitário de Coimbra, António Dias de Figueiredo.

²⁷ Decisão concretizada em 1997 por iniciativa do Ministério da Ciência e da Tecnologia através da Fundação para a Computação Científica Nacional. Em 2006, todas as escolas portuguesas dispõem de acesso à internet em banda larga [Disponível em <http://tinyurl.com/j4dsuwf>. Consultado em 12.12.2015].

²⁸ A aposta faz-se em 3 vetores: i) tecnologia (colocação de redes de videovigilância, reforço do número de computadores, videoprojectores e quadros interativos); ii) conteúdos (ex.: Portal das Escolas); iii) formação no âmbito das TIC.

²⁹ O primeiro ECD data de 29 de abril de 1990 (DL n.º 139-A/90, de 28 de abril), embora seja antecedido pelo DL n.º 409/89, de 18 de novembro. Este aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (requisitos e escalões de ingresso, duração dos escalões, progressão, promoção) e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório (índices); aquele surge em consequência do estipulado no artigo 36.º da LBSE, definindo as carreiras do pessoal docente. Este ECD é reformulado em 2007, para evitar que “a progressão na carreira (...) [dependesse] do decurso do tempo”, exigindo mais a quem tinha mais tempo de serviço. Criam-se então duas categorias: professor titular e não titular (DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro). Os “... mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente, designadamente a avaliação dos docentes integrados na carreira, concretizando a matéria relativa ao planeamento das actividades de avaliação, à fixação dos objectivos individuais, bem como as matérias relativas ao processo, nomeadamente a respectiva calendarização, a explicitação dos parâmetros classificativos de avaliação dos docentes e sobre o sistema de classificação.” estão plasmados no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

Os DL n.º 344/89, de 11 de outubro, n.º 249/92, de 11 de setembro, n.º 95/97, de 23 de abril, e o Decreto Regulamentar n.º 29/92, de 9 de novembro, gerem a formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário: ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, criação do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), acreditação da formação para progressão na carreira, formação especializada relevante para o desenvolvimento do sistema educativo.

O DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Publica, em anexo, os “Domínios de habilitação para a docência, níveis e ciclos abrangidos, especialidades do grau de mestre e créditos mínimos de formação na área da docência.”, em consequência do Acordo de Bolonha.

Mais recentemente, o DL n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.

³⁰ O reconhecimento do ensino pré-escolar pelos vários governos democráticos é uma evidência, contudo só com a aprovação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) existe a definição dos objetivos gerais da educação pré-escolar e o papel que cabe à família, ao Estado, às autarquias e aos particulares no estabelecimento de uma rede de estabelecimentos de ensino pré-escolar. Estabelece normas sobre a administração, gestão e regime de pessoal, assim como sobre a avaliação e inspeção destes estabelecimentos. Esta lei é regulamentada pelo DL n.º 147/97, de 11 de junho, que estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar pública e privada e define o respetivo sistema de organização e financiamento.

Em 1977 e 1978 já a Educação Especial havia merecido atenção por parte da tutela com a publicação dos DL n.º 174/77, de 2 de maio, e n.º 84/78, de 2 de maio. Contudo, o DL n.º 319/91, de 23 de agosto, revoga os anteriores diplomas por carecerem de atualização e de alargamento, tendo em consideração: i) a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos; ii) a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem; iii) a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escolas para todos»; iv) um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos. Em 2008, a Educação Especial mereceu a atenção da titular da pasta da educação, Maria de Lurdes Rodrigues, fazendo publicar o DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, ainda em vigor.

O DL n.º 74/91, de 9 de fevereiro, estabelece como objetivos: i) permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, na dupla perspectiva de desenvolvimento integral do homem e da sua participação ativa no desenvolvimento social, económico e cultural; ii) desenvolver a capacidade para o trabalho, através de uma preparação adequada às exigências da vida ativa; iii) desenvolver atitudes positivas face à formação e às necessidades de aperfeiçoamento e de valorização pessoal e social. Cria-se, então, o ensino recorrente

de adultos para responder aos que não usufruíram de escolaridade na idade própria, aos que abandonaram a escola prematuramente e aos que a procuram por questões culturais ou profissionais, atenuando os desequilíbrios entre os vários grupos etários. Quase uma década volvida, surgem os Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) e os RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências). Em 2005, surge a iniciativa Novas Oportunidades para responder à baixa qualificação da população ativa.

³¹ Pelo DL n.º 125/82, de 22 de abril, é criado o Conselho Nacional de Educação (CNE); pelo DL n.º 3/87, de 3 de janeiro, o MEC apresenta a reestruturação dos organismos e serviços que o compõem: de consulta, de apoio técnico-administrativo e planeamento, de coordenação de investigação e desenvolvimento, de controle, de orientação e coordenação do sistema educativo, de orientação e coordenação do sistema desportivo, de apoio social; pelo DL n.º 361/89, de 18 de outubro, são atribuídas cada vez mais competências às DRE's, serviços desconcentrados de coordenação e apoio aos estabelecimentos de ensino não superior e de gestão dos respetivos recursos humanos, financeiros e materiais, cobrindo as várias áreas de atuação do sistema educativo; pelo DL n.º 435/89, de 18 de dezembro, cria-se o Instituto de Inovação Educacional (IIE) que tem por missão fomentar a investigação e inovação educacionais, tendo-lhe sido conferidas atribuições nas seguintes áreas: inovação pedagógica, investigação científico-educacional, avaliação (Capítulo I, art.º 3.º). A extinção do IIE, em 2002, abre portas ao GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), responsável pela coordenação dos exames e provas externas (DL n.º 229/97, de 30 de agosto).

³² Os anos 90 são caracterizados, de acordo com o estudo organizado por Rodrigues (2014, vol. I), pela introdução das propinas no Ensino Superior e pelo controlo da progressão nas carreiras do pessoal docente, nomeadamente através da avaliação exigida aos professores (Cf. os Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de junho, e n.º 14/92, de 4 de julho; DL n.º 41/96, de 7 de maio e Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio). Também são caracterizados pela adoção de um novo regime de avaliação dos alunos do ensino básico (Despachos normativos n.º 98-A/92, de 20 de junho, e n.º 338/93, de 21 de outubro) caracterizado por uma nova perspetiva acerca da progressão e retenção, devendo esta acontecer excecionalmente, por questões pedagógicas, no final de cada ciclo. No ensino secundário (Despacho normativo n.º 338/93, de 21 de outubro) são introduzidas as provas globais e, no acesso ao ensino superior, institui-se, em 1992, a PGA (Prova Geral de Acesso), substituída por exames nacionais em 1996 (DL n.º 28-B/96, de 4 de abril; Portarias 170/96, de 22 de maio e 176/96, de 27 de maio).

O virar do século trouxe novidades para o ensino básico com a introdução, primeiro, das provas de aferição de língua portuguesa e matemática, e depois, dos exames de português e matemática no 9.º ano.

³³ Este procedimento iniciou-se com o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002), hoje em vigor com o Programa de Avaliação Externa das Escolas.

³⁴ O DL n.º 270/98, de 1 de setembro, define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, consagrando um código de conduta na comunidade educativa. Este foi reformulado em 2012, dando origem ao *Estatuto do Aluno e Ética Escolar* (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro).

³⁵ Estes já estão previstos na lei desde 1989 (DL 43/89, de 3 de fevereiro), mas só 9 anos mais tarde surgem associados a um novo modelo de administração e gestão escolar (DL 115-A/98, de 4 de maio). A primeira escola portuguesa a celebrar contrato de autonomia foi a Escola Básica Integrada de Aves (Escola da Ponte), o que aconteceu em 14.02.2005. Mas só em 2007 assinaram o referido contrato mais 22 escolas/agrupamentos de escolas na base do DL 115-A/98, sendo que este diploma viria a ser revogado e substituído pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Três motivos são apresentados para esta alteração: i) reforço da participação das famílias e da comunidade na direção estratégica das escolas (Conselho Geral); ii) reforço da liderança da escola através da criação de um órgão unipessoal, o Diretor; iii) reforço da autonomia das escolas.

³⁶ A empresa Parque Escolar EPE e os programas de requalificação de escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos foram a aposta do XVII governo constitucional, entre 2005-2009, para a requalificação e construção de cerca de um milhar de escolas.

³⁷ Pedro Silva, professor da Escola Superior de Educação de Leiria. Proferiu a comunicação “O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania”, no âmbito do Seminário Escola/Família/Comunidade, a 16/10/2007, no Conselho Nacional de Educação. [Disponível em <http://tinyurl.com/gqdcuko>. Consultado em 18.11.2015]

³⁸ O destaque a negrito, ao longo deste quadro, é nosso.

³⁹ Professor da Escola Superior de Educação de Leiria. Vd. artigo deste autor: “O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania” (pp. 115-139). In *Seminário “Escola-Família-Comunidade”* (2008).

⁴⁰ Vd. artigos de Pedro Siva: “Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América” (pp. 23-48), “A formação de professores, a relação escola-família e o sucesso educativo” (pp. 77-92) e de Don Davies: “Testar a estratégia da reforma educativa: a liga das escolas ao alcance das comunidades” (pp. 93-103). In Davies, D., Marques, R., Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias: a colaboração possível*.

⁴¹ Referindo-se ao envolvimento das famílias na vida da escola e dos seus educandos, Epstein apresenta uma tipologia de envolvimento parental em seis pontos (Vd. Silva (1997, pp. 80-81) e Manta (2015, pp. 128-129)): i) Apoio Familiar: a escola pode apoiar as famílias no que diz respeito a aspetos relacionados com a saúde e com a segurança, encaminhando ou delegando para/em técnicos especializados os casos que careçam de auxílio; ii) Comunicação Escola-Família/Família-Escola: professores e Encarregados de Educação deverão estar próximos, de modo a partilharem os programas, informações relevantes sobre os alunos, visando o benefício de ambas as partes; iii) Voluntarismo parental: proporcionar aos pais a possibilidade de mostrarem, na escola, os seus talentos e a sua

disponibilidade em atividades dentro e fora da sala de aula; iv) Apoio em casa: por iniciativa da escola, dos EE's ou dos alunos, as famílias deverão criar momentos de partilha de saberes, apoiando-se mutuamente (nos TPC's, na leitura de histórias, no cálculo matemático, ...); v) Governação da escola: incentivar a democracia participada por parte das famílias nos órgãos de gestão das escolas (através das Associações de Pais, nos Conselhos de Turma ou em órgãos como o Conselho Geral); vi) Parcerias com a comunidade: proporcionar condições para que a escola seja comunidade e a comunidade escola, isto é, possibilitar a aproximação entre entidades comunitárias determinantes na formação dos indivíduos e a(s) escola(s) frequentada(s) por estes.

⁴² Carvalho (2004) reitera as palavras de Diogo quando afirma: "... a produção do fracasso escolar é intrínseca ao funcionamento de um sistema educacional que recebe indivíduos de origens culturais diversas, mas implicitamente adota um único modelo cultural. Consequentemente, políticas que não levam em conta esses mecanismos reprodutivos necessariamente promovem desigualdade educacional e social, ao fazerem demandas à família (...), atribuindo aos pais a responsabilidade pelo sucesso escolar dos filhos/filhas." (p. 54)

⁴³ Interessante é o estudo de Bernardo Jablonski (2010) que apresenta os seguintes dados: dadas as alterações socioeconómicas e culturais dos últimos anos, 50% dos casais nos EUA tendem à separação, no Brasil, em 10 anos (1997-2007), o divórcio aumentou 200% e o casamento apenas 26%, concluindo que a "... definição de família parece estar em questão, já que o modelo herdado dos anos 50 [pai com funções extraluar e mãe intraluar], parece estar deixando de ser hegemónico." (p. 263) Na sequência deste raciocínio acrescenta que nos hodiernos dias é comum i) pai e mãe trabalharem fora de casa, ii) a família ser o resultado de segundos casamentos, iii) haver famílias monoparentais ou compostas por casais sem filhos (por opção ou não), iv) o relacionamento homossexual.

⁴⁴ Esta mesma ideia é acentuada por Carvalho (2004). Diz Eulina Carvalho que as professoras se lembram dos pais quando "... se sentem frustradas e impotentes – quando os/as estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento, com as quais elas não conseguem lidar." (p. 44), no entanto dispensam-nos se o "... envolvimento interfere no seu trabalho pedagógico e em sua autoridade profissional." (p. 45)

Para alterarem a sua perceção, Davies e os seus companheiros investigadores portugueses (1997) concluíram que esta atitude só seria ultrapassada com a devida formação de professores que teria de passar pelas respostas às cinco perguntas: i) *Quem integrar nas escolas (todos os pais/EE's ou só alguns)?* ii) *Porquê envolver os pais/EE's?* iii) *Como envolver os pais/EE's?* iv) *Que tipo de participação se pretende dos pais/EE's?* v) *Como envolver os pais/EE's?* E avançam as seguintes ideias, em resposta às questões formuladas: i) Todos os pais/EE's terão de ser integrados. ii) Os pais/EE's são a parte mais interessada nos resultados escolares, educativos e sociais dos seus educandos e, além disso, são os principais contribuintes da escola. Sabe-se que a sua motivação será a motivação dos seus educandos e o seu alheamento será o alheamento dos seus educandos. iii) Os pais/EE's devem ser envolvidos na escola e em casa. Na escola, colaborando nas atividades, participando nos órgãos de decisão, acompanhando a vida escolar dos seus educandos; em casa, criando as condições de trabalho e estudo, ouvindo os seus educandos e aconselhando-os, acompanhando-os ao cinema, ao teatro, a exposições, ..., verificando e vigiando os trabalhos de casa, colaborando na realização de tarefas destinadas a pais/EE's e filhos. iv) Dos pais/EE's deseja-se uma participação ativa e positiva (para a escola e para os filhos/educandos). v) Os pais/EE's não podem ser ignorados e, sobretudo, eles não podem sentir isso. Os professores deverão ter uma proximidade grande com os EE's e estes deverão assumi-los como garante de uma boa educação dos filhos. Isto só se consegue com uma boa comunicação e apoio entre as partes.

Chechia e Andrade (2005) confirmam Davies ao afirmarem que "a escola tende a justificar suas incertezas atribuindo as dificuldades que enfrenta somente à família" (p. 432) que confia na escola a responsabilidade para encontrar as soluções.

⁴⁵ Trad.: Os professores têm o poder institucional e muitos pais sentem-se inferiores a eles, temendo as sanções escolares, pensando que criticando a escola ou os professores podem estar a prejudicar os seus filhos. (...) O *feedback* para com os pais deveria ser positivo e rigoroso para evitar mal-entendidos.

⁴⁶ Davies et al. (1997) acentuam a importância dos contributos, na década de 80 do século XX, de Anna Henderson, James Comer, Joyce Epstein, Reginald Clark, Henry Levin, e de outros, no que diz respeito aos efeitos positivos do envolvimento dos pais na educação dos filhos, apresentando, todos eles, o mesmo denominador comum: não são os pais que são difíceis de envolver, mas é a escola que não lhes permite a aproximação. Esta, segundo eles, seria mais fácil com encontros/reuniões regulares (a dois ou gerais), comunicações oportunas (via carta, caderneta, caderno diário, telefone, jornais/revistas escolares), envolvimento (e)afetivo dos pais (na criação de um ambiente e de uma rotina favoráveis ao estudo em casa, na preparação e organização de festas, de visitas de estudo, de atividades de tempos livres, na tomada de decisões, no acompanhamento do estudo e do trabalho em casa), compreensão pela cultura das minorias e dos mais desfavorecidos, esclarecimento do currículo escolar e adaptação deste, na medida do possível, às diversas culturas presentes nas escolas através de agentes muito diversos. Devem-se evitar os formalismos, a insegurança, a linguagem técnica (que seja uma barreira à compreensão), as reuniões/os encontros mal preparados (a começar com convocatórias feitas em cima da hora e, por vezes, vagas nos seus objetivos) e em locais sem condições, a inflexibilidade na marcação do horário de atendimento aos pais/EE's, as ameaças e as informações extemporâneas, os monólogos repetitivos focados sobretudo no professor, os facciosismos, o aspeto visual aligeirado e descuidado.

⁴⁷ Este estudo, conduzido por Don Davies, é relevante por ter sido o primeiro a ser feito em Portugal. Estava-se no ano de 1988. Entrevistaram-se 119 pais de baixos rendimentos e 125 professores e, entre outras conclusões, verificou-se a dissociação entre família e escola e a culpabilização da falta de envolvimento dos pais por parte dos professores, embora assumam que a sua presença no processo educativo seja irrelevante e desnecessária. Concluíram os investigadores, na senda de Annette Lareau, de McPherson, de Pierre Bourdieu ou Emília Pedro, que a escola perpetua o modelo da família da classe média (pai, mãe, filhos biológicos; habilitações iguais ou superiores às dos professores;

poder económico e cultural; estatuto social), sendo necessário apostar numa verdadeira formação de professores vocacionada para o envolvimento dos pais/EE's, pois há que defender a “escola como comunidade educativa onde o processo educativo [seja] fruto da interação de todos os intervenientes relacionados com o mundo da infância e da adolescência.” (p. 42).

⁴⁸ Trad.: É necessário que os dois ambientes básicos para a criança, casa e escola, estabeleçam uma relação estreita; mantendo uma boa ligação à família, existe mais confiança entre pais e professores: partilham-se inquietações, dúvidas, aspetos comportamentais e evolutivos do filho, e, assim, os docentes conhecem melhor cada criança, podendo ajudá-la.

⁴⁹ Trad.: Os alunos [quando acompanhados pelos pais] melhoram os seus resultados, assumem uma atitude mais positiva face aos trabalhos escolares, maior autoestima e melhores comportamentos e atitudes. No caso dos docentes, aumentam o gosto pela profissão, envolvem-se mais e preparam melhor as aulas. Os pais dominam melhor os programas escolares, valorizam o seu papel na educação dos filhos e o diálogo com estes melhora.

⁵⁰ Patias et al. (2013) esclarecem o que deve ser entendido como ‘estilos parentais’ e ‘práticas parentais’. Os primeiros dizem respeito ao “conjunto de comportamentos, atitudes e o clima emocional existente na relação pais-filhos (expressão corporal, tom de voz, humor)” (p. 30), e incluem as práticas parentais mais recorrentes na interação: explicações, punições e recompensas, tudo estabelecido na base do poder que os genitores exercem, ou indutiva (baseada no diálogo) ou coercitiva (baseada na força física e psicológica: bater, gritar, gozar, ameaçar).

⁵¹ Surgem pelas mãos de Maccoby e Martin (1983) quando perspetivaram os estilos de Baumrind sob as dimensões ‘exigência’ e ‘responsividade’, tendo então vislumbrado, dentro do estilo permissivo, o estilo negligente e o estilo indulgente.

⁵² Conceitos introduzidos por Maccoby e Martin, a partir da teoria criada por Baumrind.

⁵³ Vários são os estudos que têm sido feitos para se perceber a relação entre escola e família e as suas implicações nos resultados escolares das crianças e dos adolescentes. Todos têm constatado que os pais, com predomínio dos pertencentes a classes social e culturalmente mais desfavorecidas, contactam pouco a escola ao longo do ano letivo, cavando-se, desse modo, cada vez mais o fosso entre alunos oriundos de famílias de classe média e de baixos rendimentos. Relevantes, a este nível, são os artigos de Ramiro Marques: “Ligar a escola ao meio: criar redes de apoio aos alunos” (pp. 55-60) e de Pedro Silva “A ação educativa – um caso particular: o dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos” (pp. 61-76), ambos integrados em Davies, D. et al. (1997), por fazerem refletir acerca de uma escola de massas com necessidade de professores facilitadores e de pais/EE's motivados para serem motivadores.

⁵⁴ Vd. «Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares: 3.º ciclo do ensino público geral», fevereiro de 2016 (in <http://tinyurl.com/gvsagb5>). O interessante neste estudo é provar-se que não existe uma correlação direta entre o nível escolar das mães e o sucesso dos filhos, sobretudo quando se faz uma análise comparativa entre distritos, provando-se, portanto, que as habilitações das mães podem ser importantes preditores mas não únicos na determinação do desempenho escolar dos seus descendentes. Adiantam os autores do estudo que pode haver fatores locais (valorização da escola, importância atribuída ao ensino das crianças, dinamismo da escola, dos seus professores e dos pais/EE's, ...) que ajudam a superar as desigualdades socioeconómicas.

⁵⁵ Dados extraídos de François de Singly (2011) que, por sua vez, os extraiu da obra de M. Bozon e F. Héron (2006), *La formation du couple*, pp. 197-218.

⁵⁶ Os dados estatísticos extraídos de *Retrato de Portugal PORDATA* confirmam que, em Portugal, um número cada vez maior de mulheres está empregado fora de casa (em 2014, à taxa de 55,6% de Homens empregados correspondia 46,1% de Mulheres). Relevante é também verificar que os 69457 casamentos registados em 1960 deram lugar a apenas 31693 verificados em 2013, situação inversa à dos divórcios que registavam, em 1960, 749, e, em 2013, foram 22525. Outro dado que reflete as mudanças sociais ocorridas nos últimos cinquenta anos no nosso país é o índice sintético de fecundidade ter caído de 3,20 (1960) para 1,23 (2014), assim como o n.º de elementos do agregado familiar (3,7, em 1960; 2,6, em 2011), a idade média da mãe ao nascimento do 1.º filho (30 anos em 2014; 25 anos em 1960) ou o n.º de casais com filhos ter decaído de 45,5% (1992) para 35,7% (2015), sendo que as famílias monoparentais aumentaram 4,1% no mesmo período de tempo (6,3% - 1992; 10,4% - 2015) e as famílias monoparentais do sexo feminino, no total de famílias monoparentais, cifra-se em 87,6%. Também relevante é perceber que a taxa de abandono escolar atual é inferior nas raparigas (20,7% - Rapazes; 14,1% - Raparigas) e que, nos diplomados, 59,1% são mulheres (54,8% com doutoramento).

⁵⁷ Joseph H. Pleck é referenciado por Jablonski (2010) por, no estudo “Paternal involvement: levels, sources and consequences”, ter concluído que há três razões que motivam os maridos a envolver-se na educação dos filhos: i) o sexo (rapazes estimulam mais o acompanhamento paterno); ii) a idade (os mais pequenos contagiam mais os pais do que os mais velhos); iii) o dia da semana (a disponibilidade do fim-de-semana aproxima mais pai e filho(s)). O mesmo investigador socorre-se dos estudos de 1992 de D. H. Demo, “Parent-child relations: Assessing recent changes”, para dizer que os pais mais jovens (com menos de 30 anos) se envolvem mais facilmente com os filhos, e de 2000, de Bianchi e colaboradores (“Is anyone doing the housework? Trends in the gender division of household labor), de 2004, de Sayer et al. (“Are parents investing less in children? Trends in mothers’ and fathers’ time with children”) por estes marcarem os anos 60 como os da viragem de paradigma. Este mesmo enfoque é dado por Szapiro e Féres-Carneiro (2002) quando se debruçaram sobre as “Construções do feminino pós anos sessenta: o caso da maternidade com produção independente”. Elas valorizam os anos 60 e 70 do séc. XX como os mais marcantes ao nível do movimento feminista, tendo a mulher percebido, segundo elas e à maneira de Beauvoir, que o casamento e a maternidade eram as maiores armadilhas à liberdade da mulher. Borsa e Nunes (2011) sublinham o papel da cultura ocidental marcante na divisão de tarefas por sexo e na sua atual conservação: ao homem a rua, à mulher o lar. Dizem as investigadoras que “... ao mesmo tempo que as mulheres reivindicam maior participação dos

homens nas tarefas domésticas e cuidados dos filhos, elas ainda demonstram resistência e ambivalência quanto a dividir e compartilhar com o pai de sua criança.” (p. 34).

⁵⁸ Trad.: Se todos os pais de uma turma apoiassem e incentivassem os seus filhos e filhas da mesma forma, isto reduziria as diferenças de desempenho escolar em 30%.

⁵⁹ Trad.: As mães são as pessoas mais importantes nas relações família-escola.

⁶⁰ Por ‘Cuidado e Interesse’ deve compreender-se o sustento económico, os cuidados básicos, as atividades (incluindo o brincar ou jogar) e o dia-a-dia do filho.

⁶¹ Por ‘Autoridade e Disciplina’ deve compreender-se a proteção, a disciplina e a orientação ética e moral.

⁶² Dados PORDATA.

⁶³ Despacho Normativo n.º S/19230/2010, de 29 de junho de 2010.

⁶⁴ Inspeção Geral de Educação do Centro, in <http://tinyurl.com/znot42p>.

⁶⁵ Das sete mães que apenas assinalaram uma opção, seis registaram esta alternativa.

⁶⁶ À questão 8 houve dez mães e um pai que optaram por assinalar apenas a opção correspondente à disponibilidade de horário (quando lhes era pedido que assinalassem duas opções).

⁶⁷ Onze progenitores estão divorciados: três pais ficaram com a guarda dos filhos; os restantes vivem com as mães.

⁶⁸ Para a construção do gráfico multiplicou-se por 8 todas as opções assinaladas pelos respondentes com 1, por 7 as opções registadas com 2, por 6 as indicadas com 3, e assim sucessivamente, até 1, as que foram assinaladas com o número 8. Esta estratégia permitiu-nos criar este gráfico que nos ajuda a perceber mais facilmente a tendência geral das respostas dadas pelos respondentes.

⁶⁹ Das cinco respondentes que optaram por assinalar apenas uma opção, três delas registaram o diálogo e a ação educativa, outra indicou apenas a ausência do parceiro e a quinta optou pela quarta afirmação.

⁷⁰ Considere-se o termo no sentido mais lato, abrangendo todos quantos têm a responsabilidade da educação das crianças e adolescentes.