

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Economia Política

**Relação entre a Situação Profissional e Académica das Mães e as  
Estratégias Educativas.**

**Ivan Filipe Ferreira Amaral do Nascimento**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Políticas de Desenvolvimento dos Recursos Humanos

Orientadora:  
Doutora Teresa de Jesus Seabra de Almeida, Professora Auxiliar do Departamento de Sociologia,  
ISCTE – Instituto universitário de Lisboa

Junho de 2014

Situação Profissional e Académica das Mães e as Estratégias Educativas.



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Economia Política

Relação entre a Situação Profissional e Académica das Mães e as  
Estratégias Educativas.

Ivan Filipe Ferreira Amaral do Nascimento

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Políticas de Desenvolvimento dos Recursos Humanos

Orientadora:  
Doutora Teresa de Jesus Seabra de Almeida, Professora Auxiliar do Departamento de Sociologia,  
ISCTE – Instituto universitário de Lisboa

Junho de 2014

### **Dedicatória**

*“Se deres peixe a um homem faminto, vais alimentá-lo durante um dia.  
Se o ensinares a pescar vais alimentá-lo toda a vida.”*

*Lao Tsé*

Este trabalho é dedicado a três das pessoas que sempre acreditaram em mim e me foram ensinando a “pescar”. Patrícia Ferreira, Victor Nascimento e Custódia Nascimento.

## **Agradecimentos**

À minha orientadora, Professora Doutora Teresa Seabra pelo acompanhamento, incentivo, compreensão e disponibilidade.

Aos meus pais, Victor e Custódia, por serem o apoio que são, por acreditarem e por saberem dizer a palavra certa no momento exato.

Aos meus avós, por terem disponibilizado tanto tempo das suas vidas a ensinar-me coisas que a escola não ensina e me transmitirem os valores que fazem de mim o que sou hoje.

À Patrícia, por ser a pessoa que é, por ter tido a capacidade de me incentivar nos bons e maus momentos e por me compreender tão pacientemente ao longo deste percurso.

Ao meu irmão, que sempre se preocupou comigo e com o evoluir do trabalho.

Aos meus amigos por estarem sempre presentes.

Aos meus colegas Marco Praça, Raimundo IaIá, Augusto Barreto e Verónica Luna, pela amizade, por acompanharem e debaterem tão exaustivamente a temática da tese comigo.

Aos meus colegas António Alves, André Dias e Daniel Veiga por tantas horas de trabalho conjunto e companheirismo

Aos colegas Carla Santos, Paula Torrão, Fátima Cardoso, Narciso Borges e Sílvia Batista pela amizade.

Às minhas colegas de trabalho.

## **Resumo**

Este estudo pretende indagar em que medida o mundo do trabalho e a situação profissional e académica das mães influencia a sua estratégia educativa.

Para compreender este fenómeno foram entrevistadas doze mães com filhos a frequentar o 1º ciclo do ensino básico. Foi necessário diversificar as entrevistadas pela sua situação profissional (empregada, empregada por turnos e desempregada) e nível de habilitações académicas (licenciatura ou superior e 12º ano ou inferior) criando seis perfis.

Foi possível distinguir duas estratégias educativas: uma contratualista (representativa das mães mais escolarizadas) e outra estatutária (representativa das mães menos escolarizadas) que corroboraram o que um grande número de estudos defende, isto é, o grau de escolaridade e o estatuto social de origem moldam e condicionam as estratégias educativas das famílias.

Não foi possível comprovar que a situação profissional influencia a forma de educar das mães. No entanto, deixa o caminho aberto para que no futuro outros estudos se debrucem na temática.

**Palavras-chave:** Desemprego; Estratégias Educativas; Famílias; Educação

**Códigos Jel Classification:** I24 e I31

## **Abstract**

This study intends to inquire in which measure the world of the work and the professional and academic situation of the mothers influence his educative strategy.

To understand this phenomenon twelve mothers with children who frequent the primary school were interviewed. It was necessary to diversify the interviewed mothers in order to her professional situation (employee employed by shifts and unemployed) and them academic level (degree course or higher and 12th year or less) creating six profiles.

It was possible to distinguish two educational strategies: a contractualist (representative of most educated mothers) and other statutory (representative of least educated mothers) The study corroborates what a large number of studies argues, that is, the level of education and social status of origin shape and constrain the educative strategies of the families.

It has not been possible to prove that the work situation influence the way the mothers educate. However, it leaves the way open for further studies to focus on the topic.

**Key Words:** Unemployment; Educational strategies; Families; Education

**Jel Classification Codes :**I24 and I31

## **Índice**

<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I – Enquadramento Teórico</b>	<b>3</b>
<b>1.1 - Mercado de Trabalho e Situação Profissional</b>	<b>3</b>
<b>1.2 - As Famílias e a Educação</b>	<b>8</b>
<b>1.2.1 – Centralidade da Família na Vida da Criança</b>	<b>8</b>
<b>1.2.2 – Estratégias Educativas das Famílias</b>	<b>11</b>
<b>1.2.3 – Estilos Educativos das Famílias: O Contributo da Psicologia</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo II – Metodologia</b>	<b>20</b>
<b>Capítulo III – Apresentação dos Resultados</b>	<b>24</b>
<b>3.1 – Estratégia Contratualista</b>	<b>24</b>
<b>3.2 – Estratégia Estatutária</b>	<b>35</b>
<b>3.3 – Como seria a forma de educar se vivesse outra realidade         profissional e académica</b>	<b>44</b>
<b>Conclusões</b>	<b>48</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>50</b>
<b>Anexos</b>	<b>53</b>
<b>Anexo A – Guião da Entrevista</b>	<b>54</b>

## **Introdução**

Por trabalhar como monitor de ATL numa escola lido diariamente com um elevado número de crianças e encarregados de educação, que me foram suscitando aqui e ali o interesse pela temática em discussão neste estudo. Ao observar que determinados alunos e pais agiam de forma diferente perante o mesmo tipo de situações, percebi que existiam fatores que se mostravam cruciais para o desenvolvimento académico e social das crianças.

O contexto familiar é crucial para o desenvolvimento da criança sendo o mais significativo na transmissão de exemplos comportamentais, funcionando como modelo de referência (Whiston e Keller, 2004). É sabido que a vida familiar não é sempre igual. Acontecimentos como a morte, o desemprego, a doença ou o divórcio, vão surgindo e, por isso mesmo, cada núcleo familiar tem de criar respostas rápidas e eficazes, de modo a que estas situações tenham um impacto pouco negativo nas crianças.

Vivemos atualmente um período conturbado no que concerne à situação profissional, à precariedade do emprego e à instabilidade económica das famílias, fruto de um mercado de trabalho em constante mutação, quer pelos efeitos da crise económica que tem assolado a Europa e o Mundo, quer pelos grandes avanços tecnológicos que surgem de dia para dia.

Deste modo, vivendo as famílias num contexto económico, social e cultural onde a palavra de ordem é a mudança e rápida adaptação, torna-se crucial perceber de que forma as próprias famílias são capazes de se adaptar e criar fortes laços dentro do agregado familiar, mesmo que em situações profissionais desfavoráveis.

Como sugere Almeida (2006), as crianças oriundas de classes melhor posicionadas educacional e socialmente, obtêm, tendencialmente, melhor classificação e índices de sucesso superior em contexto escolar. A origem social de cada um é inequívoca, na medida em que potencia ou priva os indivíduos no que concerne ao seu estatuto social futuro.

De acordo com o modelo apresentado por Parke e Buriel (1998), a parentalidade caracteriza-se de três formas distintas: (1) os pais funcionam como parceiros de interação numa base regular; (2) são instrutores e conselheiros, legitimando padrões de comportamento e de exigências; (3) por fim, cabe aos pais organizar o contexto “casa” (local de habitação) garantindo, em simultâneo, um conjunto variado de experiências e aprendizagens no seio das comunidades, integrando outros atores socializadores na vida das crianças.



Partindo deste ponto de vista, é evidente que não existe um modelo linear de educar, nem tão pouco uma forma adequada para educar, mas estratégias e estilos educativos mais ou menos eficazes em determinados contextos.

Existem vários estudos que comprovam o impacto que o desemprego tem no contexto familiar, bem como, inúmeros trabalhos que incidem sobre a temática das estratégias e estilos educativos parentais, no entanto não encontramos estudos que incidam sobre ambas as temáticas em simultâneo, o que por um lado constituiu uma dificuldade na realização do trabalho, por outro permite que este estudo contribua de forma pioneira na perceção do modo como as habilitações literárias e a situação profissional dos pais influenciam o modelo educativo adotado pelos progenitores.

Com a realização da pesquisa, pretende-se contribuir para um conhecimento mais alargado da situação económica e social dos pais de crianças que frequentam o 1º ciclo do ensino básico. Nesse sentido, a questão que presidiu a pesquisa pretende indagar em que medida o mundo do trabalho e a situação profissional e académica das mães influencia a sua estratégia educativa.

Deste modo iniciamos a pesquisa com os seguintes objetivos: Compreender as características do mercado de trabalho e as vicissitudes que poderão minorar ou aumentar o risco de desemprego e/ou precariedade; Desvendar o impacto que uma situação de desemprego pode causar no contexto familiar; Entender em que escala o fenómeno do desemprego influencia, definitiva ou momentaneamente o modelo educativo parental; Aferir em que medida os filhos de famílias com perfis sociais e académicos semelhantes podem, ou não, ser alvo de estratégias educativas diferentes tendo em conta a situação profissional dos pais; Apurar em que medida a situação profissional dos pais poderá ter influência na postura adotada perante a educação dos filhos (regras, exigências, abertura ao diálogo, etc.).

O presente estudo estará dividido em três capítulos, que se apresentam da seguinte forma: No primeiro capítulo será feito o enquadramento empírico do trabalho. Numa primeira parte serão apresentados os conceitos e perspetivas recolhidas através dos estudos de autores de referência dentro da temática do mercado de trabalho e situação profissional, dando maior destaque à situação de desemprego e às consequências que daí poderão advir para o agregado familiar, numa segunda parte serão contemplados temas como a centralidade da família na

vida da criança, as estratégias educativas parentais e os estilos educativos parentais aproveitando o contributo da psicologia na temática. O segundo capítulo constituir-se-á pela metodologia de trabalho: Que dados foram necessários? Como foram recolhidos? Como foram analisados? Entre outras questões pertinentes ao processo metodológico. No terceiro capítulo será feita a caracterização da nossa amostra e serão apresentados os dados recolhidos e tratados. Por fim apresentaremos as conclusões a que chegámos.

## **Capítulo I – Enquadramento Teórico**

### **1.1 – Mercado de Trabalho e Situação Profissional**

Terminado um período de crescimento económico em Portugal, registado até 1999, começa um período que se define pelo baixo crescimento, fruto de uma política de retração. Com a chegada da crise internacional de 2008, inicia-se um ciclo recessivo e de repentino aumento do desemprego que, mais recentemente, nos levou, bem como a outros países da União Europeia, a pedir um resgate económico ao Fundo Monetário Internacional.

O mercado de trabalho rege-se através de escolhas feitas de forma descentralizada por parte de vários agentes. Quer isto dizer que cada indivíduo escolhe o seu percurso quando estuda, quando procura trabalho e quando trabalha, sendo que os outros agentes têm implicação idêntica. Os mercados de produto e de trabalho funcionam de forma débil. Prova disso são os salários, muito aquém da média europeia, a baixa produtividade, o fraco nível de escolaridade e qualificação de decisores políticos, empresários, gestores e trabalhadores (Centeno 2013).

A legislação laboral priva os incentivos aos trabalhadores e às empresas, potenciando a incerteza e insegurança. Nesse sentido, é necessário reformar o mercado de trabalho de forma a proteger o capital humano na ótica do trabalhador e da empresa. Em Portugal vive-se um sentimento de insatisfação com os rendimentos e uma forte insegurança em relação ao emprego<sup>1</sup>, sendo que o “emprego para a vida” deixou de ser natural, tornando-se até numa raridade.

---

<sup>1</sup> Indivíduos com uma ocupação remunerada

No mercado de trabalho, os trabalhadores oferecem o seu trabalho, enquanto as empresas o procuram de modo a que possam satisfazer ao máximo as suas necessidades produtivas. Deve considerar-se que a oferta de trabalho compreende todos os indivíduos disponíveis para trabalhar, ou seja, a população ativa. Já a procura de trabalho consiste na necessidade que as empresas têm para a produção prestada pelos serviços dos trabalhadores, pagando-lhes um salário que representa a produtividade do trabalhador e a sua contribuição para o êxito da empresa (Centeno, 2013).

Muitas vezes, o salário não serve apenas para harmonizar o lado da oferta e da procura, funcionando também como estímulo à motivação e interesse do trabalhador de modo a aumentar a produção. Contudo, existem condicionantes à interacção entre a oferta e a procura, por exemplo, instituições como os sindicatos, a negociação coletiva, entre outras. Podemos, assim, concluir que as forças que moldam o mercado de trabalho são a oferta, procura e instituições.

Para que exista crescimento económico é necessário haver uma constante criação e destruição de emprego. As empresas são forçadas a investir em melhorias tecnológicas e nos postos de trabalho, de modo a que estes se adaptem as exigências produtivas numa perspetiva schumpeteriana de “destruição criativa” onde se substituem relações económicas arcaicas por relações competitivas (Centeno 2013).

No que concerne ao desemprego<sup>2</sup>, em 2001, Portugal vivia tempos de prosperidade com uma taxa de desemprego de aproximadamente 4%, numa economia que despede e emprega privilegiando o progresso. Porém, daí para a frente, passados mais de dez anos, o desemprego e a sua duração têm aumentado de forma continuada, chegando a taxa de desemprego<sup>3</sup> a um número superior a 16%.

Os números do desemprego são alarmantes. Segundo o Instituto Nacional de Estatística (doravante INE), no 3.º trimestre de 2013 existiam aproximadamente 838,6 mil pessoas no desemprego, cerca de 15,6%, algo que aparentemente apresenta progressos no estado da economia portuguesa, assistindo-se a um decréscimo de 0.2 pontos percentuais face ao trimestre homólogo em 2012. Contudo, é importante frisar que estes dados correspondem

---

<sup>2</sup> Indivíduos sem emprego, que desejam trabalhar e procuram ativamente emprego.

<sup>3</sup> Peso do desemprego na população ativa.

aos indivíduos sem emprego que procuravam ativamente emprego. Se tivéssemos em conta os indivíduos que desejam trabalhar, mas que deixaram de procurar ativamente emprego, esse número seria superior a um milhão.

O compromisso social do trabalhador desempregado será o de procurar ativamente emprego na esperança de receber o melhor retorno do investimento que fez em educação e na sua formação.

Estes dados demonstram que o acréscimo ou decréscimo do Produto Interno Bruto (PIB) em determinado período temporal se traduz respetivamente no aumento do emprego ou desemprego em período análogo. Vincando esta ideia, Alves (2010, pp.173) afirma que:

“O desemprego tende a decrescer à medida do ritmo do crescimento económico, podendo tal suceder, de forma mais ou menos vincada de acordo com a intervenção de vários outros fatores. (...) sendo o aumento de postos de trabalho disponíveis a consequência de um período de crescimento económico relevante.”

Pertinente é questionar se estas condições adversas se refletem apenas no aumento do desemprego, ou também na alteração do perfil do desempregado tendo em consideração o escalão etário e/ou as habilitações escolares.

Uma das principais características do mercado de trabalho português é um baixo nível de habilitações escolares por parte dos empregados. Nesse sentido, um mercado de trabalho que se define pelas baixas qualificações tem nos funcionários que concluíram, no máximo, o ensino secundário, o grupo mais permeável e que mais sofre com o flagelo do desemprego.

Concomitante a este facto, a posse de um curso superior pode ser vista como um fator de proteção contra o risco de desemprego e precariedade laboral, não obstante Alves (2010) advogue que os recém-graduados com cursos de Bolonha têm alguma dificuldade em se fixar ou encontrar trabalho que não seja de natureza precária.

Partindo deste ponto de vista, é interessante analisar os números mais recentes. A taxa de desemprego para quem tem como nível máximo de escolaridade o 3º ciclo do ensino básico foi de 16,1% no 3º trimestre de 2013, aumentando 0,2 pontos percentuais face ao trimestre homólogo de 2012. Por sua vez, este valor é inferior aos 16,3% relativamente às pessoas detentoras do ensino secundário ou pós-secundário no 3º trimestre de 2013, assistindo-se a um decréscimo de 1,2 pontos percentuais face ao trimestre homólogo de 2012.

Contudo, quem tem o nível superior estará mais protegido perante o estigma do desemprego, registando-se 13,2% no 3º trimestre de 2013 aumentando 0,5 pontos percentuais face ao trimestre homólogo em 2012.

Centeno (2013) defende que a qualificação é a única forma de combater o flagelo do desemprego. É necessária formação antes e depois de entrar no mercado de trabalho perante uma aprendizagem e formação para o e no emprego.

Estes dados atestam que, pelos contextos económicos internacional e nacional, se caminha para uma frágil e imprevisível posição no que concerne ao crescimento real do PIB, o que fará com que o desemprego se mantenha num nível elevado, atuando de forma ainda mais negativa sobre a taxa de desemprego de longa duração. Portanto, indivíduos que procuram emprego há mais de 12 meses que no 3º trimestre de 2013 já se situava nos 64,4%.

Deixando o mercado de trabalho e analisando a situação do ponto de vista do indivíduo, é preciso compreender que as pessoas passam mais horas das suas vidas a trabalhar do que a vivenciar experiências fora do espaço de trabalho. Muitas vezes, os indivíduos têm no trabalho o seu único elo social fora do contexto familiar. Desde modo, como refere Centeno (2013), o trabalho contribuí fortemente na criação de estruturas fundamentais na vida social de cada um, fomentando um sentimento de inclusão social, geralmente enfatizando o facto da sociedade reconhecer, valorizar, ou desvalorizar o objecto da sua produção, demarcando-o dos restantes com regalias ou privações como o “tipo” de contrato de trabalho, salário e outros benefícios que lhe conferem ou não estabilidade económica e emocional.

Constituindo-se o trabalho como algo tão significativo para a vida dos indivíduos, é crucial reflectir sobre as consequências sociais e emocionais que os trabalhadores que se encontram fora do mundo do trabalho enfrentam, como, por exemplo, a desvalorização social.

O desemprego cria uma série de sentimentos que, geralmente, fazem o indivíduo enveredar por um de dois caminhos: 1 – Procura de trabalho em tempo integral, que geralmente é eficaz para o retorno ao mercado de trabalho como refere Silva (2006) 2 – Desmotivação, que provoca uma desistência na procura de emprego e, por conseguinte, um desemprego de longa duração, acabando o indivíduo por ficar com sentimentos de culpa, fracasso, baixa auto-estima e de desqualificação, onde é cada vez mais difícil a reintegração

no mercado de trabalho. Nesta espiral sem fim, a insegurança, a depressão e o isolamento são as características mais comuns.

Apesar de existirem vários estudos sobre a influência do desemprego no indivíduo, só na década de oitenta surgiram as primeiras pesquisas sobre o impacto que este fenómeno poderia causar nos outros membros do agregado familiar e na dinâmica familiar (Barling & Mendelson, 1999).

Segundo Galambos & Silbereisen (1987) o desemprego é motivo de sofrimento pessoal, mas também no que respeita à vida familiar. O desemprego desorganiza as relações familiares causando geralmente conflitos entre os pais, aumentando a irritabilidade e violência, fatores estes que de forma indireta reduzem a coesão dos laços afetivos entre todos os membros da família Vasconcelos e Oliveira (2004), afetando as crianças e, conseqüentemente, a sua personalidade e bem-estar.

Galambos e Silbereisen (1987) (cit. Gonçalves e Coimbra 2003) concluíram que a redução de salário ou o desemprego contribuem de forma efetiva para um sentimento de pessimismo parental, sendo que os pais que julgam um futuro risonho inatingível farão com que este pensamento culmine na diminuição das expectativas de sucesso para os seus filhos e na transmissão de uma visão negativa de futuro às crianças. Por outro lado, os pais cuja relação com os filhos é sólida e saudável verão minorados os efeitos negativos da situação. Todavia, pais que consigam ultrapassar esta situação de forma eficaz e positivista, criam um sentimento exponencial de motivação para os próprios filhos, servindo-lhes de referência (Barling, Dupre e Hepburn, 1998).

McLoyd (1989) vem acrescentar que a diminuição de salário ou desemprego acarreta, conjuntamente com o pessimismo e um alto nível de stress dos pais, uma atitude punitiva e autoritária para com as crianças que contribui grandemente para um distanciamento relacional e conseqüentemente um abrandamento das expectativas dos educandos.

Schliebner e Peregoy (1994) defendem a tese de que o desemprego provoca sentimentos como medo, raiva, insegurança, incerteza e inquietação nas crianças, que influenciam as suas atitudes no modo de ver o futuro, bem como nas relações sociais, quer a nível familiar ou escolar. Este facto resulta da sua perceção face às tentativas frustradas dos pais para encontrarem um emprego, assistindo a altos níveis de stress.

Deste modo, fica claro que a insegurança profissional dos pais é facilmente percebida pelos filhos e, nesse sentido, a relação afetiva entre ambos poderá ser fortemente afetada.

Cinamon (2002) acrescenta que os filhos de pais desempregados têm expectativas de sucesso menos elevadas do que os filhos de pais empregados. O seu estudo veio, em conformidade com o estudo de Neblett e Cortina, (2006), vincar a ideia de que uma criança que possua uma orientação positiva em relação ao futuro terá maior facilidade em tomar decisões e resolver problemas, bem como em se socializar e ser tolerante.

Partindo deste ponto de vista, os pais criam modelos educativos parentais. Com o intuito de melhor compreender as tipologias educativas adotadas pelos pais e as consequências que daí podem advir para o desenvolvimento psicossocial das crianças, vários autores têm ajudado na classificação destes estilos que, geralmente, se caracterizam por atitudes mais ou menos autoritárias, permissivas, coercivas ou democráticas.

## **1.2 – As Famílias e a Educação**

### **1.2.1 – Centralidade da Família na vida da criança.**

A família é fundamental e tem grande impacto no desenvolvimento social do indivíduo, quer na sua forma de pensar, quer na sua forma de agir. É através da família que se vivenciam as primeiras experiências que determinarão a relação do indivíduo com o mundo (Franco, 2007 e Diogo, 2008).

Franco (2007) defende que a família é composta por um grupo de indivíduos que partilham laços e afectos, bem como um conjunto de valores que serão transmitidos de geração em geração. A família é, portanto, pedra basilar nos processos de aculturação e socialização, ao mesmo tempo que transmite valores, ideais e padrões culturais que se esperam ser adequados à vida social do indivíduo na cultura a que pertence, fornecendo as estruturas e ferramentas necessárias para o seu esperado desenvolvimento.

Desde que o conceito de família é estudado temos assistido a grandes transformações. Nas décadas de sessenta e setenta do século XX, assistiu-se a um grande fenómeno de transmissão e distribuição das funções que anteriormente eram exclusivamente restritas à família para outras instituições socializadoras (Rowland, 1997).

Para Diogo (2008) e Fernandes (2011) a evolução das relações familiares assenta em dois eixos principais: o lugar da mulher na família e as alterações do padrão de conjugalidade e a intervenção da escola nas dinâmicas familiares assumindo-se aqui uma relação de parceria educativa.

Contribuindo para a mudança no paradigma das relações familiares surge a transformação do casamento, sendo que “os matrimónios por conveniência dão lugar aos que se sustentam na livre escolha em função da relação amorosa estabelecida entre os pares” (Fernandes, 2011, p. 27). Este facto faz com que as famílias se rejam pela felicidade e bem estar ao invés da diferenciação dos papéis dos elementos do agregado familiar.

Fenómenos como a entrada da mulher para o mercado de trabalho (anteriormente responsável pela casa e pela educação dos filhos) e conseqüente participação financeira na vida da família, contribuíram para que o tradicional modelo familiar hierárquico da “mulher dona de casa”, autoritário e rígido tenha terminado iniciando-se um novo modelo, onde para a grande maioria das mulheres europeias a, sua realização pessoal se associa determinantemente à sua vida profissional (Costa e Rodrigues, 2010 e Fernandes, 2011). Assim, as mulheres garantiram a sua independência financeira fortalecendo a dimensão relacional e afectiva dos casamentos.

Com a entrada da mulher para o mercado de trabalho surgem outras alterações na estrutura familiar destacando-se, por exemplo, a necessidade de deixar os filhos com alguém que os eduque e ensine desde pequenos, ganhando a escola grande importância.

A escola implementou programas universais e obrigatórios nascendo uma nova representação da escolarização que, tendo em conta a condição de origem dos progenitores, é vista como veículo de oportunidade para a mobilização ou permanência social. Em virtude do referido, as famílias oriundas de meios mais desfavorecidos vêem nos diplomas escolares a oportunidade para almejar uma posição social privilegiada e, por sua vez, as famílias com uma condição social elevada esperam que os diplomas continuem a assegurar o estatuto já alcançado demarcando a sua posição dos demais, como garantia de distinção social (Seabra, 1994, Perrenoud, 2001, Diogo, 2008, Fernandes, 2011)

Como atesta Montandon (2001) até à década de sessenta do século XX, a relação entre a família e a escola era distante, já que os pais não tinham o conhecimento nem os meios para



entender como a escola se organizava. Contudo, com as transformações ocorridas na estrutura familiar, a escola ganha força no dia a dia das famílias, os pais passam a dar mais e maior importância à educação e ao percurso escolar dos filhos aproximando-se na escola. Segundo Perrenoud (2001), a escola passa a intervir na vida familiar de várias formas como, por exemplo, o ajuste de horários, a gestão do orçamento familiar tendo em conta deslocações, manuais escolares ou refeições na cantina, a conjugação das férias dos pais com os períodos de pausa letiva, a procura de espaços onde as crianças possam ficar após o término das aulas, a forma como os pais apoiam e esclarecem dúvidas para os testes e acompanham os trabalhos de casa, a integração dos filhos num novo mundo social, ou seja, a apropriação da cultura escolar e dos grupos de pares (havendo um afastamento da criança para com a família) ou a cooperação entre a família e a escola no controlo dos comportamentos e deveres da criança.

Diogo (2008) constata que existe uma disparidade no grau de envolvimento parental no trabalho dos filhos tendo em conta o lugar de classe. Embora as classes mais desfavorecidas façam um esforço por se envolver na vida escolar, as suas condicionantes económicas e culturais não lhes permitem atingir a mesma eficácia das famílias mais favorecidas.

A evolução da família e do contexto familiar tem períodos estáveis, de reorganização ou de crise. A análise da relação educativa deve ser situada no contexto do conjunto das relações da criança, isto é, por exemplo, avós, meios-irmãos ou outros membros da família recomposta. Existem ainda acontecimentos como acidentes, desemprego (variável que terá forte ênfase neste estudo), doença, nascimento de uma criança deficiente, que, aliados a outras instâncias educadoras como a escola, podem anular ou ampliar a estratégia educativa dos pais.

Nesse sentido, é complicado perceber se a relação educativa e afectiva dos pais sobre a criança é predeterminada, ou se os pais adaptam o seu modelo educativo tendo em conta as características das crianças. É uma questão ainda por responder já que a maioria das pesquisas estuda as crianças a nível individual e não a forma de educar um conjunto de irmãos. Mas sabemos que a criança não é um actor passivo em todo este processo, pois interpreta, selecciona e analisa as experiências, constrói estratégias e encontra soluções, que podem vaticinar alterações na relação com os pais e obrigar a uma adaptação dos seus modelos pedagógicos.

É inequívoco que as heranças culturais e sociais, geradas, transmitidas e transformadas pela família, são um dos factores explicativos das desigualdades no empenho e resultados escolares. A importância da posição social de partida pode influenciar as trajetórias das crianças em vários domínios, o determinismo de classe, molda e condiciona o sucesso escolar, quer pela permanência quer pela qualidade de aprendizagens.

Com todas estas transformações, os pais ficaram e continuam inseguros quanto à forma adequada de educar. Algo que tem feito com que vários estudiosos se debrucem sobre a temática e procurem compreender tipologias sociais, académicas e culturais que definam modelos educativos parentais que potenciem, modelem ou privem o desenvolvimento das crianças, “as relações entre pais e filhos costumam suscitar debates apaixonantes e apaixonados” (Montandon, 2005, p. 486).

Vincando estas ideias, impreterível para clarificar o decurso da socialização entre pais e filhos é explicitar de que forma se podem perceber estas particularidades tendo em conta as estratégias e estilos educativos.

### **1.2.2 - Estratégias Educativas das Famílias**

Segundo Sousa (2009), as estratégias educativas têm como objetivo modelar as representações e os comportamentos, colmatando atos considerados menos ajustados, estimulando os seus educandos a ser responsáveis e independentes. Estes autores defendem que as estratégias educativas podem ser divididas em duas vertentes mais vincadas. Não-coercivas funcionam através do reforço positivo, com o intuito de consolidar e incitar os seus filhos a terem comportamentos adequados, afastando-os de actos indesejados e, por outro lado, coercivas atuam de forma punitiva, verbal e fisicamente, bem como através da privação de determinadas situações que agradem à criança. Rodrigues (2011) reiteram esta perceção e acrescentam uma vertente indutiva, sustentando a ideia que estas funcionam como indicadores das consequências que os actos das crianças têm perante terceiros, fazendo com que estes reflectam sobre as consequências desses comportamentos. Actuam de modo indirecto, fornecendo à criança o padrão moral e valores desejáveis que justificam a mudança de comportamento.

Pioneiros na abordagem sociológica do estudo das estratégias educativas das famílias, os suíços Kellerhals e Montandon (1991) publicam um estudo que partiu de três constatações: as transformações das relações familiares, a alteração do estatuto da criança e a influência de outras instâncias socializadoras na vida familiar. A investigação pretendeu comparar práticas educativas tendo em conta os diferentes tipos de coesão familiar, analisar as relações de poder entre os adultos e as crianças e, por fim, perceber como são mediadas e absorvidas as influências de outras instâncias socializadoras.

Partindo deste pressuposto defendem que as estratégias educativas se administram com base em quatro componentes chave: as finalidades que se pretendem alcançar com o processo de socialização da criança (auto-regulação, acomodação, cooperação ou sensibilidade); os métodos pedagógicos (controle, relação, moralização ou motivação); estrutura dos papéis (dupla diferenciação, diferenciação simples e indiferenciação) e; modos de coordenação, ou seja, a forma como a família interage com outras instâncias socializadoras e educativas (delegação, oposição, cooperação e mediatização) (Kellerhalls e Montandon, 1991).

Em Portugal, foi possível identificar alguns autores com estudos acerca desta temática nomeadamente, Seabra (1994, 1997 e 1999), Franco (2007) e Diogo (2008). Estes autores inspiram-se no trabalho de Kellerhalls e Montandon fazendo as adaptações que entenderam necessárias ao seu objeto de estudo, e em grande parte corroboram as suas conclusões.

A **Estratégia Contratualista** é característica dos grupos sociais mais favorecidos e com formação académica superior. A ideia de “contrato” é crucial (Seabra, 1994). O principal objetivo é o desenvolvimento da personalidade do educando. A troca de ideias e o seu colocar em prática são frequentemente negociados e encorajados através do diálogo, criticando e enaltecendo os acontecimentos do quotidiano.

Este perfil de famílias procura centrar a sua estratégia na auto-realização e auto-regulação dos educandos e, não obstante o desejo de que venham a ocupar lugares e cargos profissionais semelhantes aos seus, apostam na empatia, encaminhando as crianças no sentido da criatividade, responsabilidade e sensibilidade. Retratam a sua experiência profissional, geralmente associada a atividades onde é necessário ter iniciativa e desenvolver trabalho individualizado. Deste modo, os elogios e o diálogo são o centro de toda a estratégia,

garantindo que a criança se torna auto-confiante focando-se nos propósitos naturais e preferenciais da criança.

Procuram que a relação com as outras instâncias socializadoras seja de *cooperação*, estando abertos às suas influências e vendo-as como um complemento à sua estratégia. É uma estratégia com implicação e supervisão fortes, isto é, existe um envolvimento pessoal dos pais mediando as influências externas positivas e negativas.

Franco (2007) confirma a tese de Kellerhals e Montandon (1991) e de Seabra (1994) de que os progenitores tentam variar as experiências da criança tornando os seus dias pouco rotineiros proporcionando-lhes várias atividades culturais e desportivas, ao mesmo tempo que controlam as aprendizagens realizadas através do diálogo e/ou da presença no decorrer das situações. São próximos do universo escolar, cooperando ativamente em prol de um fim comum num sistema, onde a escola se deve focar nos aspectos globais da socialização da criança de forma a garantir aprendizagens estimulantes e naturais, enquanto a família deve constituir-se parte colaborante dessa função. Há o desejo de que a escola organize a sua acção por princípios próximos à sua estratégia detendo fortes expectativas para o futuro social e profissional dos educandos.

A **Estratégia Estatutária** tem como principal objectivo melhorar as condições de vida ou pelo menos manter o mesmo *status quo* da família de proveniência. Caracteriza-se maioritariamente por progenitores de origens mais desfavorecidas e com menor formação académica provenientes das classes populares (Kellerhals e Montandon, 1991 e Seabra, 1994).

Os pais tentam, geralmente de forma coerciva, garantir que os seus filhos apreendam e aceitem as normas sociais que se esperam ser aceitáveis, tendo uma postura de distanciamento perante as outras instâncias socializadoras como, por exemplo, a escola a quem conferem a “obrigação” de transmitir os conhecimentos e mecanismos que possibilitem às crianças uma evolução de estatuto social. É função da escola garantir a possibilidade de ascensão social transversalmente pelos conhecimentos que transmite e pelos certificados que atribui (Seabra, 1994).

Existe a ambição de que os filhos consigam tirar um curso superior e a ideia de fazer todos os sacrifícios caso a criança demonstre aptidão para o mundo escolar. No entanto,

subsiste a tendência para não criar grandes expectativas e aceitar simplesmente o que vier a acontecer. O medo de que os filhos não estejam aptos para a realidade escolar por vezes é mais forte que a confiança nas capacidades dos educandos (Seabra, 1994).

Estas famílias sentem uma forte necessidade de contrariar todos os comportamentos que não sejam socialmente aceites, recorrendo frequentemente ao controlo, à autoridade e à disciplina, por vezes de forma constrangedora, para que a criança interiorize as regras. O seu maior medo é que os filhos saiam do caminho que é desejado, enveredando por uma trajectória delinvente.

O trabalho de Diogo (2008) corrobora os estudos anteriores na medida em que também deteta que a punição deixou de ser corporal, passando a haver castigos (por exemplo, não ver televisão, não sair para brincar com os amigos, entre outros).

Franco (2007) atesta a ideia proposta por Kellerhals e Montandon (1991) de que os dias destas crianças tendem a seguir as mesmas rotinas, participando em poucas atividades. Sendo que os progenitores adoptam uma postura distanciada, pouco comunicativa e repetitiva na vida dos educandos.

Existe ainda uma terceira, a **Estratégia Maternalista**<sup>4</sup> a que não daremos grande ênfase neste estudo.

Seabra (1994) na pesquisa que desenvolveu detectou a existência das duas primeiras estratégias educativas. Neste caso, foi evidente a relação entre a estratégia educativa adotada e a condição social das famílias (escolaridade e classe social).

Parece-nos fundamental perceber se e de que forma os estilos educativos têm relação com estas condições sociais. Para tal seguidamente apresentaremos o contributo da psicologia para a compreensão dos estilos educativos parentais.

---

<sup>4</sup> **Estratégia Maternalista** tem características das duas estratégias anteriores. Muito semelhante à estratégia contratualista no que se refere à relação parental e igualmente próxima à estratégia estatutária no que concerne aos princípios disciplinares, ao controlo e à abertura ao exterior.

### 1.2.3 - Estilos Educativos das Famílias: O Contributo da Psicologia

Os estilos educativos parentais elucidam o clima emocional onde os pais demonstram o seu papel através de determinadas rotinas, mais ou menos frequentes (Darling & Steinberg (1993). Desde os anos sessenta do século XX que vários autores propõem diferentes tipologias. Há, no entanto, que destacar os estudos pioneiros de Diana Baumrind que surgiram com o objetivo de avaliar/interpretar o impacto que as estratégias educativas tinham em várias dimensões do ser humano (Cruz e Ducharne 2006).

Bem e Wagner (2006) e Duarte (2010) suportam a teoria de que a estratégia e os estilos educativos parentais estão intrinsecamente relacionadas, sendo as práticas de determinada estratégia e a regularidade com que acontecem que moldam e formam o modelo educativo parental.

Baumrind (1966), apresenta nos seus primeiros estudos três estilos muito demarcados, munidos de fortes discrepâncias na relação educativa em vários níveis como, por exemplo, calor afectivo, controlo, comunicação e/ou exigência de maturidade. São eles: *Permissivo*, *Autoritário* e *Democrático* ou *Autoritativo*.

A partir desta tipologia foram desenvolvidos diversos estudos que corroboram as conclusões de Baumrind ao mesmo tempo que as complementaram. Vamos determo-nos apenas nestes estilos educativos.

**Estilo Autoritário:** ocorre quando os pais tendem a controlar e a trabalhar a postura e atitudes da criança de forma rígida, seguem única e exclusivamente as suas normas de conduta achando-se donos da verdade absoluta não tolerando que a criança defenda ou tenha ideias contrárias à sua maneira de ver o mundo. Valorizam a obediência e usam habitualmente medidas punitivas, quer verbais quer físicas, criticando e desvalorizando frequentemente a criança, não lhe reconhecendo grandes qualidades e prestando pouco apoio ou qualquer manifestação de afecto. É necessário referir que a figura parental que actua de forma autoritária é a que se coloca no meio da vida familiar e que decide tudo (Franco 2007).

Este tipo de comportamentos faz com que a criança, filha de pais autoritários, tenha um rendimento escolar moderado apresentando sinais de bom comportamento e obediência Franco (2007), sendo que comumente adopta uma postura pouco sociável por vezes até antissocial, retraída e pouco amigável. Franco (2007) e Diogo (2008) comprovam que os

filhos de pais autoritários são geralmente obedientes, com fortes níveis de ansiedade, inseguros, submissos, revoltados, infelizes, com fraca auto-estima e com uma forte tendência para a depressão que posteriormente influenciará o seu percurso académico.

**Estilo Permissivo:** Caracteriza-se pela ausência de normas, pela forte comunicação e acompanhamento e, geralmente, existe muito calor afectivo e confiança na criança, mas poucas exigências de maturidade na execução das tarefas.

Os filhos provenientes de famílias onde predomina a educação de estilo permissivo, são geralmente dependentes, imaturos, de humor instável e com pouco auto-controlo, podendo mais tarde seguir caminhos desviantes. Quando isso sucede e os pais notam que perderam o controlo, assumem uma postura oposta, com atitudes agressivas revelando-se incoerentes.

Em 1983, este estilo foi dividido em dois:

- **Estilo Indulgente:** os pais correspondem aos pedidos dos filhos e são afectuosos. Não exigem normas ou deveres, nem funcionam enquanto modelo de comportamento.

- **Estilo Negligente:** os pais são afastados das suas funções de progenitores, acentuando-se este distanciamento ao longo do crescimento da criança. Mantêm única e exclusivamente as necessidades básicas da criança sendo que são inacessíveis e indiferentes às decisões. Contudo, não encorajam os seus filhos a serem independentes.

Os filhos de pais negligentes, são indivíduos com níveis de confiança muito fracos, inseguros, tristes, amargurados com poucas capacidades intelectuais e comportamentos desestruturados, acabando por não se sentir amados (Franco, 2007), apresentam maiores fragilidades do ponto de vista psicológico, emocional e social, que a generalidade das crianças.

**Estilo Autoritativo ou Democrático:** os pais controlam e apoiam os seus filhos, existem regras e condutas a seguir, mas é-lhes encorajada a independência, isto é, permanecem regras dentro de um clima afectivo aceitando que cada indivíduo tem a sua própria personalidade. São pais exigentes e atentos, comunicando de forma positiva e optimista valorizando o debate no seio familiar, adequando as suas atitudes às necessidades da criança utilizando um discurso caracterizado pela racionalidade dirigindo as acções da criança para o resultado, ou seja, utiliza a razão para lhes fornecer educação (Franco, 2007).

Os filhos de pais autoritativos estabelecem boas relações sociais, são fáceis de se gostar, são auto-confiantes, independentes e colaborantes.

Baumrind (1980) propõe ainda um outro estilo, o **não-envolvido**, este muito menos habitual, ou praticamente inexistente. Caracteriza-se pela indiferença ou rejeição perante os filhos.

Dados empíricos comprovam com precisão que a forma de actuar dos pais influencia, em larga escala, os comportamentos, actos e atitudes das crianças. Deste modo, os filhos cujos pais adoptam um estilo parental mais participativo e caloroso, com um diálogo aberto e que corresponde às necessidades dos filhos, obtêm maior sucesso escolar e social. É importante que exista acompanhamento e amor parental, para que se possam alcançar bons resultados educativos, para uma correcta aprendizagem as crianças precisam de sentir o amor dos pais e perceber quais os limites (embora os questionem), uma reflexão e debate conjunto poderá propiciar e desenvolver os processos de aprendizagem, reduzindo as probabilidades das crianças cometerem erros ou que, quando os cometem, consigam tirar daí lições.

Ao longo dos anos, os estilos têm sido trabalhados e especificados, interessante será perceber até que ponto uma dada sociedade adapta, inverte ou constrói um novo estilo educativo. Como sugere Norbert Elias (1993), na Europa a maioria dos países alterou o seu estilo de educar passando de um modelo familiar baseado no comando, ou seja, de um estilo autoritário, para um estilo mais democrático, assente num modelo de negociação. São inúmeras as razões que causam esta transformação, como por exemplo, a emancipação e o trabalho das mulheres, democratização das relações entre sexos no cerne do casal ou o aumento do nível mínimo de educação.

Tendo em conta todas essas características, Martinho (2010) sugerem que as crianças educadas através de modelos mais tolerantes e democráticos são altruístas, criativos, ativos e capazes de perceber melhor as normas morais geradas pela sociedade. Filhos educados através de modelos mais ameaçadores e punitivos, são hostis, têm medo, vivem descontentes e são conformistas. As crianças que são protegidas em excesso, são habitualmente inseguras, ansiosas e detentoras de menores recursos psíquicos.

É evidente que as crianças nascem com temperamentos diversos, uns bem-dispostos outros mais conflituosos, também essas disposições básicas e inatas podem, em muitos casos,



influenciar/moldar o estilo de educação dos pais. O caminho para o sucesso das funções parentais é construído dia-a-dia. A arte de educar é um processo que deve evoluir em simultâneo com o desenvolvimento das crianças, respeitando e reflectindo sobre a sua individualidade, promovendo actividades potenciadoras ao desenvolvimento de competências sociais, educacionais e emocionais.

Ao contrário do que a maioria dos pais e educadores procuram, não existe um estilo padronizado, ideal ou perfeito, a educação e a forma de educar não é linear, deve ser moldada ao perfil e carácter de cada criança. A educação da criança é, como sugere Montandon (1997), a conjugação gerada entre a filosofia dos pais, as suas práticas específicas e as características da sua personalidade e da personalidade dos seus filhos. O comportamento da criança é a união de factores ambientais e genéticos.

Para além do estilo educativo parental, o desenvolvimento social e afectivo da criança, é condicionado por outras variáveis como, por exemplo, o meio escolar, os amigos, outros membros da família, entre outras. Nesse sentido, em casos onde os pais são participativos, podem ocorrer casos de menor resultado escolar ou de insucesso, ou o contrário, em casos de pais com um estilo negligente, os filhos conseguem alcançar bons resultados (Gomes, 2010).

Temos assistido a grandes avanços no campo da investigação e identificação dos estilos educativos parentais que contribuiram para pôr em causa algumas das medidas e práticas educativas mais clássicas muito ligadas a um estilo autoritário. Segundo uma primeira linha de pesquisas, concomitante com este facto, temos o inegável aumento do ritmo imposto quotidianamente às famílias, quer pelas distâncias casa-escola ou casa-trabalhos mas, sobretudo, pelo facto de cada vez mais, as mães trabalharem fora de casa e assumirem uma missão bipartida, ser mãe e ser profissional (Cruz e Ducharne, 2006). Tendo em conta estas dinâmicas familiares e sociais, o conceito de família e o tempo de convívio que pais e filhos têm em comum sofreu grandes transformações.

Outros estudiosos defendem a ideia de que as razões para estas transformações se prendem com uma maior consciencialização dos pais no que concerne ao seu dever/papel parental. "Hoje ter um filho é um projecto muito consciente." (Fischel, 1998, pp.23).

Os pais estão cada vez mais predispostos social e emocionalmente para os sentimentos, desejos e anseios dos filhos, o aumento da autoestima, a compreensão e o

diálogo, são presentemente um objetivo educativo prioritário. Por outro lado, o nascimento de uma criança é atualmente muito pensado e planejado e, por conseguinte, a educação das crianças é encarada como uma aprendizagem e um processo de treino de competências, algo que se apresenta em oposição com o que seria normal na história, onde o nascimento de uma criança era encarado como algo natural e espontâneo, portanto, pouco planejado e pensado (Clarke, 2004).

O conceito de família, mais do que em qualquer outro momento da história, passa, nos dias de hoje, pela criança enquanto elemento central e regulador da grande generalidade das dinâmicas familiares, algo que serviu para alguns autores, como Clarke (2004), considerarem o século XX como o século da criança.

## Capítulo II – Metodologia

Para se iniciar qualquer projeto de investigação, é necessário numa primeira fase colocarmos a nós próprios questões de âmbito mais generalista. À medida que colocamos estas dúvidas, vamos encontrando algumas respostas, embora vagas e ambíguas, que nos possibilitam escolher o tema e uma pergunta de partida que nos impulsiona para a pesquisa. Por sua vez, o ato de pesquisar trará até nós novas questões de índole mais específica, que nos permitem alargar o nosso campo intelectual através de outras visões, pensamentos e documentos.

(...) trocas de impressão e de observações, acumulando, seleccionando e afinando os dados recolhidos por meio desse mesmo processo de indução analítica, até que a explicação que se evidencia seja a mais coerente e a mais plausível (...) as peças encaixam-se e completam-se. Esta série de explicações é, por fim, formalizada e, em seguida, submetida aos actores, operação bastante delicada mas praticamente indispensável, cujas reacções poderão ainda despoletar uma pequena recolha de dados suplementares. (Huberman, 1981, pp 240-1).<sup>5</sup>

Assim sendo, comecei por analisar autores de referência como Baumrind, Kellerhals, Montandon, Lahire, Perrenoud e no caso português Seabra e Centeno, procurando encontrar os conceitos mais importantes e vinculados dentro da área de investigação. Numa fase posterior foquei-me em estudos recentes, como teses de doutoramento e mestrado que me possibilitaram perceber se houve ou não alteração nos padrões originalmente encontrados.

A estratégia metodológica adotada é de índole qualitativa. Este registo possibilita que ao longo da pesquisa, a informação seja mais consistente e integrada sendo progressivamente arrumada e é, nesse momento, que alguns pontos importantes sobressaem, os chamados fatores-chave que servem em grande parte enquanto pedra basilar na sustentação de ideias e conceitos a que o investigador pretende chegar. São, portanto, variáveis que antecipam e permitem alicerçar os efeitos observados.

Coerentemente com o perfil da pesquisa elegemos o inquérito por entrevista (técnica documental de observação não participante). Esta técnica potencia flexibilidade, podendo o investigador orientar a pesquisa no sentido que lhe pareça mais apropriado, algo que pode,

---

<sup>5</sup> Tradução própria

desde que bem trabalhado através da interacção e comunicação directa entre o investigador e o entrevistado, garantir dados de excelente qualidade e fácil compreensão/percepção (Quivy, 1998).

A entrevista é um método de recolha de dados que se caracteriza por conversas individuais ou em grupo com pessoas seleccionadas cuidadosamente tendo em vista a recolha útil e fidedigna de dados. Deste modo pudemos fazer uma análise intensiva dos dados recolhidos com um número reduzido de pessoas com o objetivo de perceber o fenómeno na sua totalidade.

Adotou-se a entrevista semidiretiva na medida em que esta foi conduzida tendo por base um guião composto por perguntas abertas, podendo o entrevistado dar respostas tão longas quanto deseja, com o intuito de desbloquear variáveis importantes para a melhor compreensão do tema em análise (como, por exemplo, que métodos utilizam para educar? quais os seus objetivos ao atuarem de determinada forma? ou qual a estratégia adotada na interação com outras instancias socializadoras?) mas também perguntas fechadas, às quais o inquirido respondeu de forma direta e clara, servindo sobretudo para caracterizar o perfil dos entrevistados.

Antes da realização da entrevista efetuou-se um pré-teste, que permitiu ajustar o guião da entrevista. A realização das entrevistas implicou o contacto prévio com cada um dos entrevistados, a deslocação ao local da entrevista, a gravação da entrevista e a transcrição do conteúdo da mesma com vista à sua análise e à redação das conclusões.

O guião organizou-se em três blocos de perguntas (Anexo A)

I – Vida Escolar do Aluno: Relação do aluno com a escola e acompanhamento que a mãe consegue dar à escola.

II – Educação na Família: Relação com a escola e o saber, que futuro desejam para os seus filhos e como educam.

III – Caracterização Social: Situação profissional da mãe e caracterização académica e profissional.

Foram entrevistadas mães de alunos que frequentam o 1º ciclo do ensino básico, uma vez que é a idade em que o modelo educativo tem mais impacto no futuro social, cultural e

académico da criança. Sempre que se utilizar informação relativa às entrevistas serão dados nomes fictícios às entrevistadas e aos seus filhos garantindo, assim, o seu anonimato.

Procurámos perceber quais as práticas e métodos que as famílias utilizam na educação dos seus filhos, quais os recursos que dispõe e como os empregam, que dificuldades têm e como criam um plano para o processo educativo e socializador dos seus educandos correr dentro da normalidade. Tentámos que nos falassem do dia a dia dos filhos, por exemplo, as atividades, as rotinas, os hábitos ou os horários. Procurámos perceber qual a relação que a família tem com a escola, e as expectativas que têm em relação ao futuro da criança.

A seleção das entrevistadas procurou assegurar um número mínimo de duas entrevistas por perfil resultante do cruzamento de duas variáveis controladas *a priori*: a escolaridade da educadora e a condição perante a profissão.

A primeira era incontornável dado o poder heurístico já manifestado em pesquisas anteriores e a segunda por ser a variável “nova” que queríamos explorar nesta pesquisa.

Tendo em conta a problemática, foi necessário diversificar as entrevistadas quer pela sua situação profissional quer pelo nível de habilitações académicas. No primeiro caso criámos três categorias; desempregada, empregada por turnos e empregada com trabalho fixo. No segundo caso dividimos o nível de habilitações literárias em duas categorias: Ensino obrigatório ou inferior e licenciatura ou superior.

Como é visível no Quadro 1, deste exercício resultaram 6 perfis diferenciados e um total de 12 entrevistas.

**Quadro 1** : Caracterização do perfil das entrevistadas.

Escolaridade da mãe	Desempregada	Empregada por turnos	Empregada
12º ano ou inferior	2	2	2
Licenciatura ou superior	2	2	2

O quadro seguinte permite-nos perceber mais detalhadamente a situação profissional, a profissão e as habilitações académicas dos pais.

Foi ainda necessário garantir que todas estas mães tinham filhos(as) a frequentar o 1º ciclo do ensino básico, etapa em que as “expectativas das famílias em relação ao futuro da

criança são menos afetadas pela experiência escolar” (Seabra, 1999, p. 85) distribuídos do 1º ao 4º ano de escolaridade. As crianças têm idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos.

**Quadro 2:** Caracterização da família e do aluno.

Pais			Aluno			
Entrevistada	Situação profissional dos pais	Profissão	Habilitações	Género	Idade	Ano que frequenta
Dulce Marido	Ambos empregados	Empresária Camionista	12º Ano C. profissional 9º Ano	Masculino	7	2º
Sara Marido	Ambos empregados	Auxiliar de Educ. Assistente Técnico	12º Ano C. Profissional Licenciatura	Masculino	6	1º
Carla Marido	Empregada/Turnos Empregado	Animadora Administrativo	12º Ano C. Profissional 12. Ano	Masculino	8	1º
Sofia Marido	Empregada/Turnos Desempregado	Auxiliar de Educ. Canalizador	12º Ano C. Profissional 7º Ano	Masculino	8	3º
Lurdes Marido	Desempregada Empregado	Administrativa Militar	12º Ano 11º Ano	Masculino	7	2º
Marta Marido	Desempregada Empregado	Empreg. Fabril Electricista	4º Ano 9º Ano	Masculino	9	4º
Patrícia Marido	Ambos empregados	Formadora Pedreiro	Licenciatura 9º Ano	Masculino	8	3º
Susana Marido	Ambos empregados	Administrativa Téc. Comunicações	Pós-Graduação 12º Ano	Feminino	7	2º
Paula Marido	Ambos empregados por Turnos	Formadora Vendedor	Mestre 12º Ano	Masculino	7	2º
Maria Marido	Empregada/Turnos Empregado	Professora Camionista	Licenciada 12º Ano	Feminino	7	2º
Cristina Marido	Desempregada Empregado	Administrativa Motorista	Pós-Graduação Licenciatura	Feminino	7	2º
Joana Marido	Desempregada Empregado	Professora Engenheiro Cívil	Licenciatura Licenciatura	Masculino	9	4º

### Capítulo III – Apresentação dos Resultados

A análise das entrevistas permitiu corroborar o estudo desenvolvido por Seabra (1994), uma vez que encontramos igualmente duas estratégias educativas: uma *contratualista* e outra *estatutária*.

#### 3.1 – Estratégia Contratualista

A Estratégia Contratualista é adotada pelas mães mais escolarizadas que percebem a escola como uma entidade que garante a continuidade da acção educativa originária do contexto familiar certificando os conhecimentos através dos diplomas que permitem assegurar a continuidade da distinção social de classe. Este tipo de famílias respeita a opinião dos filhos fundamentando as regras e a sua acção educativa num modelo onde o diálogo e a negociação imperam.

Reivindicam dos professores e da escola aprendizagens estimulantes e uma atenção personalizada que promova a criatividade, curiosidade, responsabilidade e autonomia que garantam que as aspirações de autorrealização para os seus filhos se possam concretizar.

Procuram apoiar e corrigir os trabalhos de casa, dialogam sobre as aprendizagens e dificuldades inerentes ao universo escolar, denotando, assim, a vontade de compreender se existem falhas no processo de aprendizagem de modo a que possam intervir.

A responsabilidade educacional é partilhada por ambas as instâncias vincando uma relação fortemente participativa e de cooperação.

Estas mães tentam transmitir valores e qualidades relacionadas com a vida em sociedade, como ser verdadeiro ou o saber estar.

As mães empregadas por turnos apontam a responsabilidade como valor fundamental.

*“Que ela seja uma pessoa verdadeira, que seja amiga, que partilhe, essencialmente isso”*

Susana, licenciada a frequentar mestrado, empregada

*“Sinceridade, sempre! Responsabilidade, verdadeira e honesta.”*

Maria, licenciada, empregada por turnos

No caso das mães desempregadas afirmam que não querem que os filhos caiam em situações desagradáveis ou tenham maus vícios.

*“Saber ouvir, saber estar, saber relacionar-se como disse há pouco, saber aprender, estar sempre atenta ao que passa à volta dela, evitar cair em situações mais desagradáveis, ser amiga dos seus amigos, aprender a perceber quando é que as coisas não estão como deviam estar e evitar situações que possam ser más para ela.”*

Cristina, licenciada a frequentar mestrado, desempregada

*“É assim, eu tento que seja uma boa pessoa, que se dê com toda a gente e que não tenha vícios, maus vícios, que se mantenha no caminho.”*

Joana, licenciada, desempregada

#### *Escola: Representações e Práticas*

Quando questionadas sobre a escola as mães reconhecem que a escola mudou muito, mudou para melhor. No entanto, fazem reparos relacionados com o sistema educativo, como por exemplo, o número de alunos por sala.

*“Está muito diferente no sentido em que as crianças estão muito diferentes do que nós éramos...em certos aspetos acho que está melhor porque, por exemplo, quando fazia a primária fazíamos duas turmas na mesma sala e agora isso não acontece, embora, o facto, de haver turmas muito grandes não seja uma grande ajuda para os alunos que têm mais dificuldade.”*

Susana, licenciada a frequentar mestrado, empregada.

*“Eu acho que a escola em alguns aspetos mudou para melhor. Contudo, penso que serão muitas matérias e que os alunos não têm maturidade, tempo para consolidar, é uma exigência muito grande.”*

Patricia, licenciada, empregada

As mães atribuem à escola a função de formar e instruir reconhecendo-lhe fortemente a tarefa de socialização e de transmissão de valores. A escola e a família devem funcionar em parceria.



*“A escola é muito importante, é assim...os pais em conjunto com os professores. Para haver sucesso têm de haver um trabalho em conjunto, em parceria. O professor, o papel dele é, essencialmente, ensinar os conteúdos mas também mostrar como é importante a relação entre os amigos e os pais é mais a educação.”*

Joana, licenciada, desempregada

*“Essencialmente a escola serve para educar, para ensinar e, na minha opinião, o aspecto fundamental da escola seria preparar as crianças para o mundo que as espera mais tarde. Socialização, preparar as crianças para a vida exterior à escola.”*

Cristina, licenciada a frequentar mestrado, desempregada

*“É assim, eu gosto de pensar que a escola serve para aprender não é? E também para formar as crianças e criar valores.”*

Susana, licenciada a frequentar mestrado, empregada.

*“Para tornar as pessoas, pessoas com valores, com uma identidade cultural, para transmissão e partilha de conhecimentos, para proporcionar experiências que não são proporcionadas pelas famílias...pode haver uma interação entre a escola e a família, e principalmente para a socialização.”*

Patricia, licenciada, empregada

Se tivessem oportunidade de alterar algo na escola, as mães referem dois tópicos bastante distintos: um tópico transversal a todas as mães, a necessidade de o professor ser capaz de motivar, de introduzir novas e atualizadas ferramentas de pesquisa e ensino. Gostavam que a escola abandonasse uma perspectiva tão teórica e alargasse os horizontes aliando a teoria à prática tornando o sistema de aprendizagem estimulante, e natural, garantindo uma atenção personalizada e potenciando a individualidade.

*“Haver professores que ajudem as crianças, que motivem as crianças, que estimulem as crianças e que planifiquem atividades diversas.”*

Joana, licenciada, desempregada

*“Uma escola mais associada à prática, a experiências, viverem mais a escola, mais à realidade, não protege-los tanto, com coisas que nós às vezes temos medo mas que eles deviam interagir mais uns com os outros, com a natureza, com a parte social e não tanto*

*terem de se preocupar em depositar matéria e conteúdos, ser mais interativa, mais prática. Haver também a teoria mas ligada à prática.”*

Patricia, licenciada, empregada

*“Uma escola que se adapte às crianças e que não exija que as crianças se adaptem porque todas as crianças têm o seu tempo e o seu espaço. Às vezes exigir que todas as crianças ajam e aprendam da mesma forma não é, na minha opinião, o mais adequado. Que a escola pública esteja mais preparada para prestar mais atenção à individualidade, uma escola mais virada para a criança e não para a rotina das aulas do ensinar, ensinar, ensinar.”*

Cristina, licenciada a frequentar mestrado, desempregada

*“A escola também tem de ser mais versátil, não é só estar agarrado ao livro e papaguear o que o professor diz, acho que devem ser dadas mais ferramentas aos miúdos para eles tentarem descobrir, conjecturar, pesquisar, explorar por eles, é isto que eles gostam.”*

Paula, mestre, empregada por turnos

Algumas mães sugerem a criação de turmas de nível ou a redução do número de alunos por sala, consideram que com tanta matéria o número excessivo será prejudicial para a aprendizagem, e que para aqueles que assimilam com maior ou menor facilidade um nível médio será sempre desadequado.

*“Uma escola ideal seria, turmas de nível, o que eu estou a dizer é muito polémico, há pessoas que não concordam nada com isto mas eu acho que o ensino prejudica os bons... Os bons coitadinhos vão passando, e como vão passando não se lhes dedica o tempo que se devia dedicar. Acho que se houvesse turmas um bocadinho mais niveladas nós poderíamos com as melhores turmas receber um melhor trabalho explorando as capacidades desses miúdos.”*

Paula, mestre, empregada por turnos

*“Efetivamente acho que o ponto fundamental eram turmas mais pequenas para haver melhor acompanhamento.”*

Susana, licenciada a frequentar mestrado, empregada.

Quando questionadas sobre eventuais problemas que os filhos tenham tido na escola, a maioria afirma que os seus educandos não teve qualquer problema

*“A Matilde não tem tido problemas na escola, é uma criança muito calma, muito tranquila e gosta da escola.”*

Maria, licenciada, empregada por turnos

*“Nunca teve nenhum problema na escola.”*

Cristina, licenciada a frequentar mestrado, desempregada

Como apreciação positiva da experiência escolar do educando enaltecem a relação com os colegas e a componente recreativa e cultural e uma das mães dá grande importância à distinção positiva recebida pelo seu educando.

*“O melhor da escola...pode ser com os colegas não é? Realmente as amizades que ele fez com os colegas da turma foi muito positivo para ele, também o ele inserir-se nos jogos de futebol com o monitor de ATL... contribuiu para ele se sentir mais integrado e feliz com a escola.”*

Patricia, licenciada, empregada

*“Ela gosta muito, é uma experiência muito boa as visitas de estudo, é algo de especial que ela valoriza muito.”*

Maria, licenciada, empregada por turnos

*“Este ano, por exemplo, ele está super contente porque foi o campeão do “supertmatik” cálculo mental. Ele gosta muito de mostrar à mãe que é bom a matemática e que gosta muito de matemática porque é uma coisa difícil e para ele é um desafio.”*

Paula, mestre, empregada por turnos

No que concerne à apreciação de experiências negativas não é dada grande relevância, havendo apenas uma mãe que diz que o filho foi maltratado por uma funcionária da escola.

*“O pior foi um episódio com uma monitora de ATL em que eu entrei e ela não estava à minha espera e ele estava a ser arrastado pelo corredor completamente lavado em lágrimas.”*

Paula, mestre, empregada por turnos

Quando abordado o tópico do acompanhamento que as famílias fazem da escola a maioria das mães diz que comparecer sempre às reuniões, caso não possam vai o pai. Reconhecem a importância das reuniões para saber o que se passa na escola, contudo, acham pouco ético quando se focam problemas individuais nas reuniões gerais. Se as famílias quiserem saber de individualidades devem dirigir-se à escola numa outra altura para falar com os professores.

*“Estas reuniões como serão gerais com todos os pais, acabamos por não saber pormenores do comportamento da criança em termos individuais nem nada disso. Acho importante ir para ter uma ideia geral mas não é nada que contribua para o meu conhecimento sobre o que se passa no dia a dia na escola.”*

Susana, licenciada a frequentar mestrado, empregada.

*“Sou eu a EE sou eu que vou à escola e acompanho regularmente... só o que eu não acho bem é que nas reuniões globais se falem de situações individuais, ou seja, tudo o que seja informações eu acho que se perde menos tempo a falar com os pais todos ao mesmo tempo, quando começam a ser questões de aproveitamento ou comportamento”*

Paula, mestre, empregada por turnos

*“Quem costuma ir às reuniões sou eu por uma questão de horário. Penso que as reuniões com o professor, tanto as individuais como aquelas em que estão presentes todos os encarregados de educação são importantes para discutir alguns temas em comum que há na turma e as individuais mais relacionadas com as dificuldades do aluno.”*

Patricia, licenciada, empregada

Para além das idas às reuniões gerais, as mães dizem ir à escola se forem convocadas ou para saber de assuntos relativos única e exclusivamente ao seu educando, participam nos acontecimentos festivos e dizem estar disponíveis para tudo o que for necessário.

*“Ah sim claro, tanto eu como o meu marido tentamos estar sempre presentes em todas as alturas.”*

Cristina, licenciada a frequentar mestrado, desempregada

*“Lembro-me o ano passado que fui uma vez às “noites de luar”, já fui também uma vez à escola no 2ºano ler uma história, falar sobre um livro que eu gostei muito e me tinha marcado, fui falar com os meninos, fui também fazer uma atividade de matemática com*

*origami a propósito de áreas que eles estavam a dar na altura, acompanhei-os no corta-mato, todos os anos estou com eles durante o corta-mato.”*

Paula, mestre, empregada por turnos

*“Aliás crio a oportunidade, se não tiver oportunidade falta-se ao trabalho para estar presente nas festas ou no que for preciso.”*

Maria, licenciada, empregada por turnos

Quando perguntamos se acompanham os trabalhos de casa todas as mães dizem que sim. Todavia, a maioria das mães diz que apenas verifica se está correcto no final. Só ajudam em caso de dúvida. Para além disso, uma boa parte afirma que os seus educandos tem apoio ou em centros de estudo ou em ateliers de tempos livres (ATL).

*“É assim, o Carlos está no centro de estudos, ele acaba às 13h, almoça e depois vai para o centro de estudos. Está a trabalhar das 14h às 18h, tem um intervalo de meia hora (às 16h) e depois quando ele vem para casa eu verifico, se tem uma dúvida eu é que ajudo nos trabalhos.”*

Joana, licenciada, desempregada

*“Ele é muito autónomo, porque não tem assim grandes dificuldades. Quando tem dificuldades pede-me ajuda, eu dou a ajuda e ele continua a fazer autonomamente a sua tarefa, se ele voltar a ter alguma dificuldade volto lá. Depois vejo no final e se vejo que ele não percebeu alguma coisa explico-lhe novamente.”*

Patricia, licenciada, empregada

No que concerne à conversa sobre a escola, todas as mães reconhecem que existe diálogo diariamente. Geralmente são as mães que perguntam, focam-se essencialmente nas questões de aprendizagem sem, no entanto, descorar o dia a dia e às vezes, a criança conta episódios que tenham feito a diferença no seu dia.

*“Depende do dia. Se ela chega e aconteceu-lhe alguma coisa engraçada, que ela valoriza, com as amiguinhas dela, é ela que conta. Outras vezes sou eu que pergunto como correu o dia? o que aprendeu de novo? Se ela não despiu a camisola porque está frio? Essas coisas assim, coisas de mãe.”*

Cristina, licenciada a frequentar mestrado, desempregada

*“Ah sim, todos os dias eu pergunto como é que correu. Eu estudo com eles, estudamos sempre na véspera dos testes e nos fins de semana antes dos testes, no caso do Jorge também tenho de perguntar coisas como o comportamento, essencialmente nas AECs onde tinha mais contacto com os colegas. Pergunto sempre, fizeste a aula toda? Ficaste de castigo? Ainda ontem perguntei como correu a educação física.”*

Paula, mestre, empregada por turnos

#### *Estilo educativo*

Denota-se que estas mães se aproximam do *estilo autoritativo*, existindo regras e condutas a seguir. Usam um discurso direcionado para a racionalidade, encaminhando as ações da criança para os resultados, utilizando a razão para fornecer educação.

No que se refere a castigos, se a asneira for feita em casa, todas as mães dizem que conversam com a criança e explicam no que errou, algumas defendem a ideia de que a criança deve corrigir o erro nos outros casos o castigo é geralmente tirar algo de que a criança gosta.

*“Tendo sempre explicar porque me chatee, tento recorrer ao castigo não físico.”*

Maria, licenciada, empregada por turnos

*“Quando ela faz algum disparate, alguma asneira eu tento falar com ela. Falar e explicar o porquê de não se fazer assim e ter de se fazer de determinada maneira, é a forma mais adequada das crianças aprenderem para não voltar a repetir o erro. Às vezes as crianças, como nós sabemos voltam a repetir o erro, mas nós com a repetição acabamos por conseguir ensinar.”*

Cristina, licenciada a frequentar mestrado, desempregada

Já quando a asneira é feita na escola, procuram ouvir as várias versões prolongando o castigo para casa. Mesmo quando acham que o professor não tem razão, mantêm o castigo dando força ao adulto mas manifestam o seu desagrado.

*“Primeiro quero saber qual foi a decisão da professora e porquê. Depois mesmo que a professora não tenha razão, tenha castigado sem razão, eu em casa castigaria na mesma, iria falar com a professora. Se for com Razão na escola leva um castigo e em casa levaria outro.”*

Maria, licenciada, empregada por turnos

*“Sempre ouvir as duas partes! Quando o disparate é muito grande ele leva o castigo na escola e em casa, tiro-lhe o computador: “não jogas mais, ficas aí sentado” mas ele refugia-se no livro. Uma coisa que eu tenho é que nunca discordo do castigo que é dado na escola, acho que devemos apoiar os professores. Já teve duas semanas sem jogar futebol, eu concordei, assinei as medidas, também já andou à porrada com um miúdo, deu-lhe um pontapé nas costas e teve de esfregar as mesas do refeitório...eu concordei e disse “ olha filho, se não queres limpar a porcaria dos outros, não faças porcaria também”.”*

Paula, mestre, empregada por turnos

No que toca ao reforço positivo, quando a criança faz algo que as mães valorizam no contexto do agregado geralmente elogiam muito, dão abraços e beijinhos e sempre que possível oferecem uma prenda, raramente material, pode ser um passeio cultural ou um jantar fora em família.

*“Mimo, é muito mimo, não é dado presentes mas é muito falado, muito valorizada, muito elogiada e ela reage muito bem, não é uma criança que me peça bens materiais para compensar, se calhar pede-me uma ida ao restaurante em família ou uma ida ao cinema mas não pede nenhum brinquedo, não quer só para ela.”*

Maria, licenciada, empregada por turnos

*“Dizer-lhe os parabéns, boa, conseguiste, depois se se repetir mais do que uma vez normalmente vamos a um sitio que ele gostasse muito de ir, um castelo, que ele gosta muito de castelos, visitar monumentos, palácios, etc., uma atividade que ele goste muito e que não faça com muita regularidade. Prefiro este tipo de prendas do que prendas materiais.”*

patricia, licenciada, empregada

Por sua vez, quando acontece algo de valorizar em contexto escolar as mães atuam da mesma forma muitos abraços, beijinhos e carinhos.

*“Normalmente a escola utiliza a história dos diplomas, e quando ela vem com um diploma, vem felicíssima, nós lá em casa temos um portfólio de diplomas e cada folhinha que entra lá em casa nós fazemos uma festa e ela sente que é muito valorizada.”*

Maria, licenciada, empregada por turnos

*“É muitos beijinhos e abraços. Ela é uma menina de muitos adectos e gosta muito de abraços e beijinhos.”*

Susana, licenciada a frequentar mestrado, empregada

No que se refere às regras, hábitos e princípios que regem a educação as mães têm o cuidado de criar rotinas com horários e organizar de forma detalhada o dia dos seus educandos. Confessam que se algo foge da rotina cria constrangimentos no contexto familiar.

Como regras referem, sobretudo, as horas para deitar e acordar, as refeições, ou o tempo de estudo. Já os hábitos, prendem-se sobretudo com a higiene, tomar banho ou lavar os dentes.

*“A semana dela é muito rotineira, portanto, ela de manha levanta-se sempre à mesma hora, prepara-se, toma o pequeno almoço, vai para a escola, fica lá o dia todo, no final do dia os avós vão busca-la, ela fica um bocadinho em casa dos avós até eu ou o pai a irmos buscar. Desde que ela nasceu nós sempre criámos rotina, nós temos hora para deitar, para levantar, temos muita rotina, se eventualmente nós temos um momento diferente. Altera a todos lá em casa o sistema.”*

Susana, licenciada a frequentar mestrado, empregada

*“A Matilde tem regras que não são contestadas, porque não são para contestar, são para cumprir, porque na idade que ela tem não tem hipótese de contestar, porque não é ela que sabe o que é melhor para ela, sou eu! Ela tem horas para acordar, porque entra na escola e tem responsabilidade e tem de se despachar, tem um horário para entrar e tem de cumprir. Tem tempos para brincar, para fazer os trabalhos, que como já disse não preciso de insistir com ela, ela não vai ver os bonecos antes de fazer os trabalhos, faz os trabalhos e depois vai ver os bonecos. Tem horas para ir pró banho, para comer e para se deitar, e não contesta, a hora de se deitar é a hora de se deitar.”*

Maria, licenciada, empregada por turnos

### *Estratégia educativa*

Já no que toca a atividades fora da escola, reconhecem na sua maioria que fazem atividades ao fim de semana, momento em que todos tem disponibilidade. Procuram realizar atividades culturais como visitas a museus, castelos, entre outros, atividades ao ar livre como caminhadas ou idas à praia e atividades desportivas como o futebol, a natação ou o ballet, Estas podem acontecer ao final do dia durante a semana. Privilegiam o contacto com os familiares e os amigos.



*“Tem algumas atividades extracurriculares, fora as AECs da escola, à quarta e sexta tem o Ballet e ao sábado a natação, portanto, ela tem a semana preenchida.”*

Susana, licenciada a frequentar mestrado, empregada

*“Passeios, praia que ele gosta muito ou então brincar com os amigos. “*

Joana, licenciada, desempregada

*“Ele desde pequenino (que já não se lembra até), foi habituado a visitar monumentos, castelos, palácios, desde pequenino e tem vindo por aí fora e agora é ele que pede para visitar castelos, quer visitar os castelos todos, mosteiros, todo o património cultural e material que existe em Portugal. Ele vai-se apercebendo no estudo do meio na escola e pede para visitar. Também aproveitamos para visitar bibliotecas que é um espaço que ele também gosta muito e durante a semana tem a ginástica.”*

Patricia, licenciada, empregada

Quando perguntamos às mães sobre os sonhos, e as finalidades das suas estratégias educativas todas afirmam que gostavam que os filhos tirassem um curso superior. Em alguns casos as mães dizem que tem de ser algo com saída profissional e algumas conseguem até ser específicas na profissão desejada.

*“Eu quero que ela seja uma pessoa com valores e princípios e que consiga tirar um curso se for essa a intenção dela, mas de facto, será uma mais valia para ela ingressar no mercado de trabalho mas que seja um curso com saída profissional como deve ser, porque existem muitos cursos no mercado e com certeza existirão tantos outros quando for a altura dela, mas quero ajuda-la a escolher um curso que lhe permita ter uma escolha acertada.”*

Cristina, licenciada a frequentar mestrado, desempregada

*“Ainda ontem...foi engraçado que tivemos essa conversa ontem. Ele disse-me “mãe eu gostava de ser bombeiro”, e eu disse: “Bombeiro filho? É um muito nobre e, de facto, é muito bonito mas sabes que com a tua capacidade para a matemática tu podias ser engenheiro!” ele olhou para mim e disse: Engenheiro mãe? Mas estás a dizer isso porquê? Porque se ganha bem?”, eu disse “Filho há engenheiros desempregados, não é essa a questão mas tu com a tua capacidade intelectual poderias seguir...” eu vejo o Guilherme seguir qualquer coisa como matemáticas, físicas, químicas, porque é o que ele gosta, aquilo está-lhe na pele, aquilo sai-lhe naturalmente.”*

Paula, mestre, empregada por turnos

Afirmam reagir mal caso o seu educando pretenda um dia desistir da escola. Contudo, tentariam dissuadi-lo dessa opção, mostrando-lhe, através do seu exemplo pessoal, que a formação é necessária e é importante para se ter estabilidade.

*“Primeiro vou tentar saber porque, depois vou-lhe dar a perspetiva da minha experiencia pessoal daquilo que foi bom para mim, daquilo que poderá ser bom para ele...vou tentar aconselhar e dar uma perspetiva do que será positivo se ele não desistir, tentando trabalhar em conjunto com ele e ver o que será mais positivo, se o desistir ou o continuar. “*

Patricia, licenciada, empregada

*“Vou entrar em choque! Vou entrar em choque! Acho que há coisas piores obviamente, mas ia ficar triste, porque eu também estudei. Assim como a sociedade se habituou a desculpabilizar a negativa, também vê com muito bons olhos quem tem muito bom a matemática. Acho que ele tem essa capacidade e a devia aproveitar e se ele não fizer isso não vai ser fácil.”*

Paula, mestre, empregada por turnos

Só uma mãe considera que a sua filha tem direito a desistir, desde que apresente um plano B, uma forma de ir à luta.

*“Tem todo o direito de desistir, só tem de ter outro objectivo porque agente não pode viver sem objetivos. Portanto, terá o seu direito, não gosta da vida académica mas saberá que há outro lado da vida, é assim, temos sempre opções, agora não pode haver é uma não opção, não pode ficar em casa e a vida continuar. Não quer estudar então diga o que quer fazer e terá que lutar por esse objetivo. “*

Maria, licenciada, empregada por turnos

### **3.2 – Estratégia Estatutária**

A Estratégia Estatutária caracteriza-se por famílias socialmente desfavorecidas que percebem a escola como uma entidade superior que serve para garantir a instrução e formação dos seus filhos, cabendo à família a função de educar as crianças é, portanto, uma participação distanciada. Participam nas reuniões de pais procurando receber informação sobre o comportamento e o aproveitamento dos educandos as suas conversas incidem

sobretudo sobre o cotidiano na relação com os colegas e professores tentando perceber se as crianças estão integradas na escola.

São os pais que impõe as regras em casa e não existe diálogo entre as partes, têm uma postura coerciva e punitiva caso algo fuja ao que é esperado.

Estas mães tentam transmitir valores e qualidades como a solidariedade, a ajuda, boa educação, mas esperam que os filhos não se deixem pisar.

*“Acima de tudo, gostava que fosse uma pessoa que agisse sempre com verdade, amizade, companheirismo, entreaajuda... mas também que também não deixasse que ninguém lhe passe à frente, portanto, fazer valer as suas capacidades.”*

Lurdes, 12ºano, desempregada

*“Boa educação, ser amigo do próximo, ajudar o próximo porque isso é essencial, nunca virar as costas a alguém, por mais que essa pessoa nos tenha feito mal na vida devemos sempre ajudar o próximo.”*

Dulce, 12ºano, empregada

As mães empregadas por turnos apontam a responsabilidade como valor fundamental.

*“Não é estar a enaltece-lo, pô-lo maior que aquilo que ele é mas ele é tudo aquilo que queríamos, é amigo dos colegas, responsável, educado até um certo ponto como toda a criança.”*

Sofia, 12ºano, empregada por turnos

*“Aqueles que me deram a mim, ser educada, pontual, responsável, o ajudar o outro, que são coisas que eu recebi e tento transmitir ao Frederico e ao meu filho João e acho que isso é o essencial, se uma pessoa for educada, pontual e organizada tudo isso vai ajudar no futuro. “*

Carla, 12º ano, empregada por turnos.

### *Escola: Representações e Práticas*

Quando questionadas sobre a escola as mães reconhecem que a escola mudou muito, mudou para melhor, no entanto, ao contrário das mães da estratégia contratualista, dizem que a escola está mais difícil, que as crianças aprendem muito em pouco tempo.

*“Muito diferente. A aprendizagem evoluiu muito, de repente a educação em si, quer ensinar demasiado aos miúdos, quer-lhes dar muita informação. Por outro lado, pelo menos, comparada com a da minha altura está muito melhor.*

Carla, 12º ano, empregada por turnos.

*“A escola mudou muito, a matemática, as contas que é muito complicado e há coisas que eu vejo que o meu filho está agora a dar na 3ª que eu só dei na 4ª classe. Eles aprendem tudo mais cedo.”*

Marta, 4º ano, desempregada

Todas as mães atribuem à escola a função de formar e instruir, é onde os seus filhos podem aprender aquilo que não aprendem em casa.

*“É assim, a escola serve para instruir!”*

Lurdes, 12º ano, desempregada

*“A escola serve para formar um adulto, porque é a partir daí que aprendemos tudo aquilo que sabemos, aprendemos a conviver com as nossas relações sociais que futuramente serão úteis.”*

Sofia, 12º ano, empregada por turnos

*“A escola faz sempre falta para agente aprender, porque nós temos de aprender. Há coisas que se não for a escola agente não aprende.”*

Marta, 4º ano, desempregada

Concomitantemente com as mães da estratégia contratualista, se tivessem oportunidade de alterar algo na escola estas mães teriam em conta questões como a motivação, ou a necessidade de estabelecer fortes laços sociais e transmitir valores. Afirmam também que o ideal seria uma escola sem maldade .

*“Motivar para eles descobrirem coisas que não descobrem com os pais. “*

Sara, 12º ano, empregada

*“Não só a instrução mas também um pouco de formação e de valores como, a amizade, companheirismo, entreaajuda e pronto é isto tudo.”*

Lurdes, 12º ano, desempregada

*“Às vezes um pouco a maldade dos meninos, do tal bullying, porque os meninos não medem o que dizem, ou falam ou da roupa ou do nome...quando querem magoar, magoam e isso é que me preocupa.”*

Marta, 4º ano, desempregada

Quando questionadas sobre eventuais problemas que os filhos tenham tido na escola, quase a totalidade das mães afirma que têm pequenos problemas pontuais, sobretudo relacionados com as amizades, brigas entre colegas, ou uns gozarem com os outros.

Os problemas foram resolvidos ou pelas crianças ou pelos funcionários da escola.

*“Já se queixou de uma menina que o ameaçava. Já foi resolvido! Tive de intervir mas não fui eu que o resolvi. Foi uma senhora que trabalha na escola que resolveu o assunto.”*

Sara, 12ºano, empregada

*“Pode haver às vezes algum desentendimento entre colegas mas que resolvem entre eles.”*

Lurdes, 12ºano, desempregada

Como apreciação positiva da experiência escolar do educando valorizam a componente recreativa e cultural.

*“Ele gosta muito dos passeios, das visitas de estudo que fazem, das prendas que dão no dia do pai, nos dias especiais que os marcam...pronto.”*

Sofia, 12ºano, empregada por turnos

*“A Ida ao teatro ele adorou, a festa de natal ele adorou, fazer o presépio também gostou, ele vibra com isso tudo...”*

Sara, 12ºano, empregada

No que concerne à apreciação de experiências negativas as mães evidenciam questões triviais como, apanhar piolhos, ou por ser pequeno cair e magoar-se.

*“O pior, o pior, foi apanhar piolhos!”*

Lurdes, 12ºano, desempregada

*“Pela negativa...talvez mais no primeiro ano quando se magoava, ou se sentia mais inseguro”*

Sofia, 12ºano, empregada por turnos

Quando abordado o tópico do acompanhamento que as famílias fazem da escola a maioria das mães diz que vai sempre às reuniões, algumas vezes o pai também acompanha. Reconhecem a importância das reuniões para recolher informações, ouvir a professora e os outros pais, para compreenderem o que se passa na escola e perceberem como podem ajudar a maximizar o aproveitamento dos filhos.

*“Vou sempre eu, acho que é importante agente sempre ouvir a opinião da professora, porque pode haver coisas que o menino pode não dizer, e a professora diz, que ele está bom, ou está mal, devíamos fazer assim para subir aqui ou ali, acho que faz sempre bem agente acompanhar as reuniões.”*

Marta, 4º ano, desempregada

*“Eu acho que é importante as reuniões, tento ir a todas, o pai também vai. Acho que é importante porque fico a saber pela boca do professor como ele é, o que pode melhorar, no que é que tem dificuldades e como eu o posso ajudar.”*

Sara, 12º ano, empregada

Para além das idas às reuniões gerais, as mães dizem ir à escola se forem convocadas, para as festas, ou contar histórias.

*“Sim já fomos convidados a fazer parte de um plano para ir contar histórias, no 1º, no 2º ano mas no 3º ainda não fui.”*

Sofia, 12º ano, empregada por turnos

*“Sim, normalmente vamos às festas, à festa de natal, à festa de fim de ano, enfim, todos os eventos possíveis que possam existir na escola só não vamos se existir um motivo de força maior.”*

Lurdes, 12º ano, desempregada

Quando perguntamos se acompanham os trabalhos de casa todas as mães dizem que sim. São geralmente as mães que ajudam, contudo, por vezes o pai, um primo, ou um irmão mais velho servem para tentar colmatar a ausência de apoios como os centros de estudo ou ateliers de tempos livres.

*“Normalmente, sou sempre eu que faço os trabalhos de casa com o Frederico, embora o mano mais velho também goste de ajudar.”*

Carla, 12º ano, empregada por turnos.

*“Há ajudas, a minha ajuda normalmente, sou eu que ajudo, o pai ajuda quando pode mas não há explicações nem centros de estudo, isso não há nada.”*

Lurdes, 12º ano, desempregada

Relativamente à conversa sobre a escola, as mães reconhecem que existe diálogo diariamente. Tanto as mães como as crianças tomam a iniciativa de falar sobre a escola, as mães preocupam-se mais com questões do dia a dia e de vez em quando perguntam o que aprenderam, já as crianças relatam episódios que tenham sido entusiasmantes e acontecimentos vivenciados com os colegas.

*“Como correu o dia? O que fez? O que aprendeu? O que comeu? Se comeu tudo? Porque é que não comeu? Esse tipo de coisas. Se acontecer alguma coisa boa ele conta.”*

Sara, 12º ano, empregada

*“Costuma ser ele a contar, às vezes sou eu que pergunto como é que correu o dia? Como é que não correu? Quando é algo mais relevante ele fala logo, logo, logo... aquilo que salta mais à vista.”*

Sofia, 12º ano, empregada por turnos

### *Estilo educativo*

Denota-se que estas mães se dividem entre um *estilo autoritário* e um *estilo permissivo*. Os dados indicam em alguns casos a ausência de normas, autorizando o educando a decidir por si mesmo e noutros, pelo contrário, as mães tendem a controlar a postura da criança de forma mais rígida valorizando a obediência, usando (se necessário) medidas

punitivas, sejam verbais ou físicas, criticando e desvalorizando frequentemente as atitudes da criança.

No que se refere a castigos, se a asneira for feita em casa, todas as mães dizem que ralham e proibem a criança de fazer algo que gosta. Metade das mães reconhece dar uma palmada ou uma “belinha”.

*“Uma belinha, um grito às vezes e depois castigo-o. “Já não jogas mais computador hoje” ou “não te compro mais cartas de invizimals”.”*

Sara, 12º ano, empregada

*“Já aconteceu, depende da situação, o Fred levar umas palmadas na hora certa, não sou a favor de tarefas nem de grandes chatices, mas uma palmada na hora certa não faz mal a ninguém. Já lhe tirei brinquedos, houve uma vez que me zanguei a sério com ele e com razão, tirei todos os brinquedos do quarto dele e escondi, ou então não o deixo ver os desenhos animados que gosta.”*

Carla, 12º ano, empregada por turnos.

Já quando a asneira é feita na escola, procuram ouvir as várias versões e na sua maioria acham que o que se passa na escola deve ser resolvido pela escola, em alguns casos reconhecem que o castigo se prolonga em casa. Acham que as crianças passam muito tempo na escola e reconhecem- lhe a autoridade para castigar e ensinar os seus educandos

*“Realmente se isso acontecer, tento falar logo com o Diogo para saber o que aconteceu, ver o ponto de vista dele, porque às vezes tem de se tentar perceber a versão de quem me diz e a sua versão e se realmente achar que ele deve ficar de castigo posso castigar, mas acho que o que se passa na escola deve ficar resolvido na escola porque também tem uma função importante na parte da educação porque ele passa, se calhar, das 9h às 5h da tarde na escola, passa mais tempo na escola do que com os pais.”*

Sofia, 12º ano, empregada por turnos

*“É Assim, chamo a atenção mas não no sentido de ralhar, chamo a atenção para o advertir de não o voltar a fazer, mas algo que se passa na escola tem de ser resolvido pela professora não por mim, porque a situação não foi comigo e problemas que existam têm de ser contornados na hora certa.”*

Dulce, 12º ano, empregada



No que toca ao reforço positivo, quando a criança faz algo que as mães valorizam no contexto do agregado, geralmente elogiam muito, dão abraços e beijinhos e sempre que possível oferecem uma prenda.

*“É assim, quando ele faz uma coisa que eu gosto, dou-lhe muitos beijos e digo-lhe: “vês? É assim que eu gosto que tu faças, está muito bem feito, estás a ver?” e dou-lhe muitos beijos, prendas é assim uma coisa que...”*

Marta, 4º ano, desempregada

*“Sim, ele as vezes ajuda em algumas tarefas que apesar de pequenino pode muito bem fazer, as vezes ele já começa a perceber que fez bem e fica à espera de uma recompensa, uma carteirinha de cromos ou um chocolatinho, nós costumamos dar assim algumas recompensas, nada em exagero mas...e ele às vezes já diz “mãe portei-me bem”.”*

Sofia, 12º ano, empregada por turnos

Por sua vez, quando acontece algo de valorizar em contexto escolar as mães atuam da mesma forma mas um número maior reconhece dar uma lembrança à criança enquanto estímulo para continuar no bom caminho.

*“Se há o ralhete também tem de haver o elogio. Tem de haver uma maneira de dar apoio, de dizer fizeste bem, estás no caminho certo. De vez em quando há um miminho, posso-lhe dar dinheiro ou coisa assim mas não muito, não muito. Gosto de incentivar e elogiar.”*

Lurdes, 12º ano, desempregada

*“É bastante elogiado, e sempre que podemos damos-lhe algo que ele goste, nem que seja um simples brinquedo”*

Dulce, 12º ano, empregada

### *Estratégia educativa*

Já no que toca a atividades fora da escola, tal como nas outras famílias também estas afirmam na sua maioria que fazem atividades ao fim de semana, momento em que todos tem maior disponibilidade. Realizam atividades ao ar livre, como passeios, idas à praia ou

piqueniques. Tentam que os seus educandos pratiquem algumas modalidades desportivas/culturais como o futebol ou a catequese.

*“Vamos à praia, ao campo, andamos de bicicleta, o pai joga à bola, centros comerciais muito pouco não gostamos muito de espaços fechados, fazemos sempre que possível visitas guiadas, portanto, caminhadas.”*

Lurdes, 12ºano, desempregada

*“Tem as atividades dele no sábado o futebol e a catequese, também tem os joguinhos de computador e da playstation mas nada em excesso. Quando caí em excesso nós estamos ali para ver, dentro dos nossos horários livres também conseguimos controlar.”*

Sofia, 12º ano, empregada por turnos

No que se refere às regras, hábitos e princípios que regem a educação este modelo de famílias tem o cuidado de criar rotinas tal como na estratégia contratualista, no entanto não existem horários para as cumprir, basta que as tarefas sejam cumpridas.

*“Eu sou assim uma mãe fora do quadro geral, o horário para comer normalmente calha sempre à mesma hora, quando estamos todos em casa. Os pequenos almoços é que é mais à pressa, cada um come em horário diferente menos ao fim de semana. Horas para deitar, tanto o mais velho como o mais novo estão na cama, foi a única regra, obrigação mesmo, que me propus desde sempre e os meus filhos têm cumprido. “*

Carla, 12º ano, empregada por turnos.

Quando perguntamos às mães sobre os sonhos, e as finalidades das suas estratégias educativas todas afirmam que gostavam que os filhos tirassem um curso superior. Não importa qual é o curso, basta que eles se sintam realizados e que sejam alguém na vida, porque as mães não conseguiram.

Afirmam não reagir bem se o seu educando quiser desistir da escola cedo, acham que há um mínimo essencial. Contudo, tentariam que pelo menos terminassem a escolaridade mínima obrigatória (12º ano).

*“Eu, desejava que ele chegasse à faculdade, que ele conseguisse fazer o curso dele como ele diz, porque apesar de ser tão pequenino ele diz que gostava de ser veterinário um dia, deus*

*queira que sim, se ele continuar a ser o que é, realmente ele tem capacidades para isso. Se não chegar para mim não é um grande problema ele não conseguir ser um aluno de faculdade mas gostaria, uma vez que, eu não consegui ser.”*

Dulce, 12º ano, empregada

*“Se for maior não posso fazer nada, enquanto for menor e viver comigo vai continuar a escola. É assim, não gosta? Vamos procurar o que ele gosta, não o obrigo a fazer o ensino regular, mas vamos procurar o que ele gosta.”*

Sara, 12º ano, empregada

*“Desistir não está no meu dicionário, não faz parte, tanto eu como o meu marido achamos que é preferível fazer sempre nem que seja o 12º, não digo que todos tenham de ser doutores, mas faço questão que o Frederico estude e seja alguém na vida.”*

Carla, 12º ano, empregada por turnos.

### 3.3 – Como seria a forma de educar se vivesse outra realidade profissional e académica

Partimos para este estudo com o objetivo de compreender de que forma o atual flagelo do desemprego pode afectar a vida familiar e as estratégias educativas das famílias.

Nesse sentido, pedimos às mães que se imaginassem numa situação oposta, quer a nível profissional, quer a nível académico, ou seja, quem tem emprego, imaginou-se desempregada, quem está desempregada imaginou-se com emprego, quem tem pouca escolaridade imaginou-se com mais habilitações e quem tem mais escolaridade imaginou-se com menos.

Quando questionadas se se encontrassem noutra situação se a sua forma de educar seria diferente as mães defendem que em termos de valores seria igual, em termos de experiências e acompanhamento seria bem diferente.

*“Neste momento na sociedade não há nada grátis... não podes jogar à bola, não podes ir à natação, não se pode entrar num museu porque é X por criança e Y por adulto. Acho que seria complicado, não em termos de valores, os valores transmitiria da mesma forma, mas seria mais complicado também se calhar, desempregada jogava eu à bola com eles, estou a brincar, mas seria complicado.”*

Paula, mestre, empregada por turnos

*“É assim, é difícil imaginar uma situação em que não me encontro, obviamente por um lado teria mais disponibilidade e seria uma forma de me distrair dos problemas, mas por outro lado o facto de não se ter emprego e não ter perspectivas disso poderia causar alguma instabilidade que acaba por afetar não só a filha mas toda a vida familiar.”*

Susana, licenciada a frequentar mestrado, empregada

Falando com as mães empregadas, reconhecem que se estivessem no desemprego teriam mais disponibilidade para acompanhar a educação dos seus filhos. No entanto, corroboram a teoria de McLoyd (1989) que afirma que uma diminuição de salário ou desemprego acarreta, conjuntamente com o pessimismo e um alto nível de stress dos pais.

*“Poderia ter mais tempo, mas menos disponibilidade psicológica. Acho que sim, mas isso é conforme as pessoas lidam com essa situação, eu se calhar não ia lidar bem porque não vivo sem trabalho e isso ia causar-me problemas psicológicos e não conseguiria ajudar da mesma forma, o desemprego afeta todos numa casa!”*

Sara, 12º ano, empregada

*“Se calhar, se tivesse num período de desemprego teria mais tempo para me dedicar a ele não é? Se calhar, se tivesse desempregada teria mais stress e seria mais complicado gerir isso, assim desta forma consigo ter aqueles horários, ser mais disciplinada, dar uma atenção específica”*

Patricia, licenciada, empregada

Já as mães desempregadas sustentam a ideia de que se tivessem um emprego se sentiriam mais úteis, valorizadas e capazes, defendendo que teriam mais força e paciência para apoiar os seus filhos.

*“É um bocadinho frustrante, estar em casa podendo estar a trabalhar. O tempo passa e nós não temos trabalho, sinto-me em baixo, parece que somos inúteis... Ajudar o Alexandre nas coisas da escola, chega a um ponto que agente afinal...É assim, agente tenta sempre arranjar tempo. Se agora dou uma hora, dava meia hora ou 10 minutos, mas teria mais aquela vontade de somos úteis.”*

Marta, 4º ano, desempregada

No que concerne a possuir diferentes habilitações académicas as mães com formação superior defendem a ideia de que seria mais difícil acompanhar, no entanto, afirmam que

iriam pesquisar, que se iriam informar de modo a ajudar os filhos. Por outro lado, dizem que se a criança não aprende alguma coisa está errada e iriam chamar a criança à razão.

*“É assim, não vamos ser hipócritas, nós não sabemos tudo, mas eu penso que se a criança levar os manuais para casa e os pais acompanharem, se a criança tem dificuldades nós como adultos pela nossa maturidade só não sabemos se não formos ao livro estudar. Dá trabalho? Dá, portanto, talvez se calhar ter de estudar algumas coisas para poder ajudar, às vezes mais fácil é dizer já não me lembro, não sei, eu não aprendi nada disso. Espero que não me aconteça, mas se sentir dificuldades primeiro vou tentar estudar e informar-me, se não conseguir aí sim vou recorrer a outras opções, mas acho surreal dizer que não se sabe ajudar uma criança de 10/11 anos... se ela não está a acompanhar é porque alguma coisa se passa e ela anda lá e a única coisa que ela tem de fazer é aprender, portanto talvez ande com um bocadinho de falta de atenção, todos os meninos podem ter dificuldades mas acho que até um 8º/9º ano sem ser uma coisa muito específica, uma geometria descritiva, algo muito específico, um pai querendo consegue acompanhar.”*

Maria, licenciada, empregada por turnos

*“Eu falo com imensa gente de vários graus de escolaridade que me dizem “ pronto agora é que eu já não consigo mais!” os novos programas, as metas vieram agravar um bocadinho as coisas, e os pais a dada altura, essencialmente a partir do 3º ciclo embora se note também no 2º, perdem um bocado o fio à meada, acho que aí seria complicado, eu consigo sentar-me com eles e estudar o que quer que seja, mas há coisas que tive de aprender e para isso destreza de nível intelectual, porque com os novos programas não se divide da mesma maneira, não se subtrai da mesma maneira. Tive de pegar nos exemplos que traziam resolvidos na escola para pegar naquilo e perceber como lhes ia explicar. Tive por exemplo, imensos pais na reunião que perceberam que eu sabia fazer e me pediram ajuda porque já nada é como eles aprenderam.”*

Paula, mestre, empregada por turnos

Já as mães com menor escolaridade afirmam que se tivessem mais estudos tudo seria mais fácil, sentiriam maior autonomia para ajudar e acompanhar os seus filhos.

*“Quer dizer, acabaria por mudar sempre, não seria a mesma coisa, se calhar se fosse patroa teria menos tempo, se calhar se tivesse mais estudos iria saber lidar melhor com certas coisas que não sei. Lidar de forma diferente pelo menos...com algum conhecimento de causa.”*

Sara, 12º ano, empregada

Nesse sentido, e tendo em conta as respostas das entrevistadas é possível dizer que se validam os estudos apresentados, havendo um consenso de que uma situação de desemprego afecta a vida em família e a disposição na forma de educar os filhos.

*“...depois outras coisas acontecem que a relação familiar a relação do casal, não há dinheiro, como se costuma dizer, em casa onde não há dinheiro toda a gente ralha e ninguém tem razão.”*

Maria, licenciada, empregada por turnos

Há a salientar que numa situação de desemprego para além do grande abalo emocional que assola as famílias, estas sentem que a privação de atividades académicas, culturais e desportivas será fortemente afetada.

*“Um pai sente-se impotente perante essa situação, diria mesmo desesperado, porque não é isso que se espera para um filho, o querer ajudar e não conseguir, quer dizer a falta de formação já é uma lacuna, depois a falta monetária para poder pagar a alguém que possa ajudar a ultrapassar as dificuldades de um filho...um pai ou mãe sente-se impotente, é muito complicado, cria ainda mais tensão entre as famílias, sobretudo nos TPCs.”*

Patricia, licenciada, empregada

*“Vamos ser honestos, é assim, infelizmente a parte económica condiciona tudo, por exemplo as actividades extra-curriculares a Matilde não poderia ter, até as próprias deslocações, uma ida ao café nos pensamos que são 60 cêntimos, mas temos de ir no carro e se calhar já não é um café e é um bolo e há certas coisas que tem de ser condicionadas e penso que o lazer é o mais prejudicado quando há falta de dinheiro.”*

Maria, licenciada, empregada por turnos

*“Não faço ideia, acho que a situação descabulava um bocado, eu habituei-me a um determinado nível de vida, isto é como tudo, quando nos habituamos a determinado salário fazemos um determinado nível de vida e de coisas que seria difícil fazer sem salário, por exemplo, umas férias, certamente em diversidade de experiências a coisa diminuiu um bocadinho, isso seria mais complicado para eles.”*

Paula, mestre, empregada por turnos

## 6 – Conclusões

Sem dúvida que o tema da crise e do desemprego tem levantado grande interesse e gerado debates apaixonantes não só nos meios de comunicação social, mas também no mundo acadêmico.

Embora existam várias teorias, unanime é que o “emprego para a vida” deixou de existir, o mercado de trabalho tem sofrido rápidas transformações quer pelos rápidos avanços tecnológicos quer pelos efeitos da crise. Assim sendo os trabalhadores tem de ser rápidos a adaptar-se e para tal considera-se que a escolaridade e formação ao longo da vida são fundamentais.

No que concerne às estratégias educativas parentais, os estudos de Kellerhals e Montandon (1991) e de Seabra (1994) são muito claros na caracterização e definição destas estratégias. Na pesquisa que agora conduzimos também foi a condição social e acadêmica das famílias a que mais distinguiu as estratégias educativas parentais: a Estratégia Contratualista e a Estratégia Estatutária.

A primeira estratégia procura desenvolver a personalidade e as potencialidades da criança de forma controlada em parceria com as outras instâncias socializadoras, tentando criar condições que deem respostas eficazes as necessidades e inclinações naturais da criança. Usam o diálogo como principal ferramenta educativa, procuram estimular a criatividade, e confiança dos seus filhos, recorrem muitas vezes ao seu exemplo pessoal para mostrar o que está ou não certo. Querem que os seus educandos saibam bem-estar e bem-viver em sociedade, para tal variam sempre que possível o seu dia a dia participando em atividades o mais diversificadas possível. São ativos e participantes na vida escolar dos educandos. Detêm, por isso mesmo, altas expectativas em relação ao futuro social e profissional dos seus filhos.

A segunda estratégia procura melhorar ou manter o nível de vida, têm tendência para se acomodar às normas sociais garantindo deste modo a integração social. Assumem uma participação distanciada em relação às outras instâncias socializadoras, das quais esperam os diplomas que permitam uma progressão de estatuto social dos seus filhos. Adotam geralmente uma atitude autoritária e constrangedora perante um comportamento desviante, por outro lado tentam valorizar através da recompensa um comportamento que seja desejado. Esperam que os seus filhos sejam educados e amigos dos seus amigos, mas que não se deixem pisar.

Tentam variar as atividades dos seus filhos, mas reconhecem não ter os recursos necessários para tal. Bem como as famílias da *estratégia contratualista* detêm fortes expectativas em relação ao futuro dos seus filhos esperando, sobretudo, uma melhoria de condições de vida.

Fica deste modo demonstrada a diferença entre ambas as estratégias.

Neste estudo, embora se notem as mesmas clivagens de à 20 anos atrás, existe uma tendência para minorar o desfasamento na postura de ambos os modelos familiares. Como algumas mães diziam, é cada vez mais fácil saber o que é expectável para e na educação de um filho. Hoje em dia nas revistas, na televisão e na internet estas temáticas são olhadas com grande atenção, existindo conselhos para os pais.

Sistemática desta absorção do discurso público foi precisamente ter sentido que algumas mães, sobretudo pertencentes à estratégia estatutária tinham tendência a dizer aquilo que julgavam que eu queria ouvir.

No que concerne à situação profissional das mães, todas reconhecem que o desemprego é um fator que afeta a relação em família, provoca altos níveis de stress e ansiedade e que de uma forma ou de outra torna diferente a forma de educar, quer pela privação de experiências, quer pela falta de paciência para acompanhar afincadamente a vida escolar da criança. Contudo, depois de analisadas as entrevistas este fenómeno não se revela fundamental na forma de educar. Não se encontram variações que nos permitam dizer que de facto a situação profissional das mães atua de forma vincada produzindo um desvio relevante na forma de educar. Para tal, seria necessário entrevistar mães antes e depois de mudarem a sua situação profissional.

Fica sim comprovado, corroborando as anteriores teorias, que o grau de escolaridade e o estatuto social de origem moldam e condicionam as estratégias educativas das famílias. Este estudo permite complementar o conjunto de pesquisas desenvolvidas por outros investigadores, alargando o campo de pesquisa à situação profissional das mães, permitindo que no futuro se desbloqueiem outras variáveis que nos permitam saber mais sobre o tema.



## Bibliografia

- Almeida, Nuno. (2006), “O que as famílias fazem à escola...pistas para um debate”, em *Análise Social*, v.XL (176), pp.579-593.
- Alves, Nuno (2010), “Evolução articulada do PIB e do desemprego: Portugal e a média da União Europeia, 2000-2009”, em Carmo, R. M. do (orgs.), *Desigualdades Sociais 2010*, Lisboa, Mundos Sociais.
- Baumrind, Diana (1966), “Effects of authoritative parental control on child behavior”, em *Child Development*, Chicago, v. 37, pp. 887-907,
- Baumrind, Diana. (1980), “New directions in socialization research” em *American Psychologist*, Washington, v. 35, pp. 639-652.
- Barling, Julian., kathryne Dupre e Gail Hepburn (1998). “Effects of parent’s job insecurity on children’s work beliefs and attitudes”, *Journal of Applied Psychology*, n.º83, pp. 112-118.
- Barling, Julian, e Morris Mendelson (1999). “Parent’s job insecurity affects children’s grade performance through the indirect effects of beliefs in unjust world and negative mood”, em *Journal of Occupational Health Psychology*, n.º4, pp. 347–355.
- Bem, Laura, e Adriana Wagner (2006). “Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconómico”, em *Psicologia em Estudo*, n.º1, pp. 63-71.
- Centeno, Mário. (2013), *O Trabalho - Uma Visão de Mercado*, FFMS, Lisboa.
- Costa, Hélder. (2010). *Relação família/escola-duas realidades: uma visão de ecologia humana*, Dissertação de Doutoramento em Relações Internacionais, Faculdade de Ciências e Sociais Humanas, da Universidade de Lisboa.
- Cinamon, Rachel (2002), “Father’s unemployment and career related variables of his adolescent child”, em *International Journal for the Advancement of Counselling*, n.º23, pp. 292-309.
- Clarke, Jane (2004). “Histories of childhood”, em D. Wyse (org), *Childhood studies: an introduction*. Blackwell, pp. 3-12.
- Costa, Fabiana, Marco Teixeira e William Gomes (2000), “Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais”, em *Psicologia Reflexão e Crítica*, n.º13, pp.465-473.
- Cruz, Orlanda, e Maria Ducharne (2006), “Intervenção na Parentalidade – O Caso Específico da Formação de País”, em *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, V.13 (11 e12).
- Darling, Nancy, & Steinberg, Laurence. (1993), “Parenting style as context: an integrative model”, em *Psychological Bulletin*, n.º113, pp. 487-496.
- Diogo, Ana. (2008), *Investimento das Famílias na Escola*, Lisboa, Celta
- Duarte, Joana (2010), *Valores e estilos parentais educativos em famílias nucleares intactas*, Tese de Mestrado em Psicologia, Lisboa, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Elias, Norbert (1993), *The civilizing process: the history of manners and state formation and civilization*, Oxford: Blackwell.
- Fernandes, Carla (2011), *Estratégias Familiares: A Escolha da Escola Pelos Pais – Um Estudo Exploratório*, Tese de Mestrado em Educação, Lisboa, Instituto de Educação de Lisboa, Universidade de Lisboa.
- Franco, Délia. (2007), *Estratégias Educativas das Famílias – Estudo de Caso de Famílias Madeirenses com Crianças na Educação Pré-Escolar*, Tese de Mestrado em Educação e Sociedade, Lisboa, ISCTE.
- Fishel, Elizabeth (1998), *Relações entre pais e filhos*, Lisboa, Editorial Presença.
- Galambos, Nancy, e Rainer Silbereisen (1987). “Income change, parental life outlook, and adolescent expectation of job success”, em *Journal of Marriage and the Family*, n.º 49, pp. 141-149.

- Gomes, Maria (2010), *(Des)complexificando os estilos parentais – com pais casados e pais divorciados/separados*, Tese de Mestrado Psicologia, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, Carlos, e Joaquim Coimbra (2003), “Significados construídos em torno da experiência profissional/trabalho”, *Actas do Congresso Internacional de Norte de Portugal/Galiza*, n.º4, pp. 353-366.
- Huberman, Michael (1981), “Spendeur difficultês et Promesses de la Recherche Qualitative”, em *Education et Recherche*, v.3(3), pp.233 – 249.
- Kellerhals, Jean., Montandon Cléopâtre (1991), *Les Stratégies Éducatives des Familles*, Lausanne, Delachaux et Niestle.
- Lahire Bernard (1995), *Tableaux de famille*, Paris, Gallimard, Ed .du Seuil
- Martinho, Lúcia (2010). *O papel da educação parental no comportamento antissocial dos adolescentes*. Tese de Mestrado em Psicologia da Educação, Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- McLoyd, Vonnie. (1989), “Socialization and development in a changing economy: The effects of paternal job and income loss on children” em *American Psychologist*, n.º44, pp. 293-302.
- Montandon, Cléopâtre (1997), *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'harmattan.
- Montandon, Cléopâtre (2001). “O desenvolvimento das relações família-escola. Problemas e perspectivas”. em Montadon, Cléopâtre e Philippe Perrenoud, *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*, Oeiras, Celta Editora, pp.13-28.
- Montandon, Cléopâtre (2005), “As práticas educativas parentais e a experiência das crianças”, em *Educ. Soc., Campinas*, vol. 26(91), pp. 485-507.
- Neblett, Nicole, e Kai Cortina (2006), “Adolescent’s thoughts about parent’s jobs and their importance for adolescent’s future orientation”, em *Journal of Adolescence*, n.º29, pp. 795-811.
- Perrenoud, Philippe. (2001), “Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem – o go-between” em Montandon, Cléopâtre e Philippe.Perrenoud, *Entre pais e professores: um dialogo impossível?*, Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola” Oeiras, Celta Editora, pp.29-56.
- Quivy, Raymon. e Luc Van Campenhoudt, (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*”, Lisboa, Edições Gradiva.
- Rowland, Robert (1997), *População, família, sociedade: Portugal, séculos XIX-XX*, Oeiras, Celta Editora.
- Rodrigues, Yara (2011), *Autoridade familiar, autoconceito e valores: Um estudo com alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*, Tese de Mestrado Educação, Lisboa, Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Schliebner, Connie, e John Peregoy (1994), “Unemployment effects on the family and the child: Interventions for counsellors”, em *Journal of Counselling and Development*, n.º72, pp. 368-372.
- Seabra, Teresa (1994), *Estratégias familiares de socialização das crianças - etnicidade e classes sociais*, Dissertação de Mestrado em Sociologia, Lisboa, ISCTE.
- Seabra, Teresa (1997), “Estratégias familiares de educação das crianças”, *Sociologia: Problemas e Práticas*, n.º21, pp. 49-70.
- Seabra, Teresa (1999), *Educação nas Famílias: Etnicidade e Classes Sociais*, Lisboa, IIE.
- Silva, Ana (2006), *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes*, Lisboa, Climepsi Editores.
- Singly, François (2000), *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune*, Paris, Nathan.
- Sousa, Cátia (2009). *A ansiedade social no jovem adulto: Sua relação com os estilos parentais e com a vinculação na infância*, Tese de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações, ISCTE, Lisboa.

## Situação Profissional e Académica das Mães e as Estratégias Educativas.

Teixeira, Elsa (2009), *Percursos Singulares – Sucesso escolar no ensino superior e grupos sociais desfavorecidos*, Tese de Mestrado Ciências da Educação, Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Whiston, Susan, e Briana Keller (2004), “the influences of the family origin on career development: A review and analyses, *The Counseling Psychologist*, v. 32(4), pp. 493-568.

**Anexos**

**Anexo A - Guião da Entrevista**

N.º da Entrevista: \_\_\_\_\_

Vamos falar um pouco sobre a forma como educa os seus filhos e o acompanhamento que faz da escola.

### **Bloco I – Vida escolar do aluno**

#### **1 – Vamos Começar pela escola.**

- Como tem sido a escola do \_\_\_\_\_?
- Como tem sido a relação com os professores (quantos teve), colegas e funcionários?
- O aluno já teve algum tipo de problema na escola? Como foi resolvido e por quem?
- O que aconteceu de melhor até hoje? E de pior?

#### **1 – O Acompanhamento que consegue dar à escola.**

- Ida a reuniões (todas ou não? Porquê? Quem vai?)
- Outras deslocações à escola (Quais; quem; porquê?)
- TPC (há ajudas? Quem? Explicações? Centros de estudo?)
- Conversa sobre a escola? (assuntos mais falados) (quem toma a iniciativa?)
- O que acha da escola de hoje?
- Para que serve a escola?
- Para o que devia servir? (escola ideal)

### **Bloco II – Educação na Família**

#### **1 – Relação com a escola e o saber**

- O que o preocupa mais na educação do seu educando?
- Quais as principais dificuldades que encontra na educação do seu filho?
- O seu filho já lhe deu algum tipo de problemas na escola? Como os resolveu?
- Quais as qualidades que gostaria que a escola transmitisse ao seu filho?

#### **2– O Futuro do seu Filho**

- Quais os objetivos que tem traçados para o seu educando?
- Até onde espera que o seu filho chegue? E se ele quiser desistir da escola?
- Quais as qualidades que gostaria de transmitir ao seu filho?
- Quais os valores que pretende transmitir ao seu filho? Autonomia, responsabilidade, obediência, etc.?

#### **2 – Como Educa**

- Quais as regras, hábitos e princípios que orientam a sua forma de educar? (horários, hábitos de higiene pessoal, hábitos de leitura, tempo de estudo, tempo de diversão...)

## Situação Profissional e Acadêmica das Mães e as Estratégias Educativas.

- Para além da escola que outros espaços costuma frequentar? (bibliotecas, museus, cafés, centros comerciais, cinemas, teatros, atividades ao ar livre, visitas guiadas...)
- Como costumam passar o fim de semana? Atividades desenvolvidas com regularidade, compras, visitas à família, atividades culturais, estudo...)
- O pai e a mãe educam do mesmo modo ou tem formas diferentes de ver a educação?
- Quando o seu filho se porta mal em casa como reage?
- Quando recebe uma queixa do seu filho na escola como reage?
- Aplica Castigos? Em que situações, com que frequência?
- Utiliza a recompensa? Com que regularidade e com que objetivos?

### Bloco III - Caracterização social

#### 1 - Situação Profissional:

Perfis	Perfil do Entrevistado
Desempregada com Ensino Obrigatório ou Inferior	
Desempregada com Ensino Superior	
Em Atividade Laboral com Ensino Obrigatório ou Inferior em Trabalho Fixo Diurno	
Em Atividade Laboral com Ensino Obrigatório ou Inferior em Trabalho por Turnos ou Noturno	
Em Atividade Laboral com Ensino Superior em Trabalho Fixo Diurno	
Em Atividade Laboral com Ensino Superior em Trabalho por Turnos ou Noturno	

#### 2 – Caracterização Académica e Profissional

- Quais as suas habilitações Literárias?
- Qual a sua área de formação?
- Que tipo de profissão desempenha ou desempenhou?
- Que género de tarefas tem diariamente?
- Que cargo ocupa na instituição?
- Tem grandes responsabilidades no funcionamento da empresa?
- É ativo para o progresso e inovação da instituição?
- Se estivesse numa outra situação profissional a sua forma de educar seria diferente?
- Se estivesse numa outra situação académica a sua forma de educar seria diferente?
- Acha que o desemprego condiciona a forma de educar? Em que sentido?

Data: \_\_\_\_\_

Duração: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_