



Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

# **PERCEÇÕES DOS PAIS SOBRE OS DIREITOS, DEVERES E PRÁTICAS ASSOCIADOS À PATERNIDADE.**

Um estudo de casos múltiplos feito com homens com filhos/as adolescentes

Dissertação de Mestrado em Educação e Formação de Adultos e  
Intervenção Comunitária

Vânia Filipa Gomes Almeida Cavaleiro  
COIMBRA, 2012

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

**PERCEÇÕES DOS PAIS SOBRE OS DIREITOS, DEVERES E  
PRÁTICAS ASSOCIADOS À PATERNIDADE.**

Um estudo de casos múltiplos feito com homens com filhos/as adolescentes

VÂNIA FILIPA GOMES ALMEIDA CAVALEIRO

Dissertação de Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira.

COIMBRA, 2012

## **Agradecimentos**

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram na realização deste trabalho.

À Professora Doutora Cristina Vieira, pela disponibilidade, paciência e permanente incentivo.

À Professora Doutora Albertina Oliveira, pelo encorajamento.

Ao Centro Novas Oportunidades onde durante quase quatro anos desenvolvi a minha atividade profissional, em particular à Alice, pelo reconhecimento do trabalho que desenvolvi e, também, pela sua amizade.

À Maria João, pelo otimismo, pela paciência, por tão bem saber escutar e, sobretudo, pela sua amizade.

À Rita e à Cristiana pelos seus discursos motivadores, pelo permanente reforço positivo e pela amizade.

À minha família, pelo estímulo e paciência, e, em especial, ao Rui Pedro, que partilhou os momentos de entusiasmo e motivação mas também os momentos de frustração e de desmotivação que marcaram a realização deste trabalho.

## Resumo

Tanto os homens como as mulheres têm sido sujeitos a algum tipo de discriminação associada ao género, embora elas em maior escala do que eles. Por isso, o género, construto social que tem servido para avaliar os comportamentos e os traços que a sociedade considera adequados que os homens e as mulheres tenham, deverá receber uma atenção especial no domínio da educação e formação de adultos, em virtude das suas implicações para a compreensão das dinâmicas sociais.

Verificando-se a entrada das mulheres na esfera pública, devido, essencialmente, à sua crescente integração no mundo do trabalho, espera-se, na mesma medida, que o homem também ocupe um lugar preponderante na esfera privada, de modo a alcançar-se a participação equilibrada dos homens e das mulheres nas diferentes esferas da vida. Para que isto ocorra é essencial ultrapassarem-se os estereótipos de género, que limitam o desempenho dos papéis sociais e normalizam, injustamente, os comportamentos, atitudes e capacidades dos homens e das mulheres. Neste contexto, a família e, em particular, os pais e as mães, que servem de modelos às suas crianças, ganham especial relevância, na medida em que a educação que veiculam está impregnada de mensagens sobre o que eles e elas devem ser e fazer, logo, podem constituir fontes de informação estereotipada decorrentes de uma certa ordem social de género.

Neste contexto, apresentamos uma investigação, enquadrada na educação de adultos, que consistiu em conhecer as perceções dos pais, divorciados, quanto aos seus direitos, deveres e práticas associados à paternidade, com o objectivo geral de compreendermos como percebem o seu envolvimento no cuidado e educação dos filhos e filhas. Com efeito, entrevistámos três participantes, com idades compreendidas entre os 40 e os 56 anos, através de um guião de entrevista semiestruturada, construído para o efeito. Em consonância com os estereótipos, os participantes foram consensuais na ideia de que a educação dos rapazes deve ser diferente da das raparigas na medida em que elas necessitam de mais protecção do que eles e no facto de os brinquedos, embora possam ser oferecidos de maneira diferenciada consoante o sexo da criança, não exercem qualquer tipo de influência nas escolhas e interesses vocacionais dos rapazes e das raparigas, em termos futuros. Nos restantes pontos, nomeadamente na percepção dos direitos e deveres associados à paternidade, no cuidado e educação dos filhos e das filhas, da maternidade *versus* paternidade, não houve convergência de opiniões.

Apesar das limitações metodológicas deste trabalho, por ter incluído apenas três casos, acreditamos que pode contribuir para alertar para a necessidade de se promover a reflexão sobre o que é ser pai.

**Palavras-chave:** género, estereótipos de género, educação parental, educação de adultos, igualdade de oportunidades.

## **Abstract**

Both men and women have been subjected to some kind of discrimination linked to gender, although women more widely than men. Therefore, the gender, social construct that has served to evaluate the behaviours and traits that society considers suitable that men and women have, should receive special attention in the field of education and training of adults, because of their implications for the understanding of social dynamics.

Having in mind the entrance of women in the public sphere, due mainly to its growing integration into the world of work, it is hoped, to the same extent, that men also occupy a predominant place in the private sphere, in order to achieve the equal participation of men and women in different spheres of life. In order to achieve this goal, it is essential to overcome the gender stereotypes that limit the performance of social roles and normalize, unjustly, behaviours, attitudes and abilities of men and women. In this context, the family and, in particular, the fathers and mothers who serve as role models to their children, have particular relevance, insofar as education that they transmit is full of messages about what they should be and do, therefore, parents may be sources of stereotypical information arising from a certain gender social order.

In this context, we present an investigation, framed in adult education, which consisted of knowing the perceptions of parents, divorced, about their rights, duties and practices associated with paternity, with the main aim of understanding how they perceive their involvement in the care and education of sons and daughters. Indeed, we interviewed three participants, aged between 40 and 56, using a semi-structured interview guide, built for this purpose. In line with the stereotypes, the participants agreed on the idea that education of boys must be different from that of girls because girls require more protection than boys. The results also showed the idea that the toys, though they may be offered differently depending on the sex of the child, don't exert any kind of future influence on choices and vocational interests of boys and girls. In other points, namely the perception of rights and duties associated with parenthood, in the care and education of boys and girls, of motherhood versus paternity, there were no convergence of opinions.

Despite the methodological limitations of this work, due to the fact it only focuses three cases, we believe it can draw attention to the need of thinking on about what it means to be a father.

**Keywords:** gender, gender stereotypes, parental education, adult education, equal opportunities.

## ÍNDICE

Índice de gráficos .....	3
Índice de quadros .....	3
Introdução Geral .....	4

### PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

#### Capítulo I - O Homem e a Mulher no Trabalho, na Família e no Acesso à Instrução

Introdução .....	9
1. A passagem da família tradicional para a(s) família(s) moderna(s) .....	10
1.1. Divisão do trabalho pago .....	13
1.2. Vida familiar: casamentos e divórcios .....	19
1.3. Trabalho não pago .....	27
2. Políticas da família .....	30
2.1. Estratégias para a conciliação entre vida profissional e vida familiar .....	36
3. O acesso dos homens e das mulheres à instrução .....	39
Conclusão .....	49

#### Capítulo II – A Aprendizagem do Género em Contexto Familiar

Introdução .....	52
1. A família enquanto sistema .....	53
1.1. A importância da(s) família(as) no desenvolvimento da criança, em geral, e na formação do género, em particular .....	58
2. Educação familiar .....	64
2.1. A educação familiar como atividade parental .....	65
2.1.1. A educação do rapaz e da rapariga na e pela família - estereótipos de género nas práticas familiares .....	69
2.1.2. Possíveis estratégias de combate às estereotípias de género em contexto familiar .....	77
2.2. Educação familiar como intervenção social .....	80
Conclusão .....	86



## PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

### Capítulo III – Planeamento, Organização e Caracterização da Metodologia da Investigação

Introdução.....	88
1. Temática da investigação e sua justificação.....	88
2. Metodologia da investigação.....	89
2.1. A opção pela investigação qualitativa.....	89
2.2. Estudo de caso.....	92
2.3. Caracterização dos participantes.....	94
2.4. Técnica de recolha de dados.....	94
2.5. Procedimento de recolha de dados.....	96
Conclusão.....	97

### Capítulo IV – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Introdução.....	99
1. Considerações sobre a análise de conteúdo.....	99
2. Apresentação e análise da informação recolhida nas entrevistas.....	105
2.1. Vida familiar e profissional.....	105
2.2. Cuidados e educação dos/as filhos/as.....	108
2.3. Separação/Divórcio.....	109
2.4. Paternidade.....	112
2.5. Práticas educativas parentais.....	115
3. Discussão dos resultados.....	119
Conclusão Geral .....	123
Referências Bibliográficas .....	128
Webgrafia .....	138
Anexos .....	144
A – Guião de entrevista .....	145
B – Consentimento informado .....	155
C – Matriz de Análise de Conteúdo .....	156

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 - População desempregada, em Portugal, de 1974 a 2010 .....	14
Gráfico 2 - Salário médio mensal dos trabalhadores por conta de outrem, por sexo, em Portugal, de 1985 a 2009 .....	18
Gráfico 3 - Número de nascimentos desde 1982 a 2008 .....	19
Gráfico 4 – Evolução da idade média da mulher ao nascimento do primeiro filho, na Europa	20
Gráfico 5 – Número de casamentos, realizados entre 1980 e 2008, na Europa dos 27 .....	20
Gráfico 6 – Número de divórcios, realizados entre 1980 e 2007, na Europa dos 27 .....	21

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Taxa de emprego (%), em Portugal, em 2011 e no primeiro trimestre de 2012....	15
Quadro 2 - Disparidades salariais entre homens e mulheres .....	16
Quadro 3 - Tempo de trabalho semanal da população com emprego, por sexo, 2005 .....	28
Quadro 4 - Evolução no uso das licenças parentais (2005-2010) .....	35
Quadro 5 - Taxa bruta de escolarização (%) do sexo masculino, por nível de ensino (2000-2010) .....	46
Quadro 6 - Taxa bruta de escolarização (%) do sexo feminino, por nível de ensino (2000-2010) .....	47
Quadro 7 - Caracterização dos/as candidatos/as inscritos/as de 2007 a 30 de Setembro de 2010 .....	48
Quadro 8 - Estádios de desenvolvimento da família de Duvall .....	55
Quadro 9 - Perspetivas teóricas sobre a identidade de género .....	60
Quadro 10 - Diplomados do sexo feminino em % dos diplomados no ensino superior: total e por área de educação e formação .....	75
Quadro 11 - Comportamentos parentais não estereotipados e respectivas vantagens para o desenvolvimento não estereotipado das crianças.....	78
Quadro 12 - Modelos teóricos que podem influenciar a conceção de programas de educação parental .....	83
Quadro 13- Características da investigação qualitativa.....	91
Quadro 14- Caracterização dos participantes.....	94
Quadro 15 – Entrevistas.....	97
Quadro 16 – Procedimentos a considerar na Análise de Conteúdo.....	100

## Introdução Geral

*A promoção de uma maior igualdade de género é um elemento fundamental da educação para a cidadania e na construção de uma verdadeira democracia. Lidar com as diferenças sem as transformar em desigualdades é um dos grandes desafios da educação na atualidade” (Cardona et al., 2009, p.59).*

O trabalho que apresentamos insere-se no diversificado campo da educação e formação de adultos e centra-se na análise dos papéis dos homens e das mulheres, associados ao género, numa sociedade em que estamos a assistir a mudanças económicas, tecnológicas, demográficas e culturais.

Estas mudanças exigem que os homens e as mulheres sejam os agentes do seu próprio desenvolvimento e, para o serem na sua plenitude, devem estar integrados numa sociedade “onde se deseja que as diferenças existentes (...) sejam vistas como sinergias na multiplicação de soluções para a construção de um mundo melhor”, como observam Alcoforado e Vieira (2007, p. 181). Com efeito, não se pretende que os homens e as mulheres, que têm características biológicas que os distinguem, comunguem as mesmas características de personalidade e as mesmas características físicas, mas que tenham oportunidades e responsabilidades simétricas, no espaço público e no espaço privado, o que pressupõe o reconhecimento de que eles e elas têm valor igual.

A educação e formação de adultos, neste contexto, ganha especial relevância se pensarmos que favorece o desenvolvimento de capacidades que permitirão aos homens e às mulheres fazer escolhas alheias às limitações impostas pelos papéis sociais de género, entendidos como comportamentos e atitudes que a sociedade espera, diferencialmente, de cada sexo (ibid, 2007). Além disso, a educação e a formação poderão proporcionar ocasiões de reflexão, pelos homens e pelas mulheres, “sobre o modo como os estereótipos de género têm condicionado algumas das suas decisões e dos seus percursos, nas várias áreas da vida, motivando o desenvolvimento de atitudes conducentes a uma acção promotora de mudança social” (ibid, p. 186). Nesta medida, a consciência individual de que as desigualdades de género promovem a discriminação dos homens e das mulheres, atingida não só mas, sobretudo, através da educação, e a consequente transformação de práticas, contribuiria para minorar a aceitação colectiva da discriminação em função do sexo, na perspectiva de que não é possível ocorrer mudança social sem que ocorra, primeiro, mudança individual.

Uma das mudanças que será desejável ocorrer para se atingir a plena igualdade de oportunidades entre homens e mulheres é a eliminação dos estereótipos de género, que podem ser definidos como as crenças, partilhadas pela sociedade, acerca das características e dos comportamentos que definem o que é *ser* homem e o que é *ser* mulher.

Importa, atendendo ao contexto do nosso trabalho, clarificarmos que os termos sexo e género são distintos, sendo que o primeiro “é usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino” (Vieira *et al.*, 2012, p. 12) e o segundo “é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas” (ibid, 2012, p.12). Assim, o sexo tem uma natureza biológica ao passo que o género é socialmente construído.

As representações de género, ou seja, as crenças e ideias feitas em torno do género, estão fortemente enraizadas nas culturas das sociedades por várias razões, entre as quais, as de ordem histórica (na relação entre o Estado e os cidadãos, os homens da classe dominante é que gozavam de liberdade e de direitos e, por isso, o conceito de cidadania foi dominado pela masculinidade; as mulheres apenas usufruíam de direitos se e quando o seu estatuto na família o permitisse), sociológica (ao nível da organização do trabalho, ao homem cabiam sobretudo as funções produtivas e à mulher as funções reprodutivas) e psicossociológica (o desenvolvimento das ciências sociais foi marcado pela masculinidade, sendo que a difusão dos conhecimentos científicos contribuiu para que as pessoas tomassem como ‘reais’ e ‘verdadeiras’ as diferenças entre os homens e as mulheres) (CITE, 2003). Devido a este conjunto de razões, entre outras, ainda temos um longo caminho a percorrer na tentativa de alcançar a igualdade de género nas diferentes esferas da vida de todas as pessoas.

Não obstante, já é possível observarmos algumas mudanças que nos indicam que as políticas e mecanismos de promoção da igualdade de género têm surtido algum efeito. Referimo-nos, por exemplo, ao crescente usufruto das licenças a que o pai tem exclusivamente direito e da licença parental partilhada, em Portugal. Isto indica-nos que o homem poderá estar, agora, mais envolvido na vida familiar, em geral, e no cuidado dos filhos e das filhas, em particular. Numa tentativa de perscrutarmos este direito e também dever de os pais (homens) participarem mais ativamente no cuidado e educação dos filhos e das filhas decidimos levar a efeito o presente estudo. Neste sentido,

pretendemos conhecer as percepções de três homens, com idades compreendidas entre os 40 e os 56 anos, divorciados, com o nível secundário e com, pelo menos, um filho ou filha adolescente, acerca dos seus direitos, deveres e práticas associados à paternidade. A nossa escolha recaiu sobre participantes divorciados/separados porque queremos perceber se o facto de estarem divorciados/separados trará dificuldades acrescidas ao cuidado e educação dos/as filhos/as. Inicialmente, pretendíamos que os participantes do estudo fossem pais com a custódia dos/as seus/suas filhos/as. No entanto, esses casos não estavam acessíveis.

Mais concretamente, quisemos compreender como é que estes pais percecionam a vivência da paternidade: se as atividades profissionais que desempenham ou desempenharam têm possibilitado a conciliação entre a vida profissional e a vida familiar; se usufruíram e/ou usufruem de licenças para apoio aos filhos e filhas; se sentem que o seu papel de pai é desvalorizado, sobrevalorizado ou equiparado relativamente ao papel de mãe, social e/ou legamente, e se têm práticas educativas parentais impregnadas ou livres de estereótipos.

As percepções dos pais foram obtidas através de entrevistas semiestruturadas, no âmbito das quais foram ouvidos em discurso direto, partindo de questões que fazem parte de um guião por nós construído para o efeito. Estes dados foram submetidos à Análise de Conteúdo para que pudéssemos fazer o levantamento e interpretação dos pontos em comum e das visões opostas e, por fim, retirarmos algumas conclusões. A nossa investigação é, portanto, de natureza qualitativa, havendo da nossa parte um esforço interpretativo em torno da informação recolhida.

Com o nosso trabalho queremos trazer para o debate o papel desempenhado pelos homens na família e no cuidado dos/as filhos/as, até porque também eles parecem ser afetados negativamente pelo estereótipo de que a vida familiar é do domínio e responsabilidade das mulheres, na medida em que “a ausência dos homens na prestação de cuidados à família priva-os de uma dimensão fundamental para a sua realização pessoal e constitui um prejuízo sério no seu desenvolvimento” (CITE, 2003, p. 33).

Posto isto, vamos apresentar a estrutura que adoptámos para o nosso trabalho, avançando que se inicia com uma introdução geral à qual se seguem duas partes que se subdividem em dois capítulos cada.

Na presente introdução geral explicitamos a importância da educação de adultos na promoção da igualdade de género, clarificamos e distinguimos os conceitos-chave de

sexo e género, cuja compreensão é necessária para que o nosso trabalho tenha sentido, apresentamos os objetivos do nosso trabalho e a respetiva estrutura.

Na primeira parte, subordinada ao *Enquadramento Teórico*, incluímos dois capítulos: o Capítulo I – *O Homem e a Mulher no Trabalho, na Família e no Acesso à Instrução*, onde abordamos a divisão do trabalho pago e do trabalho não pago nas famílias modernas, cujas configurações se afastam da família tradicional, a evolução das políticas da família, em Portugal, e respetiva influência na participação dos pais e das mães na vida familiar, e os trâmites do acesso do homem e da mulher à educação/instrução, especialmente em Portugal; o Capítulo II – *A aprendizagem do Género em Contexto Familiar*, no qual apresentámos a família enquanto sistema e refletimos sobre a sua importância no desenvolvimento geral das suas crianças e na sua formação do género, temas estes explicados à luz das perspetivas teóricas sobre a identidade de género. Terminamos este capítulo com uma abordagem aos três domínios da educação familiar, nomeadamente como disciplina das Ciências da Educação, como atividade parental e como intervenção social, dando especial ênfase aos programas de educação parental.

Na segunda parte, relativa ao *Estudo Empírico*, incluímos dois capítulos: o Capítulo III – *Planeamento, Organização e Caracterização da Metodologia da Investigação*, no qual apresentamos as etapas da investigação qualitativa que encetámos, desde a escolha da temática ao procedimento de recolha de dados; o Capítulo IV – *Apresentação, Análise e Discussão de Resultados*, onde expusemos e interpretámos os dados recolhidos. O presente trabalho encerra-se com as conclusões que decorreram do nosso estudo e com a apresentação de algumas sugestões para a realização de estudos futuros, enquadrados na mesma temática.

Finalizamos esta introdução destacando que a nossa experiência profissional como Profissional de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC) e como formadora, inclusivamente no domínio da Igualdade de Género, embora tenha favorecido a realização deste trabalho, foi igualmente beneficiada e enriquecida, porque nos proporcionou uma abordagem mais atualizada desta temática e despertou-nos para a importância do nosso papel, enquanto profissional, na sensibilização daqueles com quem e para quem trabalhamos, para a adoção de comportamentos e atitudes fomentadores da igualdade de género. Além disso, consideramos que a realização deste trabalho contribui para enfatizar que os pais e as mães transmitem valores e crenças aos seus filhos e filhas e têm influência na

modelação dos seus comportamentos e, neste sentido, os programas de educação parental ganham relevância como um dos mecanismos que podem facilitar a sensibilização dos pais e das mães para a otimização e transformação das suas práticas educativas, no sentido de minimizarem os seus estereótipos de género, ou outros, na sua atuação diária, quer enquanto pessoas, quer enquanto agentes educativos.

## **Parte I – Enquadramento Teórico**

---



## **CAPÍTULO I**

### ***O homem e a mulher no trabalho, na família e no acesso à instrução***

#### **Introdução**

Com este primeiro capítulo pretendemos abordar, de forma breve, os contextos que favoreceram a emergência da família tradicional e os fatores que contribuíram para a sua passagem para formas consideradas modernas de famílias. Nesta perspetiva, exploraremos os papéis do homem e da mulher na divisão do trabalho pago, na vida familiar e na divisão do trabalho não pago, indagando as consequências de cada um destes domínios nos restantes. Finalmente, importa-nos refletir sobre as oportunidades de acesso do homem e da mulher à educação/instrução, procurando compreender a sua relação com as outras esferas da vida.

Quanto ao trabalho pago, em Portugal, a Revolução de 25 de Abril de 1974 proporcionou mudanças que permitiram a entrada e permanência das mulheres no mercado de trabalho (Aboim, 2010), apesar de as mulheres ainda apresentarem taxas de desemprego superiores às dos homens, o que tende a agravar-se nos dias de hoje com a crise económica.

Neste capítulo vamos apresentar dados que ilustram que a par do aumento da taxa de atividade feminina, constata-se a adoção de novos valores sobre a conjugalidade e sobre a família, assistindo-se à crescente preocupação com o controlo da natalidade, à constituição de família em idade mais avançada, à descida do número de casamentos e ao aumento do número de divórcios. Todas estas mudanças acarretam consequências não só para as crianças como também influenciam a integração social dos pais e das mães, sobre as quais iremos refletir neste trabalho.

As alterações que se têm verificado na(s) família(s) acompanham mudanças nas políticas de família, nomeadamente, nas estratégias para a conciliação entre a vida profissional e a vida familiar. Analisaremos estas estratégias tendo em conta o papel do Estado, das empresas e a vida familiar.

Por considerarmos que o acesso do homem e da mulher à educação/instrução influenciou os seus percursos em termos profissionais, sociais e de vida familiar, dedicar-nos-emos a esta matéria, explorando designadamente as perspetivas de

pedagogos ao longo da História, os contributos para o alcance da coeducação e o acesso à educação/instrução do público adulto, particularmente em Portugal.

### **1. A passagem da família tradicional para a(s) família(s) moderna(s)**

*“A família é um campo de batalha entre a tradição e a modernidade” (Giddens, 2000, p.59)*

Apesar de a mulher ter assumido, desde sempre, a responsabilidade pelo cuidado das crianças, isto não impediu que se envolvesse em atividades através das quais, juntamente com o marido, pudesse prover a subsistência da sua família e que, por este motivo, deixasse ao cuidado de outros (geralmente crianças mais velhas) as suas crianças (Lamb, 1982). Na pré-história, as mulheres eram tidas como seres “de grande valiosidade, provavelmente endeusadas, devido ao seu poder de reproduzir seres humanos, de cujo número dependia a sobrevivência das comunidades” (CITE, 2003, p. 66), sendo que se trata de um mito pensar que as mulheres eram submissas aos homens e dependentes destes. Prova disto, é a crença de que as mulheres foram as inventoras da agricultura e de objetos importantes para o transporte de alimentos, como a tigela (ibid, 2003). Na verdade, o seu papel na História foi claramente omitido e, por isso, a sua importância, desconhecida. Neste domínio, a linguagem dos fazedores da história teve e continua a ter um peso preponderante, pois tende a não ser inclusiva e, portanto, perpetuadora de estereótipos de género<sup>1</sup>, o que significa que “como qualquer outra construção e prática social, [a linguagem é] marcada pela história e pelas estruturas de poder” (Abranches *et al.*, 2000, p. 7). A utilização, por exemplo, do termo “Homem” para representar a humanidade contribuiu para a invisibilidade da mulher na História.

Sabe-se que a democracia, em Atenas, excluía a participação das mulheres, dos escravos e dos estrangeiros. Na teoria grega do homúnculo, a exclusão das mulheres assentava no princípio de que estas “são natureza, e como tal devem ser passivas e submissas, dominadas pelos homens, tal como a terra” (CITE, 2003, p. 70). Em Roma, por sua vez, “o pater famílias, detém o poder de vida e de morte sobre a família, que inclui mulheres, filhos e filhas e escravos” (ibid, 2003, p. 70). A democracia grega e o direito romano contribuíram, portanto, para a ginofobia (ibid, 2003, p. 70) que, de

---

<sup>1</sup> Estereótipos de género são, de acordo com Barberá (2005, citado por Nogueira e Saavedra, 2008), “as crenças associadas à pertença sexual e à diferenciação sexual” (p. 11).

acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora, significa aversão às mulheres.

Segundo Lamb (1982), no mundo ocidental, a responsabilidade pela subsistência económica e, em menor grau, o cuidado das crianças, foi partilhado pelo marido e pela mulher até à Revolução Industrial. Quanto à estrutura da família, Lastett, investigador do *Cambridge Group for the History of Population and Social Structure*, que liderou investigações de demografia histórica<sup>2</sup>, defende que “os grupos domésticos de uma grande parte da Europa tinham, na altura da Revolução Industrial, uma configuração semelhante aos das décadas de 50 e 60” (Cunha, 2005, p. 10) do século XX, pelo que esta Revolução não nuclearizou a família, esta já era nuclear há muito tempo.

A Revolução Industrial terá sido responsável pelo término da partilha de responsabilidades e tarefas entre homens e mulheres. Com efeito, uma economia de subsistência deu lugar a uma economia monetária e os homens deixaram de trabalhar nos campos para trabalhar nas minas e em fábricas, começando, por isso, a receber o seu vencimento sob a forma de salários. Consequentemente, o contributo das mulheres como força de trabalho perdeu o anterior significado, apesar de muitas mulheres terem entrado no mundo laboral. Com esta mudança do mundo agrícola para o mundo industrial, “surgem ‘profissões femininas’ e ‘masculinas’”. Ora, “a mulher deixou de trabalhar ao lado do homem, a segregação no trabalho aparece” (CITE, 2003, p. 71). A classe social a que as mulheres pertenciam determinou diferenças nesta entrada no mundo do trabalho; as mulheres da burguesia só podiam trabalhar no espaço familiar e não podiam ter autonomia económica, enquanto as do povo executavam trabalhos que os homens não queriam e que não davam prestígio ou poder (ibid, 2003).

Segundo Shorter (1975), “à medida que [os] cenários tradicionais foram sendo permeados pelo capitalismo, a divisão do trabalho entre os sexos tornou-se mais elaborada (...) e as mulheres puderam então dedicar-se mais ao cuidar dos filhos e menos à produção” (p. 283). Ou seja, a prosperidade material tornou possível melhores

---

<sup>2</sup> A demografia histórica nasceu em meados dos anos 50 do século XX, com os trabalhos pioneiros de Pierre Goubert e Louis Henry, associada à exploração dos registos paroquiais, existentes na generalidade dos países europeus a partir do século XVI (Ferreira 2004, p. 1). No entanto, este tipo de fontes não tinha, em todos os países, a mesma qualidade, donde, foram surgindo metodologias alternativas como, por exemplo, os trabalhos do *Cambridge Group for the History of Population and Social Structure*, que desenvolveu técnicas de análise agregativa. As investigações no âmbito da demografia histórica assentam no “cruzamento de informação nominativa, isto é, a tentativa de reconstituir as relações existentes entre referências nominativas, respeitantes a indivíduos ou famílias, encontradas em diferentes documentos” (ibid, 2004, p. 2).

cuidados maternos e, à medida que o rendimento familiar aumentou, as mulheres puderam substituir os empregos pelo cuidado das suas crianças. Foi neste contexto que a família tradicional emergiu.

Segundo os defensores da família tradicional, esta reúne todas as condições para o bom cuidado das crianças: contempla a presença de dois progenitores, um de cada sexo; as responsabilidades familiares são divididas entre o casal, sendo os homens os responsáveis pela subsistência económica e as mulheres as responsáveis pelas lidas da casa e pelo cuidado das crianças; as mulheres estão mais vocacionadas para o cuidado das crianças do que os homens; os primeiros cuidados da criança são fornecidos pelos membros da sua família (Lamb, 1982).

Também é na família tradicional que, de acordo com Nye (1976, citado por Goodman, 1993), se desempenham papéis devidamente diferenciados, conforme se trate do pai ou da mãe. Nesta medida, ao homem é atribuído como papel principal o de provedor (assumir a responsabilidade pela situação financeira); a socialização das crianças (estimular as suas competências intelectuais, emocionais, sociais). A organização de atividades recreativas é tanto da sua responsabilidade como da mulher. Os restantes papéis estão destinados às mulheres: trabalho doméstico, planeamento e preparação das refeições; organização e limpeza da casa e roupa; cuidar das crianças, nos domínios físico e psicológico; receber e retribuir prazer sexual numa relação exclusiva, dar apoio terapêutico, ou seja, ajudar o parceiro na resolução de problemas psicológicos e estabelecer contacto e manter boas relações com as redes de parentesco.

Atualmente, muitas mulheres estão empregadas e constituem uma parte significativa da força laboral devido às difíceis condições económicas, o que representa o desvio mais comum à organização familiar tradicional. Aliás, Coelho (2010) indica-nos que, “em Portugal, o aumento rápido e generalizado da participação das mulheres no mercado de trabalho tem arrastado consigo amplas e profundas mudanças no papel económico das mulheres, gerando interações múltiplas com as mudanças demográficas, sociais e económicas das famílias e da sociedade como um todo” (p. 6). Não obstante este aumento da participação da mulher no mundo do trabalho, a distribuição de tarefas e responsabilidades entre homens e mulheres ainda não é equitativa. Ora, apesar da independência económica ser um fator importante para a realização pessoal e social, quer da mulher quer do homem, esta não é a única dimensão da vida que contribui para o bem-estar (ibid, 2010) e, por isso, o alcance da igualdade de oportunidades em outras esferas da vida, como a família, torna-se fundamental.

Os modelos familiares propostos por Roussel (1980 e 1991, citado por Aboim *et al.*, 2002) assentam precisamente na evolução histórica da vida familiar, portanto, na passagem gradual de um modelo de “família instituição” para modelos mais modernos, como sejam o de aliança, o de fusão e o de associação. As “famílias instituição” têm como fim a sobrevivência e estão subordinadas à instituição matrimonial; as “famílias aliança”, embora ainda sejam institucionalizadas, caracterizam-se também pelo amor romântico; nas famílias “fusão” é o amor romântico que é privilegiado, bem como a igualdade entre os cônjuges, em detrimento da instituição tradicional; as “famílias associação” caracterizam-se pela dominância do individualismo sobre o nós conjugal (ibid, 2002). Segundo Michel (1997, citado por Aboim *et al.*, 2002), as famílias estruturais caracterizam-se pela forte diferenciação de papéis de género, sendo que, por oposição, as famílias modernas se caracterizam pela divisão mais igualitária do trabalho.

Nas famílias modernas, em geral, tanto o homem como a mulher trabalham, não só porque há necessidade de ambos contribuírem para o sustento da família, como também porque a mulher reconhece a importância de ter independência económica, permitida através do exercício de uma atividade profissional. Isto não significa, porém, que os homens e as mulheres desempenhem os seus papéis profissionais em iguais circunstâncias e com iguais oportunidades de progressão na carreira. É sobre esta desigualdade de género no contexto de trabalho que nos iremos debruçar de seguida.

### **1.1.Divisão do trabalho pago**

*“A feminização dos sistemas de emprego foi sendo feita em articulação com outros processos que se conjugam na transformação do modo como trabalhamos e damos significado ao acto de trabalhar” (Ferreira, 2010).*

Em 1960, em Portugal, segundo a ideologia do Estado Novo, o homem tinha o dever de sustentar e proteger a família, sendo o ganha-pão. A mulher, por sua vez, devia confinar-se aos trabalhos da casa e ao cuidado do marido e das crianças. Consequentemente, “apenas 13,1% das mulheres se encontravam oficialmente no mercado de trabalho, não obstante grande parte delas desempenharem tarefas essenciais à sobrevivência da família, contribuindo nomeadamente para os trabalhos agrícolas

essenciais à sobrevivência do grupo familiar” (Aboim, 2010, p. 39). Aquelas que integravam o mercado de trabalho dedicavam-se à enfermagem, à assistência social, ao ensino ou à puericultura e não podiam ficar a sós com alguém, sob pena da sua reputação ficar comprometida (Freire, 2010). As mulheres tinham, portanto, profissões relacionadas com a prestação de cuidados, com a assistência aos outros, dando continuidade às funções que já desempenhavam nos seus lares.

Após a Revolução de 25 de Abril de 1974 ocorreram mudanças que contribuíram para a permanência das mulheres nos empregos: alterações na lei e nos costumes, “o aumento rápido da escolaridade feminina, bem como o desenvolvimento de atividades económicas no sector terciário, capazes de absorver cada vez mais mão-de-obra feminina” (Aboim, 2010, p. 42). Contudo, apesar da entrada das mulheres no mercado de trabalho ter sido galopante, ao ponto de Portugal se tornar “num dos países europeus com maior número de mulheres a trabalhar a tempo inteiro” (ibid, 2010, p. 39), segundo o Relatório sobre o Progresso da Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens no Trabalho, no Emprego e na Formação Profissional, de 2008, elaborado pela Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE), as mulheres apresentavam taxas de desemprego<sup>3</sup> superiores às dos homens (CITE, 2008, p. 25). O gráfico 1, cujos dados são da responsabilidade do Instituto Nacional de Estatística<sup>4</sup>, comprova que esta tendência se mantém. Contudo, também é possível constatar que o desemprego masculino e feminino está a aumentar e que as diferenças entre sexos, eram, em 2009, pouco significativas.

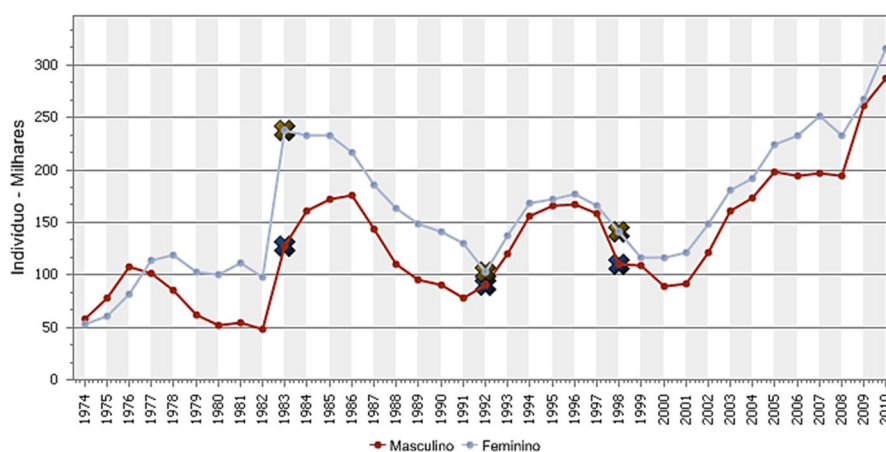


Gráfico 1 - População desempregada, em Portugal, de 1974 a 2010.

<sup>3</sup> “A taxa de desemprego é igual ao rácio entre a população desempregada com idade igual ou superior a 15 anos e a população activa com idade igual ou superior a 15 anos” (Instituto Nacional de Estatística - INE).

<sup>4</sup> [http://www.pordata.pt/azap\\_runtime/?n=4](http://www.pordata.pt/azap_runtime/?n=4)

Os dados mais atuais relativamente ao desemprego, publicados no Boletim Estatístico de Junho de 2012, do Gabinete de Estratégia e Planeamento/ Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (GEP/MTSS), indicam-nos que a taxa de desemprego no primeiro trimestre de 2012 foi de 14,9%, apresentando os homens uma taxa de 14,8% e as mulheres de 15,1%, o que significa que, desde 2009, as disparidades diminuíram. No que diz respeito, em particular, ao desemprego de longa duração, em igual período, para os homens a taxa é de 7,7% e para as mulheres é de 7,5%, quando, no quarto trimestre de 2010, para os homens, a taxa era de 5,4% e para as mulheres de 6,8%. Logo, os homens são, atualmente, os mais afetados pelo desemprego de longa duração, no nosso país.

Em Portugal, no primeiro trimestre de 2011 e de 2012, o desemprego encontrava-se concentrado em indivíduos com baixos níveis de escolaridade (igual ou inferior ao 9.º ano de escolaridade), sendo que estes representavam 67,4% da população desempregada em 2011 e 67,16% em 2012 (GEP, 2011 e GEP, 2012). Quanto à idade, é na população jovem, ou seja, dos 15 aos 24 anos, que se tem registado uma maior incidência do desemprego, verificando-se 36,2% no primeiro trimestre de 2012 (ibid, 2012).

No que concerne à taxa de emprego, no Boletim Estatístico de Junho de 2011, do GEP/MTSS, é possível constatar, em 2010, disparidades entre os sexos, nas diferentes faixas etárias, mas especialmente na faixa dos 55 aos 64 anos, sendo que as mulheres é que se encontram sempre na posição mais desfavorável. O mesmo se verifica durante o ano de 2011 e no primeiro trimestre de 2012 (cf. quadro 1), de acordo com os dados do Boletim Estatístico de Junho de 2012 do GEP/MTSS. Não obstante, verifica-se, no primeiro trimestre de 2012, a redução, em todas as faixas etárias, comparativamente a 2011, dessas disparidades.

Quadro 1 – Taxa de emprego (%), em Portugal, em 2011 e no primeiro trimestre de 2012

	2011				2012
	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre	4º trimestre	1º trimestre
<i>Taxa de emprego (%)</i>					
<b>15 - 64 anos</b>	<b>64,6</b>	<b>64,8</b>	<b>64,5</b>	<b>62,9</b>	<b>62,2</b>
Homens	68,7	68,6	68,8	66,5	65,5
Mulheres	60,6	61,2	60,3	59,4	59,0
<b>15 - 24 anos</b>	<b>27,9</b>	<b>27,2</b>	<b>28,3</b>	<b>25,2</b>	<b>24,0</b>
Homens	30,1	28,8	30,9	27,5	25,6
Mulheres	25,7	25,6	25,5	22,7	22,3
<b>55 - 64 anos</b>	<b>48,9</b>	<b>47,7</b>	<b>48,1</b>	<b>46,7</b>	<b>46,9</b>

	2011				2012
	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre	4º trimestre	1º trimestre
Homens	55,9	54,0	54,4	52,6	52,6
Mulheres	42,6	42,1	42,5	41,4	41,8
<i>Disparidade entre sexos (M-H) (p.p.)</i>					
<b>15 – 64 anos</b>	-8,1	-7,4	-8,5	-7,1	-6,5
<b>15 – 24 anos</b>	-4,4	-3,2	-5,4	-4,8	-3,3
<b>55 – 64 anos</b>	-13,4	-11,9	-11,9	-11,2	-10,8

Fonte: GEP, 2012, p. 7

As desigualdades entre homens e mulheres, que trabalham por conta de outrem, verificam-se não só nas taxas de emprego e de desemprego como também a nível salarial, constatando-se disparidades consideráveis nos Estados-Membros da União Europeia, “que variam entre menos de 10% na Itália, Malta, Polónia, Eslovénia, Roménia, Portugal e Bélgica e mais de 20% na Eslováquia, Países Baixos, Chipre, Alemanha, Reino Unido, Lituânia e Grécia, chegando a alcançar mais de 25% na República Checa, Áustria e Estónia”<sup>5</sup>, de acordo com as estimativas do Eurostat, baseadas no Inquérito sobre a Estrutura dos Ganhos (cf. quadro 2).

Quadro 2 – Disparidades salariais entre homens e mulheres (%)

<b>País</b>	<b>Disparidades salariais entre homens e mulheres (%)</b>
<i>Bélgica</i>	9.0
<i>Bulgária</i>	13.6
<i>República Checa</i>	26.2
<i>Dinamarca</i>	17.1
<i>Alemanha</i>	23.2
<i>Estónia</i>	30.3
<i>Irlanda</i>	17.1
<i>Grécia</i>	22.0
<i>Espanha</i>	17.1
<i>França</i>	19.2
<i>Itália</i>	4.9
<i>Chipre</i>	21.6
<i>Letónia</i>	13.4
<i>Lituânia</i>	21.6
<i>Luxemburgo</i>	12.4

<sup>5</sup> Disponível online em <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=685&langId=pt>, acessado em 12 de Março de 2012.



<b>País</b>	<b>Disparidades salariais entre homens e mulheres (%)</b>
<i>Hungria</i>	17.5
<i>Malta</i>	9.2
<i>Países Baixos</i>	19.6
<i>Áustria</i>	25.5
<i>Polónia</i>	9.8
<i>Portugal</i>	9.2
<i>Roménia</i>	9.0
<i>Eslovénia</i>	8.5
<i>Eslováquia</i>	20.9
<i>Finlândia</i>	20.0
<i>Suécia</i>	17.1
<i>Reino Unido</i>	21.4

Fonte: Eurostat, 2008

A análise deste quadro permite-nos constatar que, em 2008, é em Itália que existe menor disparidade salarial (4,9%) entre homens e mulheres. Portugal e Malta apresentam, neste ano, nível de disparidade igual, situando-se nos sete países com nível de disparidade inferior a 10%, sendo na Estónia que a disparidade atinge o maior e impressionante nível de 30,3%.

Segundo dados do GEP/MTSS, em Portugal, de 1985 a 2009, verificou-se uma diminuição da disparidade quanto ao total médio ganho<sup>6</sup>, entre homens e mulheres, por conta de outrem<sup>7</sup>. Contudo, neste período, o valor do total médio ganho foi sempre superior para os homens, conforme ilustra o gráfico 2. Em outubro de 2011, o ganho médio mensal dos homens foi de 1254,1€ e das mulheres de 989,0€ ou seja, menos

<sup>6</sup> O total médio ganho diz respeito ao “montante líquido em dinheiro e/ou géneros, pago ao trabalhador, com carácter regular em relação ao período de referência, por tempo trabalhado ou trabalho fornecido no período normal e extraordinário. Inclui, ainda, o pagamento de horas remuneradas mas não efetuadas (férias, feriados e outras ausências pagas)” (INE).

Em Pordata. Disponível online em:

<http://www.pordata.pt/Portugal/Ganho+medio+mensal+dos+trabalhadores+por+conta+de+outrem+total+e+por+sexo-375>, acessado em 13 de agosto de 2012).

<sup>7</sup> É considerado trabalhador/a por conta de outrem o “indivíduo que exerce uma actividade sob a autoridade e direção de outrem, nos termos de um contrato de trabalho, sujeito ou não a forma escrita, e que lhe confere o direito a uma remuneração, a qual não depende dos resultados da unidade económica para a qual trabalha. Os valores apresentados referem-se a trabalhadores por conta de outrem a tempo completo com remuneração completa. No que respeita à administração central, regional e local e aos institutos públicos estes valores incluem apenas os trabalhadores em regime jurídico de contrato individual de trabalho” (INE).

Em Pordata. Disponível online em:

<http://www.pordata.pt/Portugal/Ganho+medio+mensal+dos+trabalhadores+por+conta+de+outrem+total+e+por+sexo-375>, acessado em 13 de agosto de 2012).

265,1€ do que eles. Contudo, a remuneração de base/ganho foi de 84,0% para os Homens e de 86,8% para as mulheres (GEP, 2012).

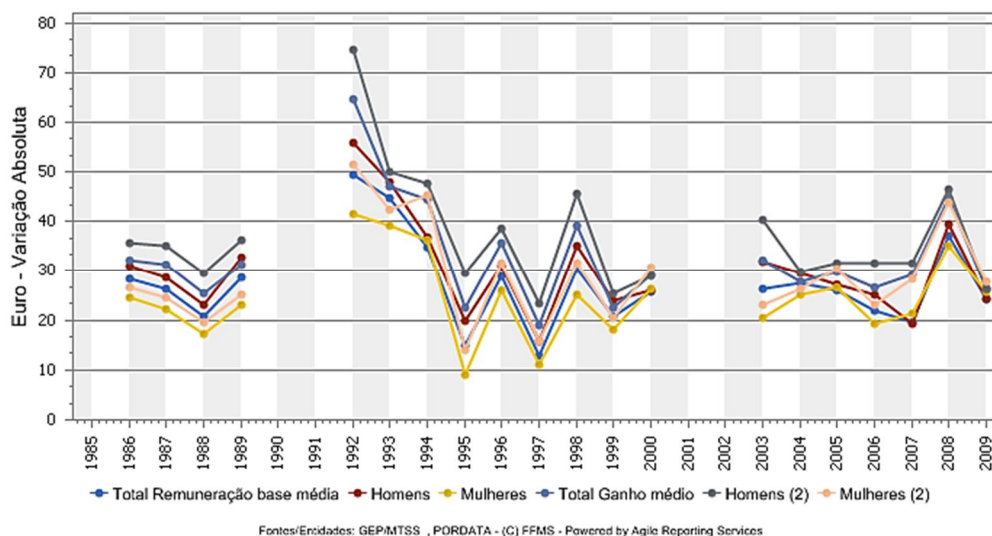


Gráfico 2 - Salário médio mensal dos trabalhadores por conta de outrem, por sexo, em Portugal, de 1985 a 2009

A vulnerabilidade das mulheres também se manifesta na retribuição mínima mensal garantida, que, para elas, em Outubro de 2011, representou 15,3% e para eles, em igual período, 8,3% (GEP, 2012). Além disso, são também as mulheres que têm contratos de trabalho menos favoráveis, quer a nível de vínculo, quer a nível de horário. São os homens que possuem, por sua vez, a maior percentagem de contratos sem termo e que ocupam mais as posições hierárquicas superiores.

Concordamos, portanto, com Vieira e autoras (2010) quando refere que “a aparente igualdade quantitativa em alguns sectores escamoteia a real desigualdade qualitativa” (p. 7) manifestada no domínio profissional, particularmente nas disparidades salariais e persistência dos tetos de vidro na ascensão profissional. Consideram-se tetos de vidro as barreiras invisíveis, ou seja, “quando não existem razões objetivas para que as mulheres não possam ascender a posições de tomada de decisão; quando existe discriminação implícita nas estruturas e processos das organizações e na sociedade; quando persistem barreiras institucionais e comportamentos sociais que tornam difícil o acesso das mulheres às posições de tomada de decisão” (REDE, s.d. p. 10). São os tetos de vidro que dificultam e/ou impedem as mulheres de usufruir efectivamente dos mesmos direitos que os homens não só nas questões laborais como também sócio-políticas.

Iremos, de seguida, abordar outro contexto onde a desigualdade entre homens e mulheres ainda persiste, ou seja, a família, que tem sofrido alterações na sua configuração e nos valores pelos quais se norteia, influenciando e sofrendo influências dos contextos profissional e social.

## 1.2.Vida familiar: casamentos e divórcios

*“De entre as mudanças que estão a acontecer por todo o mundo, nenhuma são mais importantes do que as que afetam a nossa vida pessoal: sexualidade, relações, casamento e família” (Giddens, 2000, p.57).*

Em consequência do crescente emprego das mulheres e da crescente participação do homem no domínio doméstico, foram adotados novos valores, nomeadamente sobre a conjugalidade e sobre a família, assistindo-se inclusivamente à desinstitucionalização e à individualização da vida conjugal (Aboim, 2006; Almeida *et al.*, 1998; Torres, 2002; Wall, Aboim & Leitão, 2010, citados por Marinho, 2011). Também as modificações no direito da família e nas políticas de família contribuíram para a mudança de valores e de práticas nas e pelas famílias.

Assim, verifica-se na Europa uma crescente preocupação com o controlo da natalidade, que se traduziu na diminuição do número de nascimentos (cf. gráfico 3). Por exemplo, em 2008 nasceram menos 774000 bebés do que em 1982.

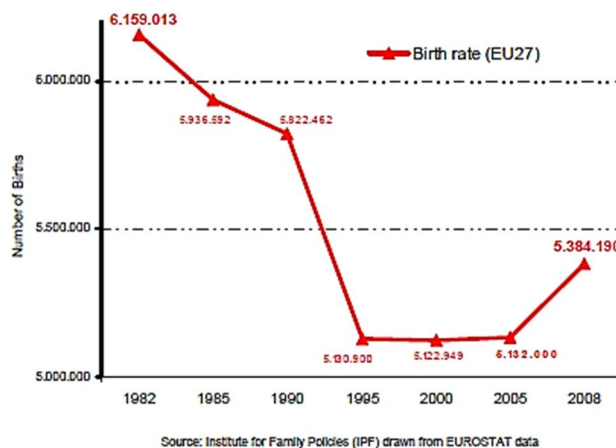


Gráfico 3 - Número de nascimentos desde 1982 a 2008

Constata-se também a constituição de família em idade mais avançada, ou seja, segundo o Relatório da Evolução da Família na Europa, elaborado pelo *Institute For Family Policies*<sup>8</sup>, de 2009, a idade em que as mulheres têm o/a primeiro/a filho/a aumentou 2,6 anos na Europa dos 25, sendo de 27,1 em 1980 e de 29,7 em 2007, conforme ilustra o gráfico 4. Em Portugal, a idade média da mulher aquando o primeiro filho, em 2009, foi de 28,6, segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística.

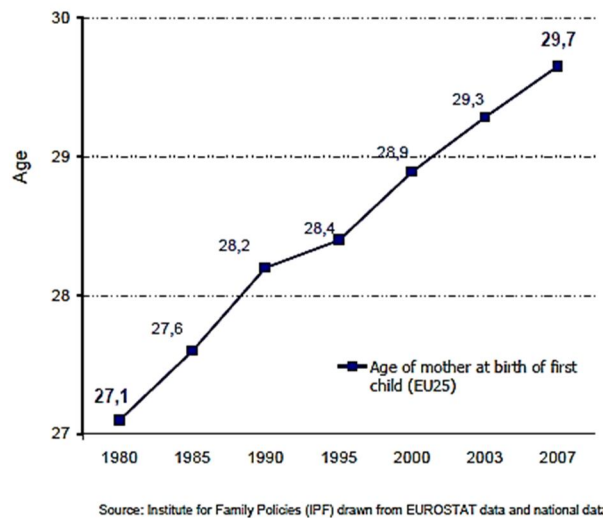


Gráfico 4 – Evolução da idade média da mulher ao nascimento do/a primeiro/a filho/a, na Europa

As alterações a nível da família não se situam apenas no aumento da idade média da mulher ao nascimento do/a primeiro/a filho/a (cf. gráfico 4). Também se constata que, de 1980 a 2008, o número de casamentos na Europa dos 27 decresceu 23,4% (cf. gráfico 5), apesar de um aumento de 42,6 milhões da população.

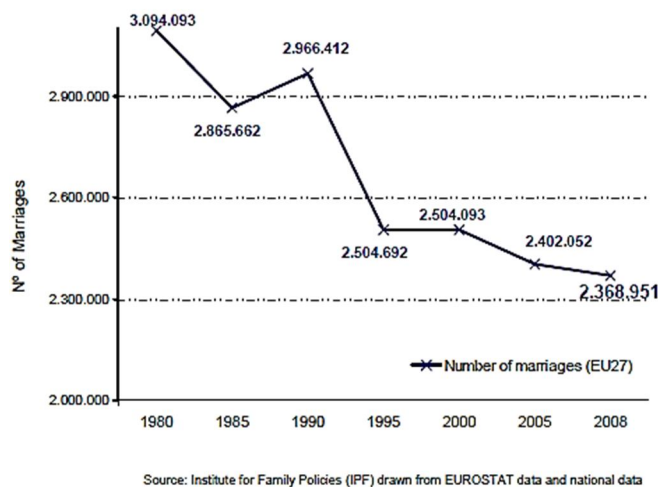


Gráfico 5 - Número de casamentos, realizados entre 1980 e 2008, na Europa.

<sup>8</sup> Disponível online em [www.ipfe.org](http://www.ipfe.org), acessido em 12 de Janeiro de 2012.

No período de 1980 a 2007, o número de divórcios aumentou cerca de 55% e 36,5% de crianças nasceu de casais que não contraíram o matrimônio, conforme ilustra o gráfico 6.

Os dados revelados pelos gráficos 3, 4, 5 e 6 refletem o que passou a acontecer com mais frequência a partir dos anos 60 do século XX, ou seja, novos tipos de famílias emergem: mulheres solteiras que escolhem engravidar e ter filhos/as sozinhas; casais que não se querem casar mas simplesmente viver em conjunto; famílias recompostas; casais de homossexuais, etc. Neste sentido, têm sido alvo de consideração os diferentes modelos de famílias não tradicionais e os seus efeitos no desenvolvimento integral das crianças e assiste-se a uma “evolução jurídica que protege cada vez mais os direitos das crianças” (Mucchielli, 2002, citado por Santos, 2004, p.14).

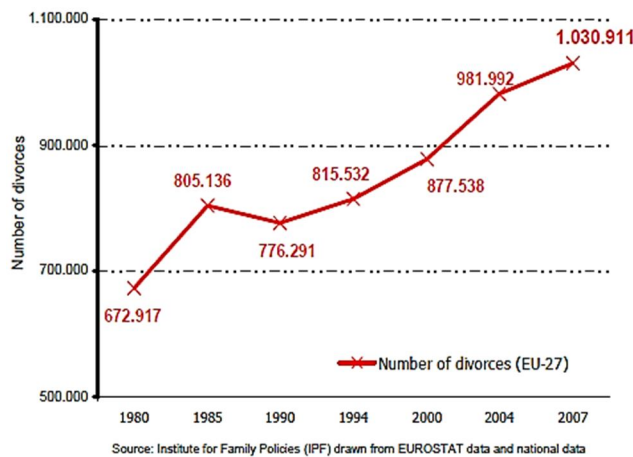


Gráfico 6 - Número de divórcios, realizados entre 1980 e 2007, na Europa.

No que diz respeito às famílias monoparentais, o seu número tem vindo a aumentar nas últimas décadas, quer devido ao divórcio, quer devido a opções pessoais (mães que querem ter filhos/as sem partilhar responsabilidades). Este tipo de famílias pode ser mais propícia a algum tipo de risco, ou seja, devido à discriminação, mães sem cônjuge podem ter grandes dificuldades em arranjar emprego com remuneração adequada. Por outro lado, muitas pessoas amigas de um casal que se divorcia têm dificuldades em estabelecer relações com cada progenitor, individualmente, depois do divórcio, o que pode contribuir para o isolamento social (Polster & Dangel, 1984). Acontece que os/as amigos/as que o ex-casal tem em comum, para interagirem com ambos, individualmente, têm de duplicar o tempo dispensado e, além disso, não querem entrar em conflitos de lealdade (Groenou, 1991, citado por Kalmijn & Groenou, 2005,

p. 6). No que diz respeito às crianças destas famílias, estas parecem não perder apenas o contacto permanente com um dos progenitores, como parecem afastar-se de outros familiares como os avós e estabelecem novas relações com novos cônjuges de pai e/ou de mãe (Walker, 1999), no caso dos casais recompostos.

Foi em 1910 que Portugal, com as Leis da Família, consagrou o divórcio por mútuo consentimento, num contexto legal que separa a Igreja do Estado. Contudo, devido à assinatura da Concordata com a Santa Sé, entre 1940 e 1975, o casamento católico deixou de ser indissolúvel. Esta situação só se alterou “com o Decreto-Lei n.º 261/75, de Maio, consequente ao Protocolo Adicional à Concordata que tornou possível o divórcio para os casamentos católicos e, mais tarde, com a revisão do Código Civil pelo Decreto-Lei n.º 496/77 de 25 de Novembro” (Torres, 2008, p. 14).

A permissão do divórcio trouxe mudanças positivas: a culpa deixa de ser fundamento para o divórcio; alargam-se os motivos da rutura conjugal; o conceito de responsabilidades parentais substitui o de “poder paternal” e o incumprimento dessas responsabilidades pode ser considerado crime; em situação de dissolução conjugal, consagra-se legalmente um crédito de compensação quando os contributos de um progenitor são desiguais no que diz respeito ao cuidado dos filhos e/ou filhas (ibid, 2008). Na nossa perspetiva, estas mudanças contribuíram claramente para o aumento dos divórcios no nosso país.

Com efeito, em Portugal, o divórcio começou a aumentar de forma mais significativa depois de 1975. Segundo os dados do INE/ Direção-Geral da Política de Justiça (DGPIJ) /Ministério da Justiça (MJ), publicados na base de dados PORDATA, no ano de 1974 realizaram-se 777 divórcios; no de 1975, 1552; no de 1990, 9216; no de 2000, 19104 e no de 2009, 26176. Ao contrário do que geralmente se possa conjeturar, esta aceitação do divórcio representa a valorização do casamento, na medida em que neste a dimensão afetiva, estando intimamente associada ao bem-estar e à felicidade, é a mais privilegiada e se este representa uma fonte de mal-estar importa dissolvê-lo (ibid, 2008).

Graaf e Kalmijn (2006, citados por Martins, 2010, p. 4) apresentam três motivos que parecem estar na origem dos divórcios: “normalização do divórcio, a ‘psicologização’ dos relacionamentos e a emancipação das mulheres. Motivos graves para o divórcio considerados temporalmente, como a violência e infidelidade, tornaram-se menos importantes”. A emancipação da mulher, em particular, terá provocado problemas sobre o trabalho, pago e não pago, e a divisão do mesmo. Além disso, o facto

de as mulheres estarem empregadas, e de auferirem, por vezes, maior salário, podem constituir fatores de risco para o divórcio. Este risco não é tão elevado quando há emprego masculino e o salário subsequente é mais elevado do que o auferido pela mulher. Aliás, nesta situação, há mais estabilidade no casamento (Holley *et al.*, 2006, citados por Martins, 2010). Segundo os autores antes citados, muitos outros fatores como a inteligência, a idade, a religião, a coabitação pré-nupcial, a presença de filhos/as no casal etc., contribuem para o maior ou menor risco de divórcio.

A reação ao divórcio dos progenitores é, segundo pesquisas (Chase-Lansdale & Hetherington, 1990, citados por Kapinus, 2004), diferente conforme se tratem de filhos ou de filhas. Eles tendem a responder de forma mais agressiva ao conflito parental do que elas. No entanto, é possível que o divórcio pareça ter menos impacto negativo nas filhas devido ao facto destas internalizarem a sua angústia (Furstenberg & Cherlin, 1991, citados por Kapinus, 2004). De qualquer forma, “existe um consenso considerável na literatura de que crianças filhas de pais divorciados apresentam um risco aumentado para o desenvolvimento de problemas psicológicos, comportamentais, sociais e académicos comparativamente com famílias que não tenham passado pelo divórcio e o risco é tanto maior, para as crianças, quanto maior seja o número de relacionamentos dos pais” (Hetherington, 2003, citada por Martins, 2006, p. 13). Isto significa que as crianças, em geral, independentemente do seu sexo, provenientes de casais divorciados, parecem apresentar maior risco de desenvolvimento de comportamentos desviantes do que as crianças cujos pais não se divorciaram. Este risco pode ser maior se as crianças forem vítimas de alienação parental, ou seja, quando são manipuladas por um progenitor (progenitor alienante), para se afastarem do outro progenitor (progenitor alienado), e para se destituírem de qualquer tipo de afeto e/ou recordação positiva do mesmo. É à mãe que geralmente cabe o papel de progenitor alienante, e o de alienado, ao pai (Fonseca, 2006).

Nos casos de alienação parental, a criança está a ser vítima de abuso psicológico e o afastamento irreversível do progenitor alienado pode ser uma das consequências. Outra delas será a síndrome da alienação parental, que diz respeito às sequelas emocionais e comportamentais que a criança sofre devido ao comportamento do progenitor alienante e que resulta na recusa determinante em ter contacto com o outro progenitor. A síndrome de alienação parental foi identificada, em 1985, pelo professor de Psiquiatria Infantil da Universidade de Columbia (EUA), Richard A. Gardner e é “punida nos EUA, segundo o Family Court Act, com a perda da guarda e a supressão do

direito de visitas por parte do genitor responsável pela alienação” (ibid, 2006, p. 164). Esta patologia parece afetar mais os rapazes, com idades compreendidas entre os oito e onze anos, do que as raparigas, na medida em que são eles que mais sofrem com a ausência do pai. Por serem mais independentes, crianças com mais de onze anos serão mais resistentes à pressão do genitor alienante (ibid, 2006). Não obstante, são indiscutíveis os efeitos perniciosos da alienação parental nas crianças.

As crianças de casais separados podem não só ser vítimas de alienação parental como também de negligência. Segundo a Associação para a Igualdade Parental e Defesa dos Direitos dos Filhos<sup>9</sup>, em 2010, em Portugal, aos 16.581 processos de incumprimento do exercício das responsabilidades parentais somaram-se 11.283 processos novos, o que revela a dificuldade que muitos milhares de crianças têm em manter relações de proximidade com toda a sua família. Além disso, “estima-se que mais de 25% de todas as crianças irão chegar à idade adulta com os pais separados [e que] este número tem tendência a aumentar” (Associação para a Igualdade Parental, s.d.<sup>10</sup>).

O divórcio pode não só afetar as crianças, como também influenciar a integração social dos seus pais e mães após a separação. Ora, três situações podem ocorrer: o fim da relação conjugal, sem consequências para a integração social noutras esferas da vida; fim da relação conjugal e afastamento das pessoas divorciadas dos contextos em que estavam inseridas/envolvidas (Jacobson, 1983, citado por Kalmijn & Groenou, 2005); as pessoas divorciadas respondem ativamente ao seu divórcio reconstruindo as suas redes de relações e reorganizando a sua vida social compensando, desta forma, a perda do cônjuge (Gerstel, 1988, citado por Kalmijn & Groenou, 2005).

Kalmijn e Groenou (2005) estudaram a relação entre divórcio e integração social tendo em conta quatro tipos de contactos (com amigos/as, vizinhos/as, familiares e colegas) e seis tipos de participação social (envolvimento em atividades recreativas, participação em clubes sociais e desportivos, realização de trabalho voluntário, frequência da igreja, ir ao teatro, bar ou restaurantes e participarem em encontros ‘new age’).

Para estudarem a integração social pós-divórcio, Kalmijn e Groenou (2005) tiveram em conta os recursos de ambos os membros do casal que influenciam a

---

<sup>9</sup> Disponível online <http://igualdadeparental.org/>, acedido em 20 de fevereiro de 2012.

<sup>10</sup> Disponível online em <http://igualdadeparental.org/>, acedido em 2 de junho de 2012.



disponibilidade para o envolvimento em atividades e a capacidade financeira. Um dos recursos é o emprego e as oportunidades que representa para conhecer novas pessoas e fazer amizades, por um lado e, por outro, a restrição de tempo que implica para se estar com amigos/as e colegas, sobretudo para as mulheres que trabalham a tempo inteiro, em comparação com as casadas que trabalham em *part-time*. A responsabilidade de tomar conta de crianças foi outro fator a ser considerado. Se, por um lado, limita o tempo disponível para contactos sociais, também pode gerar oportunidades para estabelecimento de contactos na vizinhança e na escola. Os contactos com a vizinhança ocorrerão menos para os homens porque, geralmente, são as mulheres que ficam com a custódia das crianças. Também os problemas de saúde, físicos e/ou mentais, podem limitar as oportunidades de contactos sociais. Segundo Poortman (2000, citado por Kalmijn & Groenou, 2005), o divórcio afeta negativamente a capacidade financeira das mulheres quando a dos homens tende a aumentar, ainda que de forma pouco significativa.

O estudo anteriormente referido de Kalmijn e Groenou (2005), que foi desenvolvido na Holanda, e que consistiu na comparação entre a integração social de pessoas casadas e de pessoas não casadas permitiu-lhes concluir que há uma relação negativa entre divórcio e integração social, apesar de esta relação não ser tão grande quanto normalmente se supõe. Constataram que as pessoas divorciadas estão mais envolvidas em formas de participação alternativas, em comparação com as casadas, mas para a maior parte dos indicadores onde o efeito da libertação era esperado isso não aconteceu. Parece haver uma tendência para o isolamento, no que diz respeito ao envolvimento com vizinhos, especialmente para os homens que não têm a custódia dos/as filhos/as e que vivem em débeis condições de habitação. Quanto à participação em clubes sociais, surgem efeitos negativos do divórcio apenas para as mulheres, devido geralmente a problemas de saúde. O mesmo efeito não se verifica nem nos homens nem nas mulheres, no que diz respeito a atividades de entretenimento como ir ao teatro ou jantar em restaurantes.

O crescente aumento do número de divórcios e a sua gradual aceitação social parece ter provocado alterações nas famílias mas outros fatores também concorreram para estas alterações como sejam, “o aumento da esperança de vida, a entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho, a diminuição do número médio de pessoas por família, o decréscimo acentuado da fecundidade, o aumento da instabilidade conjugal, (...) a crescente importância das uniões livres” (CITE, 2003, p. 39). Por isso, é possível

encontrar diversas definições de família, assentes em diferentes variáveis (casamento, parentesco, residência comum, socialização das crianças), que não deixam de levantar questões interessantes também para fins de investigação. Vejamos como é possível desconstruir algumas noções comuns e usadas de forma supostamente consensual:

“a) o casamento: mas cada vez mais a coabitação e as uniões livres são comuns, o crescente número de filhos fora do casamento em toda a Europa indica como estes modelos podem ser duradouros no tempo;

b) a residência comum (esta é, em geral, uma das características mais referidas pelas pessoas quando se pede para definir família): mas a residência comum não faz (e não desfaz) uma família; há indivíduos que vivem em comum, que partilham despesas e afetos mas não são uma família (companheiros de quarto ou casa; colegas; colégios; pensões). Há também famílias que o são e não vivem juntas, por exemplo, por motivos profissionais (famílias de migrantes, professores deslocados, marinheiros, etc.);

c) o parentesco: o parentesco comporta dois tipos de laços, de sangue e de aliança, e cada um deles funda relações diferentes. Mas a definição de parentesco muda de cultura para cultura, e existem pessoas que são “como da família” desempenhando um papel tão ou mais importante nas nossas vidas do que aquelas com quem existem laços de parentesco;

d) a socialização das crianças: a noção de que os pais, no interior do quadro familiar, são os únicos responsáveis pela educação das crianças não é universal; e nas nossas sociedades existe uma cada vez maior partilha deste tipo de funções com outras instituições, nomeadamente com a escola” (ibid, 2003, p. 41).

Murdock (1949) apresenta uma definição de família que abrange algumas das variáveis atrás mencionadas: “a família é o grupo social caracterizado por residência em comum, cooperação económica e reprodução. Inclui adultos de ambos os sexos, dois dos quais, pelo menos, mantêm uma relação sexual socialmente aprovada, e uma ou mais crianças dos adultos que coabitam com relacionamento sexual, sejam dos próprios ou adotadas.” Contudo, tendo em conta as novas famílias, por exemplo, de casais homossexuais e de pais divorciados, esta definição não é aceitável. Também não o é a definição do Catecismo da Igreja Católica que, além de excluir casais do mesmo sexo, também exclui os casais que não contraíram casamento. Como pode ler-se, “um homem e uma mulher unidos em casamento formam com seus filhos uma família. Esta disposição precede todo reconhecimento por parte da autoridade pública; impõe-se a ela (isto é, não depende da autoridade civil para se constituir) e deve ser considerada como

a referência normal, em função da qual devem ser avaliadas as diversas formas de parentesco”<sup>11</sup>. Finalmente, para fins estatísticos, é considerada família para o Instituto Nacional de Estatística o “conjunto de pessoas que residem no mesmo alojamento e que têm relações de parentesco (de direito ou de facto) entre si, podendo ocupar a totalidade ou parte do alojamento. Considera-se também como família clássica qualquer pessoa independente que ocupe uma parte ou a totalidade de uma unidade de alojamento. São incluídos na família clássica o(a)s empregados domésticos internos, desde que não se desloquem todas ou quase todas as semanas à residência da respetiva família”<sup>12</sup>. Esta definição de família é mais abrangente e privilegia a variável unidade de alojamento.

Discutidas as consequências ocorridas nas famílias, e conseqüentemente, nos papéis sociais dos homens e das mulheres, por via das mudanças na divisão do trabalho pago e de um conjunto de transformações sociais, importa agora conhecer a realidade do trabalho não pago, para compreender as possíveis divisões de género. É neste tipo de trabalho que nos centraremos de seguida.

### 1.3. Trabalho não pago

*“The entry of women into the public sphere is far from complete, the gender division of labor in the family is still not the object of moral and political reflection, and women and their concerns are still invisible in contemporary theories of justice and community” (Benhabib, 1992, p.13).*

Ainda que, a nível do trabalho e do emprego, se constatem desigualdades de género, em prejuízo das mulheres, a sua crescente empregabilidade é indiscutível e obrigou mudanças nas práticas domésticas, no planeamento familiar e no cuidado das crianças. Obrigou aquelas que são mães a recorrer aos cuidados não familiares das crianças e impulsionou uma maior participação dos homens na educação destas e nas atividades domésticas (Perista, 2002, Torres, 2001; Almeida & Wall, 2001; Wall, 2005, citados por CITE, 2010, p.16). Isto significa que os papéis do homem e da mulher são

---

<sup>11</sup> Disponível online em [http://www.vatican.va/archive/catechism\\_po/index\\_new/p3s2cap2\\_2196-2557\\_po.html](http://www.vatican.va/archive/catechism_po/index_new/p3s2cap2_2196-2557_po.html), acedido em 4 de maio de 2012.

<sup>12</sup> Disponível online em [http://metaweb.ine.pt/sim/CONCEITOS/Detalle.aspx?cnc\\_cod=177&cnc\\_ini=24-05-1994](http://metaweb.ine.pt/sim/CONCEITOS/Detalle.aspx?cnc_cod=177&cnc_ini=24-05-1994), acedido em 4 de maio de 2011.

definidos em função um do outro e, por isso, um não pode mudar sem provocar alterações no outro (Lamb, 1982).

Verifica-se, pois, o enfraquecimento do modelo tradicional de homem provedor e, conseqüentemente, o de esposa doméstica (Crompton, 2006, citado por Aboim, 2010), ou seja, “a passagem de um modelo de organização familiar centrado numa divisão diferenciada dos papéis de género – o homem, fora de casa, responsável pelo ganha-pão; a mulher, doméstica, consagrada à lida da casa e aos cuidados dos filhos – para um modelo de família centrado numa divisão mais simétrica e ‘igualitária’ dos papéis de género, em que ambos os cônjuges participam no mercado de trabalho e contribuem para o rendimento familiar” (ibid, 2010, p. 42). Isto significa que o padrão de ‘duplo emprego’ é o que têm maior expressão em Portugal<sup>13</sup>. O mesmo não acontece em países como a Holanda, a Alemanha, a Bélgica ou o Reino Unido onde prevalece o padrão do ‘ganha-pão e meio’, ou seja, em que grande parte das mulheres que estão empregadas trabalha a tempo parcial (ibid, 2010, p. 47).

Apesar do modelo de ‘duplo emprego’ ser o que tem maior expressão no nosso país, no que diz respeito ao trabalho não pago (tarefas domésticas e prestação de cuidados), as mulheres trabalham cerca de 16 horas por semana a mais do que os homens, segundo dados de 2005 da CITE (cf. quadro 3), resultantes do 4º Inquérito Europeu às Condições de Trabalho de 2005.

Quadro 3 - Tempo de trabalho semanal da população com emprego, por sexo, 2005<sup>14</sup>.

	<b>Tempo de trabalho pago</b>	<b>Tempo de deslocação (casa-trabalho-casa)</b>	<b>Tempo de trabalho não pago</b>	<b>Tempo de trabalho total</b>
Homens	43h30	2h48	9h24	55h42
Mulheres	41h06	2h36	25h24	69h00

Fonte: CITE (2009)

<sup>13</sup> “No conjunto dos 25 países da União Europeia, apenas 45% dos casais com idades entre os 25 e os 49 anos trabalhavam a tempo inteiro em 2003. Em cerca de 19% dos casos, o homem trabalha a tempo inteiro e a mulher a tempo parcial e em quase 30% só o homem tem um emprego. Na comparação por países, pelo menos neste grupo etário, Portugal surge como o segundo país onde o modelo de duplo emprego a tempo inteiro é mais frequente, logo atrás da Eslovénia [segundo a Eurostat, 2003]” (Aboim, 2010, p. 48).

<sup>14</sup> Disponível online em [http://www.cite.gov.pt/asstscite/downloads/publics/Compet\\_Iguald\\_Gen2009.pdf](http://www.cite.gov.pt/asstscite/downloads/publics/Compet_Iguald_Gen2009.pdf), acedido em 5 de fevereiro de 2011.

Verifica-se, pela análise do quadro 3, que os homens dedicam mais tempo ao trabalho pago do que as mulheres, porém, a diferença é pouco significativa. No que diz respeito ao trabalho não pago, a diferença é abismal. Isto significa que as mulheres, além de trabalharem fora de casa, ainda acumulam a responsabilidade das tarefas não pagas que consistem no tratar das crianças, da casa e também de outros dependentes. Para esta situação muito contribuem os valores maternalistas ainda enraizados na sociedade portuguesa, como evidencia Aboim (2007; 2010) na análise que realizou às atitudes e aos valores de género relativos à vida familiar no âmbito do inquérito *Family and gender roles* do *International Social Survey Programme* (ISSP), realizado em 2002/2003 sob a coordenação de Karin Wall (ICS/UL) e Lígia Amâncio (ISCTE). Este inquérito incidiu sobre “a relação entre trabalho profissional feminino e maternidade, o papel social feminino (entre a mulher mãe e dona-de-casa e a mulher profissionalmente independente), o papel do homem no trabalho doméstico e nos cuidados aos filhos e a divisão do trabalho pago no casal” (Aboim, 2010, p. 61). Uma das principais conclusões foi a de que o homem deve participar no trabalho não pago e a mulher, por sua vez, no trabalho pago, sendo que “mais de 80% dos homens e das mulheres considera que [eles] devem participar nas tarefas domésticas e nos cuidados com os filhos, subindo para mais de 90% a percentagem dos que pensam ser de ambos a responsabilidade para o rendimento familiar” (ibid, 2010, p. 62). Contudo, paradoxalmente, no que diz respeito às crianças e à parentalidade, o mesmo estudo revela que “cerca de 80% dos homens e de 77% das mulheres pensa que uma criança com menos de seis anos sofre se a mãe trabalhar a tempo inteiro” (p. 61). Outra das conclusões mais pertinentes é a de que 80% das mulheres inquiridas percecionam a profissão como importante fator de independência económica, mas praticamente metade identifica-se, simultaneamente, com o ideal de mulher mãe e dona de casa. Também se pode constatar que, na perspetiva dos homens, o feminino continua associado ao espaço privado e também às funções reprodutivas, apesar de se assumir que o homem deve participar mais nas tarefas domésticas e nos cuidados prestados às crianças.

Não só a família contribui para desigualdade de género, também o Estado tem responsabilidades na reprodução desta desigualdade, tendo em conta que a prestação de cuidados a adultos dependentes, por exemplo, na União Europeia, “[desempenha] um papel nas baixas taxas de emprego das mulheres na faixa etária 55-64 (36,8%, em 2008) (Comissão Europeia, 2009, p. 5), o que se deve à “falta de acesso a serviços de cuidados a pessoas dependentes (crianças, deficientes, idosos), de regimes de licença adequados e

de modelos laborais flexíveis” (ibid, 2009, p. 5). Face ao exposto, seria pertinente a implementação de estratégias de conciliação da vida familiar e profissional. Por um lado, o Estado, em parceria com outros agentes sociais, devia criar estruturas de cuidados de crianças dos zero aos cinco anos de idade e sistemas seguros de transportes para deslocação de crianças e jovens entre a escola, os espaços de realização de atividades complementares e a residência, durante o período de trabalho dos progenitores. Por outro, as entidades empregadoras, devido à sua responsabilidade social, deviam aceitar e estimular novas formas de organização do trabalho, como o saldo de horas, a semana de trabalho comprimida, o teletrabalho, etc. Finalmente, a promoção da partilha de responsabilidades familiares entre mulheres e homens implicaria uma reorganização das tarefas e de papéis no lar. Vamos explorar mais aprofundadamente estas estratégias de conciliação entre a vida profissional e familiar no ponto 2.1 deste trabalho.

Constata-se, portanto, que a emancipação profissional das mulheres não as libertou das responsabilidades domésticas e familiares, que já lhes estavam socialmente atribuídas de forma estereotipada, apesar de, em geral, tanto mulheres como homens percecionarem de forma positiva a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. A divisão do trabalho não pago continua a ser desigual entre os membros do casal apesar das políticas de família, implementadas sobretudo desde 25 de Abril de 1974, terem ajudado a minimizar esta desigualdade.

## **2. Políticas de família**

*“O termo ‘políticas de família’ refere-se, genericamente, às acções governamentais dirigidas às famílias, isto é, a tudo o que os governos fazem para regular e para apoiar a vida familiar. Trata-se da legislação, das resoluções, dos subsídios e dos programas delineados e concebidos para atingir determinados objectivos para os indivíduos nos seus papéis familiares ou para o núcleo familiar no seu conjunto” (Wall, 2010, p. 67).*

As políticas de família, enquanto ações do Estado, podem assumir três dimensões: apoio económico (subsídios e política fiscal); regulação jurídica (divórcio, contraceção e aborto, violência doméstica, conciliação entre vida profissional e vida

familiar, etc.), e apoio em serviços e equipamentos (creches, centros de dia, etc.) (ibid, 2010).

Estas políticas sofreram mudanças ao longo dos tempos, sendo causa e consequência das alterações que ocorreram nos tipos de família e seus valores e também nos papéis de género. Ora, a Constituição de 1933 estabeleceu a igualdade dos cidadãos perante a lei, no entanto, determina “salvo quanto à mulher, às diferenças da sua natureza e do bem da família”, o que significa que o marido tinha o estatuto de chefe de família, sendo “considerado a principal autoridade em todos os atos da vida conjugal, [com] o direito de administrar os bens da mulher, abrir a sua correspondência, dar ou não o seu consentimento ao contrato de trabalho acordado pela esposa com terceiros e emancipar os filhos sem autorização da mãe” (ibid, 2010, p. 68). À mulher, por sua vez, competia o governo doméstico, sendo submissa ao marido. A violência doméstica era tolerada à luz da disciplina que o marido tinha o dever e o direito de impor.

Segundo a historiadora Cecília Barreira (1993, citada por Freire, 2010), na família ideal do Estado Novo, à mesa, o chefe de família era servido em primeiro lugar, depois os filhos rapazes, de seguida as filhas e, em último, se ainda sobrasse algo, a doméstica e mãe. Este modelo de família serviria, de acordo com Wall (2010), os ideais políticos e os interesses da sociedade: “o pleno emprego masculino, a natalidade e a função integradora e moralizadora da família (garantida, em primeira instância, pelo homem chefe de família” (p. 68). Contudo, muitas mulheres pobres trabalhavam em fábricas, à jorna nos campos ou em explorações agrícolas, ganhando menos que os homens.

À função de chefe de família, acresciam outras funções para que o homem fosse considerado bom pai e bom marido: a de provedor, que implicava ser trabalhador, fazendo muitas horas de trabalho sempre que necessário, e a de protetor da família e dos seus membros, ou seja, devia proteger a honra da família a todo o custo mas também protegê-la de perigos externos (ibid, 2010).

Face ao modelo de família apresentado, as políticas de família consistiam em abonos de família para os chefes de família casados legalmente, os ganha-pão, com descendentes, provenientes do casamento, e ascendentes a seu cargo, numa perspectiva de complemento de salário e não como prestação social. Também podiam ser considerados, por Lei, chefes de família as pessoas solteiras, viúvas ou separadas que vivessem com membros da família, sob a sua autoridade, e também as mulheres casadas cujos maridos fossem deficientes ou incapazes de proverem a família (ibid, 2010). É de

salientar que “com a criação do abono de família em 1942, Portugal tornou-se um dos países pioneiros<sup>15</sup> na criação de uma prestação social familiar [que] (...) passou a integrar o sistema de previdência social criado em 1935 (...). No contexto internacional, esta medida enquadra-se num processo de desenvolvimento da intervenção do Estado no domínio económico e social que viria a permitir a criação de sistemas de segurança social e a institucionalização do que se veio a designar na Europa por *Welfare State*, Estado Social, Estado de Bem-Estar ou Estado-Providência” (Pereirinha *et al.*, 2008, p. 4).

O abono, ‘subsídio ao chefe de família’, em Portugal, destinava-se aos trabalhadores da indústria e dos serviços e dependia do casamento legal e do nascimento dentro do casamento. Por isso, uma vez que os descendentes dos pais e das mães solteiros/as, que eram chefes do agregado familiar, eram considerados ilegítimos, não se tinha direito a requerer subsídios familiares para eles. Contudo, podiam-no fazer para os ascendentes que com eles residissem (Wall, 2010, p. 71). Podemos constatar que não eram reconhecidas de forma igualitária, nem social nem legalmente, outras formas de união, portanto, modelos de família diferentes do modelo tradicional.

Tendo em conta que a Igreja determinava, no Estado Novo, o que à vida privada dizia respeito, não existia a necessidade de organismos governamentais ligados à família nem de instituições de apoio à família. Este apoio a crianças e idosos era dado pelas mulheres e também pelas Misericórdias e outras instituições religiosas (ibid, 2010). Contudo, devido à Revolução de 25 de Abril de 1974, em Portugal, e devido também à re-emergência do feminismo, constatam-se mudanças nas políticas de família, na própria família e no papel da mulher. E “é pelo conceito de *patriarcado* que nos finais dos anos 1960 e década de 1970, as feministas desconstroem as noções ideológicas de família que vigoravam então nos países europeus e do continente norte americano” (Marques *et al.*, 2002, p. 2). Há, portanto, a “passagem de uma noção de *mulher-natureza*, condicionada pelas suas funções biológicas e por um destino específico, para uma concepção de *mulher-indivíduo*” (Torres, 2001, citado por Marques *et al.*, 2002, p. 3), dona do seu destino, na medida em que também lhe passou a caber, sozinha ou com

---

<sup>15</sup> Com a publicação, em 1942, do Decreto-Lei 32192, de 13 de Agosto, Portugal foi o décimo primeiro país a nível mundial a instituir o regime de abono de família (Leal, 1983, p. 5) e o sétimo no conjunto dos países que hoje constituem a União Europeia. Com efeito, no quadro europeu, apenas a Bélgica (1930), França (1932), Alemanha (1935), Itália (1937), Espanha (1938) e a Holanda (1939), precederam Portugal na criação de uma prestação social de apoio à família (Pereirinha *et al.*, 2008, p. 5).



o marido ou companheiro, a responsabilidade de prover o sustento da família e de educar e disciplinar as suas crianças, em simultâneo com a sua realização pessoal (Marinho, 2011). Isto, porém, não significou a igual responsabilização do homem pelo cuidado das crianças, mantendo-se a responsabilização das mulheres por esse trabalho, que acumulam com o trabalho não pago.

Após a revolução de 25 de Abril de 1974, pretendeu-se, “por um lado, alterar o modelo de família e de papéis de género subjacentes às políticas anteriores; por outro, promover uma nova relação entre o Estado e a família, reconhecendo a autonomia e a liberdade dos indivíduos e das famílias na esfera privada, mas garantindo, simultaneamente, o apoio e a proteção do Estado” (Wall, 2010, p.72). Neste contexto, tal como o homem, a mulher pode trabalhar a tempo inteiro, logo, ao Estado, cabe a prestação de apoio à guarda das crianças. Desta forma, passou a ter-se em conta as necessidades dos homens, das mulheres e também das crianças.

No plano das medidas de política familiar, o abono de família deixou de ser dirigido à família para ser dirigido às crianças e favorecer o exercício de atividades profissionais pelas mulheres, com a melhoria dos seus direitos como trabalhadoras, com o aumento das licenças de maternidade e com a disponibilização de serviços destinados à guarda das crianças com menos de 6 anos (ibid, 2010). Concomitantemente, em 1975, em consequência de mudança de artigo da Concordata, passou a ser possível a dissolução dos casamentos nos tribunais civis e foi reintroduzido o divórcio por mútuo consentimento. Por sua vez, na Constituição de 1976, estabeleceu-se “o princípio da igualdade entre cônjuges e entre filhos nascidos dentro ou fora do casamento” (ibid, 2010, p. 74). Com efeito, reconhece-se legalmente a igualdade do homem e da mulher na família.

Se os anos 80 do século XX assistiram “à celebração da maternidade, realçando e valorizando as qualidades desenvolvidas pelas mulheres pelo facto de poderem ser mães (...), os anos 90, assistiram ao desenvolvimento (...) da ênfase na paternidade e na partilha das tarefas, no fundo uma reentrada dos homens no lar, agora não como chefes ou dominadores mas como parceiros emocionais e das tarefas, quer nos casais heterossexuais, quer nos casais homossexuais masculinos (já que nos casais de lésbicas não se coloca a questão da presença masculina)” (Segal 1997, citado por Marques *et al.*, 2002, p. 3). Valoriza-se a participação do homem no cuidado dos/as filhos/as, inclusivamente no seu aspeto emocional, e espera-se a sua participação nas tarefas domésticas.

Passando do domínio familiar para o domínio legal, no quadro 4 podemos constatar uma evolução dos direitos da paternidade, através de licenças enquadradas numa política de igualdade de género, sendo que, em 1984, o Estado procurou favorecer a conciliação entre a vida profissional e a vida familiar e também a paternidade. Em 1995, com a lei n.º 17, de 9 de Junho, passou a ser possível “transferir a licença por maternidade para o pai mediante decisão conjunta de ambos os cônjuges, após os 14 dias de gozo obrigatório para a mãe, e a generalização das faltas por paternidade, ou seja, a possibilidade de o pai faltar ao trabalho até dois dias úteis seguidos ou interpolados por ocasião do nascimento de um filho (pagos pelo empregador)” (Wall, 2010, p. 83).

Em 1999, com a Lei n.º 142/99, de 31 de Agosto, surgem algumas inovações, a destacar: “licença exclusiva do pai de cinco dias úteis a gozar no primeiro mês do nascimento e integralmente subsidiada pelo sistema de previdência da segurança social, em cem por cento do vencimento de referência; (...) possibilidade de o pai utilizar 15 dias consecutivos da licença parental de 3 meses, também integralmente subsidiados pela segurança social na condição de serem gozados logo após a licença de 5 dias ou imediatamente a seguir à licença da mãe, depois desta regressar ao trabalho; (...) dispensa para aleitação que pode ser gozada pela mãe ou pelo pai ou, ainda, dividida entre ambos” (ibid, 2010, p. 84).

O Decreto-Lei n.º 91/2009, de 9 de Abril, por sua vez, contempla a proteção no âmbito do sistema previdencial e no âmbito do subsistema de solidariedade. Alargou-se a duração dos subsídios parentais e incentivou-se a partilha de licenças e, por isso, constata-se crescimento, nos últimos cinco anos, tanto na utilização das licenças a que o pai tem exclusivamente direito como na licença parental partilhada (cf. quadro 4<sup>16</sup>).

---

<sup>16</sup> Relatório sobre o progresso da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens no trabalho, no emprego e na formação profissional, 2010.

Disponível online em [http://www.portugal.gov.pt/media/365226/rel\\_igualdade\\_trabalho\\_2010.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/365226/rel_igualdade_trabalho_2010.pdf). acessado em 3 de janeiro de 2012.

Quadro 4 – Evolução no uso das licenças parentais (2005-2010)

<b>Anos</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>
Crianças Nascidas	109.399	102.492	104.594	99.491	101.800
Homens que receberam subsídio por licença obrigatória (5 dias até Abril de 2009 e 10 dias desde Maio de 2009)	42.982	45.687	45.973	53.278	58.064
(% no total de crianças nascidas)	39.3	44.6	44.0	53.6	57.0
(% no total das licenças das mulheres)	56.5	60.7	61.2	62.6	71.2
Homens que receberam subsídio por licença parental de uso exclusivo do pai (15 dias até Abril de 2009 e 10 dias desde Maio de 2009)	32.945	37.552	38.442	44.447	49.816
(% no total de crianças nascidas)	30.1	36.6	36.8	44.7	48.9
(% no total das licenças das mulheres)	43.3	49.9	51.2	52.2	61.1
Homens que partilharam licença de 120/150 dias	413	551	577	8.593	19.711
(% no total de crianças nascidas)	0.4%	0.5%	0.6%	8.6%	19.4%
(% no total das licenças das mulheres)	0.5%	0.7%	0.8%	10.1%	24.2%
Mulheres que receberam subsídio por licença de 120/150 dias	76.125	75.297	75.128	85.085	81.514
(% no total de crianças nascidas)	69.6%	73.5%	71.8%	85.5%	80.1%
Homens que receberam subsídio social por paternidade/subsídio social parental**				3.945	7.100
(% no total de crianças nascidas)				4.0%	7.0%
(% no total das licenças das mulheres que beneficiam do subsídio social de maternidade)				17.9%	33.4%
Mulheres que receberam subsídio social por maternidade/subsídio social parental**			7.257	22.094	21.244
(% no total de crianças nascidas)			6.9%	22.2%	20.9%
Fontes: Instituto de Informática, IP – MTSS. INE Notas: n.d - não disponível; * Nados-vivos (dados provisórios para 2010: nº de «testes do pezinho» do INSA); **esta medida apenas existe desde 2008; O mesmo beneficiário pode ter tido processamento em mais de um benefício, pelo que, tal constrangimento deverá ser tido em conta na utilização da análise dos dados.					

O relatório da CITE<sup>17</sup>, sobre o progresso da igualdade entre mulheres e homens no trabalho, no emprego e na formação profissional, de 2010, salienta que a partilha de licença parental, pelos pais trabalhadores, passou de 0.05% em 2005 para 24.2% em

<sup>17</sup> Disponível online em [http://www.portugal.gov.pt/media/365226/rel\\_igualdade\\_trabalho\\_2010.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/365226/rel_igualdade_trabalho_2010.pdf). acessido em 3 de janeiro de 2012.

2010, uma subida bastante significativa, o que indica que este regime incentiva a participação do pai na vida familiar, particularmente no cuidado das crianças, sendo que contribui para a conciliação entre vida profissional e familiar, do homem e da mulher. Vamos debruçar-nos mais alongadamente sobre as estratégias que contribuem para esta conciliação no próximo ponto.

### **2.1. Estratégias para a conciliação entre a vida profissional e a vida familiar**

*“Não é possível enfrentar a exclusão social, a desigualdade e a pobreza se não se aborda, ao mesmo tempo e com a mesma energia, a sobrecarga de trabalho das mulheres e a falta de oportunidades ocupacionais para elas. (...). A aspiração de uma agenda de conciliação com co-responsabilidade social deve ser a de ampliar os graus de liberdade para que homens e mulheres possam escolher distintas formas de combinação entre vida laboral e familiar” (Organização Internacional do Trabalho e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2009, p. 9 e 13).*

A implementação de medidas de conciliação entre vida profissional e familiar é de extrema importância para a igualdade e para o desenvolvimento das sociedades, especialmente se considerarmos as rápidas transformações nas estruturas familiares, designadamente o casamento mais tardio, a maior facilitação e aceitação do divórcio e da separação dos membros dos casais, o envelhecimento da população devido ao decréscimo da taxa de natalidade e ao aumento da esperança de vida, o aumento de famílias monoparentais e de ambos os membros dos casais a trabalhar (Graal, 2000). Além disso, assiste-se a alterações nas relações contratuais, na necessidade de mobilidade geográfica dos trabalhadores, na falta de empregos estáveis e pode ainda falar-se de uma certa ausência de perspetiva de carreira.

A Constituição da República Portuguesa contempla o papel do Estado na proteção da família através, entre outras medidas, da implementação de estratégias que favorecem a conciliação: “promover a criação e garantir o acesso a uma rede nacional de creches e de outros equipamentos sociais de apoio à família, bem como uma política de terceira idade” (artigo n.º 67 – Família). Neste contexto, “a Portaria nº 426/2006, de 2 de Maio, veio criar o Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais

(PARES), que tem por finalidade apoiar o desenvolvimento e consolidar a rede de equipamentos sociais (...) [e] o Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho, determinou que os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico se mantenham obrigatoriamente abertos, pelo menos, até às 17,30h e, no mínimo, por oito horas diárias” (Projeto “Conciliar é preciso”, s.d.<sup>18</sup>).

No artigo n.º 59 (Direitos dos Trabalhadores) da Constituição da República Portuguesa, está claro que todos os trabalhadores têm direito “à organização do trabalho em condições socialmente dignificantes, de forma a facultar a realização pessoal e a permitir a conciliação da atividade profissional com a vida familiar”. Está, portanto, explícita a responsabilidade do Estado em promover a conciliação da atividade profissional com a vida familiar, quer do homem quer da mulher.

Contudo, a intervenção do Estado no domínio da promoção da conciliação entre vida profissional e vida familiar/pessoal, embora de extrema importância, não é suficiente para que se assista a uma verdadeira igualdade entre os sexos. É igualmente pertinente que as empresas incentivem os homens a usufruírem das licenças parentais, sem que isso interfira com promoções ou prémios. Segundo Guerreiro e colegas (2006), “empresas onde estas experiências são praticadas declaram que os trabalhadores do sexo masculino que utilizam as licenças para pais ocupando-se do cuidado dos filhos quando estes são pequenos melhoram a sua performance profissional. Tornam-se mais ativos e mais colaborantes e o clima de trabalho fica mais amigável” (p. 21). Donde, as políticas de conciliação entre vida profissional e vida familiar/pessoal trazem vantagens não só para as empresas e para os homens, como também para as mulheres e para as crianças.

Vejam, as mulheres ficam mais disponíveis e motivadas para assumirem responsabilidades no domínio profissional e para progredirem na sua carreira; desconstrói-se a ideia de que os homens têm disponibilidade total para o trabalho e que a vida familiar está em segundo plano; valoriza-se o papel do pai na educação das crianças e possibilitasse-lhes usufruírem dos seus cuidados e fortificam-se os laços afetivos (ibid, 2006). Em reconhecimento destas vantagens, as recomendações da União Europeia, desde a Cimeira de Lisboa, em 2000, consistem em analisar os resultados das empresas na perspetiva do lucro e na perspetiva da qualidade de vida que proporcionam aos seus trabalhadores e trabalhadoras, dentro e fora do local de trabalho (ibid, 2006).

---

<sup>18</sup> Disponível online em <http://195.23.38.178/conciliar/files/conciliar-CONCILIACAO%20DA%20VIDA%20PROFISSIONAL%20COM%20A%20VIDA%20PRIVADA.pdf>, acedido em 3 de janeiro de 2012.

A realização de alterações na cultura organizacional das empresas que permitisse a generalização de novas formas de organização do trabalho potenciaria a conciliação: modalidades flexíveis de tempos de trabalho (gestão flexível dos horários de trabalho); horários fixos e comuns reduzidos (existência de um período mínimo comum a todos os trabalhadores em que estão presentes no posto de trabalho e o restante tempo é gerido pelo/a trabalhador/a); saldo de horas (gozo de horas a mais dadas no trabalho em períodos em que é conveniente tratar de assuntos pessoais); semana de trabalho comprimida (trabalhar mais horas, por exemplo, em quatro dias da semana, para poder ter-se o quinto dia livre); trabalho a tempo parcial<sup>19</sup> e trabalho a tempo reduzido (o trabalho a tempo parcial permite uma melhor conciliação entre a vida profissional e as responsabilidades domésticas e familiares); teletrabalho e outras formas de trabalho no domicílio. Neste enquadramento, tem-se registado um aumento do trabalho remunerado em casa por profissionais com elevados níveis de qualificação, reconhecendo-se vantagens como o aumento da produtividade, a redução do stress e aumento dos níveis de autonomia, e inconvenientes como a redução da sociabilidade com colegas de trabalho (CITE, 2003).

No domínio familiar também é importante implementarem-se estratégias de conciliação, pois a partilha de responsabilidades familiares entre mulheres e homens é determinante para uma verdadeira igualdade de oportunidades e para a redução da interferência da família no trabalho e vice-versa, sendo que “as investigações no domínio da relação trabalho e família [evidenciam] (...) a probabilidade de uma maior ocorrência da interferência do trabalho na família do que o inverso” (Santos, 2010, p. 111). Segundo Jeffrey Greenhaus e Nicholas Beutell (1985, citados por Santos, 2010) as mulheres experimentarão níveis de conflito mais elevados entre o trabalho e a família do que os homens. Na nossa opinião, isto acontece porque, provavelmente, ainda persistem expectativas sociais mais elevadas quanto ao desempenho da mulher enquanto mãe e esposa/companheira do que quanto ao desempenho dos homens enquanto pais e maridos/companheiros.

Parece que as diferenças de género alicerçam-se de forma significativa nas expectativas sociais do que é ser homem e do que é ser mulher, não só no que diz

---

<sup>19</sup> Os salários, em média, são baixos em Portugal, o que faz com que não compense esta modalidade, além de poder contribuir para a segregação das mulheres no mercado de trabalho (CITE, 2003).

respeito à vida privada e profissional como, extensivamente, no que toca ao acesso à educação, formal, não formal e informal, sobre a qual vamos passar a reflectir.

### 3. O acesso dos homens e das mulheres à instrução

*“Uma guinada convicta em direção à criação da igualdade entre os géneros na educação pode trazer uma série de vantagens correlatas. Por essa razão, este é um dos principais desafios com os quais os governos e as sociedades se vêem confrontados nestes primeiros anos do novo século” (UNESCO, 2003, p. 4<sup>20</sup>).*

Historicamente, a educação formal dos homens foi sempre mais valorizada do que a das mulheres, porque se acreditava que as mulheres deveriam desempenhar papéis associados ao lar e à maternidade e, por isso, ou não careciam de qualquer tipo de instrução ou, então, careciam de instrução que as preparasse para estes papéis.

Remetendo-nos para a educação na Grécia Clássica, que se inicia com Homero, em Esparta, caracterizada por uma organização política e militar, cabia ao Estado a organização e direção da educação através do *Paidónomo*<sup>21</sup> que punia sem restrições quem não se esforçava. Os jovens que pertenciam à classe dominante<sup>22</sup> (espartanos) eram educados física e moralmente, sob uma disciplina severa, desvalorizando-se a educação intelectual. A educação das raparigas era serviço público e tinha como principais objetivos torná-las fortes, física e moralmente, de modo a melhor resistirem às dores do parto. Praticavam atividades como corrida, luta e lançamento do disco. Segundo Gomes (1985), Licurgo<sup>23</sup> “acostumou-as a aparecer nuas em público, como os rapazes, a dançar, a cantar em certas solenidades, em presença destes e sob o seu olhar, (...) mostrando-lhes que elas podiam partilhar com os homens o preço da glória e da virtude” (p. 25).

Ao contrário do que acontecia em Esparta, em Atenas, caracterizada por uma organização civil de tendência espiritual, a educação abrangia os domínios físico,

---

<sup>20</sup> Disponível online em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132480por.pdf>, acedido em 2 de agosto de 2012.

<sup>21</sup> O *paidónomo* era o magistrado responsável pela supervisão da educação espartana.

<sup>22</sup> A população de Esparta era constituída pelos espartanos, periecos (trabalhadores e comerciantes) e hilotas (servos sem direitos) (ibid, p. 31).

<sup>23</sup> Licurgo era o legislador de Esparta.

técnico e moral, e intelectual. As raparigas recebiam “educação doméstica”, isto é, permaneciam no gineceu e não tinham permissão sequer para escolher o seu marido, cabendo esta tarefa aos seus pais. Segundo um diálogo entre Isómaco e Sócrates, as raparigas solteiras eram submetidas a uma apertada vigilância para que nada vissem nem ouvissem e, assim, fizessem o mínimo de perguntas possíveis. Deviam saber fiar lã para fazer vestidos. Depois de casarem deviam permanecer em casa, presidir aos trabalhos dos criados da casa, receber o que os trabalhadores de fora traziam e distribuir as provisões a serem utilizadas (Xenofonte, s.d., citado por Gomes, 1985).

Na perspectiva de filósofos como Platão, discípulo direto de Sócrates, as mulheres são inferiores aos homens e, por isso, devem-lhes subordinação. Mas como as diferenças existentes entre os Homens são naturais e situam-se ao nível da alma, as mulheres também são diferentes entre si, sendo umas superiores a outras, e as melhores podem participar nas tarefas cívicas, o que implica o acesso a uma educação adequada.

Por sua vez, Aristóteles, discípulo de Platão, defendia que a educação estava estreitamente ligada à política e tinha como objetivo a formação dos bons hábitos (ibid, 1985, p.124). Ainda que no V livro da Política, Aristóteles se refira a uma educação para todos<sup>24</sup>, este filósofo descarta a educação da mulher, confinando-a ao lar e, conseqüentemente, às atividades domésticas. A sua posição assentava na ideia de que as mulheres se deixavam dominar pelas emoções e pelos sentimentos e que tinham menos sabedoria prática do que os homens. A imperfeição das mulheres estaria relacionada com as características biológicas do sexo feminino, comparativamente às características do sexo masculino, ou seja, seriam mais frias<sup>25</sup>, tendo, por isso, um papel passivo na reprodução, teriam um corpo mais pequeno e menos musculoso, seriam mais baixas e mais fracas. Além disso, também teriam um cérebro menos desenvolvido, logo, mais dificuldades em aprender (Tuana, 1993, citado por Vieira, 2003).

Na Roma Antiga, a mãe era a educadora dos/as filhos/as até aos sete anos, direito concedido pelo *pater familias*. A instrução intelectual apenas consistia nos “rudimentos de leitura, escrita e cálculo e, a partir de 450 a.c., no conhecimento da Lei

---

<sup>24</sup> Pode ler-se na obra de Gomes (1985) o seguinte: “Como não há senão um fim único para a Cidade, segue-se evidentemente que a educação deve também necessariamente ser uma e a mesma para todos, e que a sua direção deve ser comum, e não abandonada a cada particular” (p. 124).

<sup>25</sup> A mulher, para Aristóteles, seria mais fria do que o homem porque o calor que o seu corpo produzia não conseguia depurar os fluidos, sendo que o da mulher apresentava uma cor mais escura que o fluido do homem (sêmen). O sêmen era branco porque o homem possuía mais calor corporal, estando, por isso, associado à pureza, por oposição ao fluido produzido pela mulher, que produzia impureza (Tuana, 1993, citado por Vieira, 2003, p.31).



das Doze Tábuas” (Gomes, 1985, p. 147). Antes da conquista de Roma pela Grécia, as raparigas eram educadas com severidade, habituadas ao trabalho de lã, não podiam esconder as suas palavras ou ações uma vez que estas deviam ser relatadas no jornal da casa e não podiam ter qualquer contacto com estranhos (ibid, 1985). Já durante o Império, as escolas do *ludimagister*<sup>26</sup>, do *grammaticus*<sup>27</sup> e do *rethor*<sup>28</sup> eram frequentadas quer pelos filhos, quer pelas filhas dos homens livres, em regime de coeducação. No entanto, a educação das mulheres terminava, normalmente, na instrução elementar (Gomes, 1985).

No período designado por Cristianismo, a instrução geral realizava-se nas escolas de Gramática e de Retórica. Por sua vez, a instrução religiosa ficava ao encargo da família ou da Igreja. Em 313, com o Édito de Milão, Constantino Magno responsabilizou a igreja pela atividade docente (ibid, 1985). Constituem-se, então, as Escolas Monásticas e a educação das raparigas passou a fazer-se em conventos.

Vários pedagogos se têm debruçado sobre a educação das mulheres ao longo dos tempos. João Luís Vives (1492-1540), perceptor da rainha Maria Tudor, defendia que nem a instrução da mulher nem a instrução do homem constituem qualquer perigo, pelo contrário, a ciência formaria e tornaria melhor a alma. Esta opinião não era partilhada por Martinho Lutero (1483-1546), segundo o qual a mulher era inferior ao homem, uma vez que esta “havia desobedecido à ordem divina, tendo comido a maçã (...)” (Vieira, 2003, p. 34). No entanto, considerava que deveriam existir escolas para as raparigas e para os rapazes “a fim de que o homem se torne apto para exercer convenientemente o seu ofício, e a mulher capaz de dirigir o seu lar e de educar cristãmente os seus filhos” (Gomes, 1985, p. 320).

Por sua vez, João Amos Coménio (1592-1670), que escreveu a *Didáctica Magna*, defendeu a igualdade entre homens e mulheres no acesso ao estudo: “Não pode aduzir-se nem sequer um motivo válido pelo qual o sexo fraco (...) deva ser excluído dos estudos (...). Com efeito, as mulheres são igualmente imagens de Deus, igualmente participantes da graça e do reino dos céus, igualmente dotadas de uma mente ágil e capaz de aprender a sabedoria (...), igualmente para elas está aberto o caminho dos

---

<sup>26</sup> Na escola do *ludimagister* ensinava-se a ler, escrever e contar – *trivialis ecientia* (Gomes, 1985, p.154).

<sup>27</sup> A escola do *grammaticus* era frequentada após os 12 anos e nela se aprendiam os Rudimentos da Gramática e da Retórica (ibid, 1985).

<sup>28</sup> A escola do *rethor* era frequentada por jovens com mais de 17 anos e nela se aprendia a teoria e a prática da oratória e da declamação (ibid, 1985).

ofícios elevados (...)” (*In Didactia Magna*). Gusmão, pedagogo que escreveu *A arte de criar bem os filhos na idade da puerícia*<sup>29</sup>, por um lado, limitava-as ao recolhimento doméstico, por outro, considerava que deveriam aprender as artes liberais ou, pelo menos, aprender a ler e a escrever (Gomes, 1985).

Também para Fenelón (1651-1715) era importante as raparigas saberem ler, escrever e deter algumas noções de justiça, bem como serem conhecedoras de assuntos políticos, filosofia e teologia, para poderem gerir melhor o seu lar e contribuírem para a felicidade dos/as filhos/as e marido. Por seu turno, a Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) não interessava a formação intelectual da mulher, mas sim a sua educação doméstica, devido à sua natureza reprodutora e irracionalidade, características que a impediam do exercício da cidadania. Pinto (2000) diz-nos que esta "conceção Rousseauiana de mulher ideal, apropriada ideologicamente pela burguesia vitoriana, seria propagada pelo pensamento político europeu oitocentista e legitimada, concomitantemente, pelos discursos científico, religioso e positivista” (p.11). Desta forma, foi importante a contribuição de filósofos e pedagogos não só para a reflexão sobre o acesso das mulheres à instrução, como também para determinar as condições e finalidades deste acesso.

Não obstante esta contribuição dos filósofos e dos pedagogos para a discussão da necessidade e capacidade das mulheres acederem às aprendizagens formais, foi a Revolução Industrial que contribuiu para a substituição de uma educação doméstica pela escolarização das raparigas (ibid, 2000), constituindo uma resposta às necessidades socio-económicas que dela decorreram. Contudo, o ensino feminino oitocentista era diferente do ensino masculino, já que, fundamentado na moralização das mulheres e de as melhor preparar para as suas responsabilidades familiares de mãe e de esposa, consistia na aprendizagem da leitura, da escrita, da aritmética simples mas também na aprendizagem de trabalhos como a costura e tricô, o que significa que a sua educação era mais moral do que intelectual (ibid, 2000). Assim aconteceu ao longo do século XIX, em países como a Inglaterra, a Alemanha, a França, a Itália, Espanha e Portugal. Neste contexto, o acesso das mulheres à instrução teve uma finalidade discriminatória. O mesmo não aconteceu nos EUA, cujo regime coeducativo já estava generalizado na segunda metade do século XIX.

---

<sup>29</sup> Esta obra divide-se em duas partes: “a primeira trata da importância, obrigação e utilidade da boa educação das crianças e a segunda ensina o modo como os pais e os mestres as devem criar e educar” (Gusmão, 1685, citado por Gomes, 1988, p. 268).

Freire (2010) indica-nos que, em Portugal, durante o regime político do Estado Novo, as mulheres eram educadas para “renunciar ao pensamento próprio, ao conhecimento e à formação profissional, vivendo na total dependência do esposo, até ao final dos dias” (p. 54). Daí o estudo ou instrução intelectual destinarem-se aos rapazes, enquanto as raparigas recebiam educação moral para melhor se dedicarem às tarefas inerentes aos papéis de esposa e de mãe, que viriam a assumir. Da formação feminina fazia parte, por isso, a economia doméstica.

Durante a 1.<sup>a</sup> República adotou-se, em Portugal, o regime coeducativo nas escolas primárias, no entanto, em 1926, é decretada a sua cessação nos estabelecimentos em que havia mais do que um professor e em centros de população superior a 5000 habitantes. Com efeito, entre 1919 e 1927, em Portugal, o debate sobre a coeducação nas escolas primárias foi aceso. Os educadores que estavam contra a coeducação utilizavam vários argumentos, entre eles, estando rapazes e raparigas na mesma escola, a ‘promiscuidade sexual’ surgiria, as raparigas iam aprender a linguagem obscena dos rapazes e, mais grave, quer rapazes quer raparigas podiam ficar confusos quanto aos seus papéis sexuais e até sofrerem deformações físicas e psicológicas (Henriques, 1926 & Artur, 1922, citados por Araújo, 1998). Além disso, com a coeducação, se as raparigas não aprendessem labores deixava-se de ter esposas com as habilidades necessárias para serem mães e donas de casa (Campos, 1919; Coimbra, 1923; Ramalho, 1923; Mendes, 1924; Henriques, 1926, citados por Araújo, 1998). É pertinente salientar que esta preocupação com a ausência da economia doméstica nos currículos escolares dirige-se especialmente às raparigas das classes trabalhadoras, para quem o ensino literário não teria qualquer utilidade. Aquelas que pertenciam a outras classes representavam um perigo diferente: concorrência aos homens.

Aqueles que apoiavam a coeducação perspetivavam a escolarização como fator essencial para a igualdade entre homens e mulheres. Neste sentido, Sousa (1922, citado por Araújo, 1998) salientava que “era importante para as raparigas receberem uma educação que as habilitasse a tornarem-se independentes, à semelhança dos rapazes, e não a serem obrigadas a aceitar o casamento como a única solução” (p. 39). Outros defensores alegavam que se os rapazes e as raparigas não estavam separados nos liceus, nas universidades e nos locais de trabalho, também não o deveriam estar na escola primária. Para refutar o argumento da ‘promiscuidade sexual’ afirmavam que a educação em conjunto reduziria a curiosidade sobre o sexo: “cada um estaria preparado para ver o ‘sexo oposto’ sem os constrangimentos impostos pelas convenções sociais”

(Santos, 1921; Pereira, 1922; Dias 1926, citados por Araújo, 1998, p. 39). Numa perspectiva económico-financeira, por sua vez, argumentava-se que a coeducação implicava menos custos na medida em que era necessário apenas um professor para ensinar rapazes e raparigas em simultâneo.

Em 1931 é estabelecido o regime de separação dos sexos, “alargado ao ensino primário particular (1936 e 1949), aos ensinos Profissional, Industrial e Comercial (1947, 1948), ao ensino de adultos (1952) e, com o prolongamento da escolaridade obrigatória, ao ciclo preparatório do ensino secundário (1967 e 1968)” (Pinto, 2000, p. 11).

A coeducação foi restabelecida, em Espanha, em 1970 e, em Portugal, em 1972 e para isso contribuiu a revisão, pelo Papa Pio XI, da encíclica *Divini Illius Magistri*, de 1929, cujos textos deixaram de condenar expressamente a coeducação (ibid, 2000). Nos finais da década de 60 a UNESCO, “na sequência de uma decisão tomada pela Comissão do Estatuto da Mulher (1966), e com uma resolução do Conselho Económico e Social (1968), desenvolveu um estudo sobre coeducação, *Study of Co-Education*, publicado em 1969, que abrangeu 103 países e territórios a nível mundial” (ibid, 2000, p. 17) e que contribuiu para enfatizar quer as vantagens económicas da coeducação quer as vantagens sociais na medida em que a vida profissional e pública das mulheres estava a ganhar um peso preponderante na sociedade.

Apesar de se referir o restabelecimento da coeducação, que acarretou eliminar dos currículos escolares os conteúdos exclusivos da instrução feminina e determinou a partilha do mesmo espaço escolar por rapazes e raparigas, na realidade, em Portugal, o que se verificou foi a instituição do ensino misto, numa lógica de assimilação, ou seja, “o modelo de ensino masculino subordinou, a coberto da pretensão de igualdade, o modelo feminino, encarado como específico, e converteu-se em paradigma universal, supostamente neutro, escamoteando, determinadamente, as questões discriminadoras de género” (CITE, 2003, p.135). Isto significa que permaneceu o princípio da exclusão, no que diz respeito à educação das raparigas. Esta exclusão do feminino observa-se em vários domínios, entre eles, os materiais pedagógicos, como os manuais escolares<sup>30</sup>,

---

<sup>30</sup> Entende-se por manual escolar um “instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição de conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada” (Artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 360/90, de 26 de Novembro).

igualmente responsáveis pela reprodução de estereótipos de género, através de referências textuais (linguagem assente no masculino em vez de ser inclusiva; exclusão da participação da mulher na História etc.), de imagens (representações de profissões estereotipadas, maior frequência da presença de figuras masculinas em detrimento das femininas, etc.), entre outras características.

Nunes (2009) diz-nos que só podemos considerar que a generalidade dos materiais pedagógicos estão livres de estereótipos “quando se verificar que a homens e a mulheres (...) é atribuída e associada a mesma diversidade física e psicológica que é inerente ao ser humano, bem como a mesma diversidade de actividades e esferas de actuação, de funções e níveis de participação e acção que marcam a vida em sociedade” (p. 35). A eliminação destes estereótipos é uma das preocupações presentes em orientações internacionais: Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (1979 – Nações Unidas), Resolução dos Ministros da Educação, contendo um Programa de Acção sobre a igualdade das raparigas e dos rapazes em Educação (1985 – União Europeia), Recomendação sobre a Eliminação do Sexismo na Linguagem (1990 – Conselho da Europa), Plataforma de Acção de Pequim (1995 – Nações Unidas), Recomendação da Assembleia Parlamentar relativa à Igualdade entre os sexos no domínio da educação (1995 – Conselho da Europa), Iniciativas e Acções Futuras para implementação da Declaração e da Plataforma de Acção de Pequim (2000 – Nações Unidas), Recomendação sobre a Integração da Perspectiva da Igualdade de Género na Educação (2007 – Conselho da Europa) (ibid, 2009).

Nos anos que se seguiram à Revolução de 25 de Abril de 1974, especialmente até 1980, ocorreram grandes mudanças a nível do ensino primário. Uma sociedade democrática exigia uma escola igualmente democrática, pelo que foram elaborados novos programas curriculares para o ensino primário, numa lógica não só de transmissão de saberes como de estímulo da curiosidade, criatividade e espírito crítico das crianças (Cardoso, 2005). Além disso, devido à disponibilização de fundos europeus, no final da década de 80 investiu-se em construções e recursos educativos para assegurar o funcionamento regular da escola que, contudo, não impediu que, em 1987, Portugal fosse dos países da Comunidade Europeia com a mais baixa taxa de escolarização (Gomes, 1999). Considera-se, por isso, que a escola de massas só recentemente foi consolidada com o alargamento da escolaridade obrigatória e do aumento das taxas de escolarização. A este respeito, Gomes (1999) indica-nos que

“apenas em 1990 se atingiram os 99% no 1.º ciclo, 70% no 2.º ciclo e 55% no 3.º ciclo” (p.141).

Após pesquisa na base de dados PORDATA, para conhecimento das taxas de escolarização bruta do sexo masculino e do sexo feminino, de 2000 a 2010 (cf. quadros 5 e 6), podemos concluir que as mulheres apenas apresentam taxas mais baixas no ensino básico, mas somente até 2008, pois em 2009 e 2010 apresentam taxas superiores.

Quadro 5 - Taxa bruta de escolarização (%) do sexo masculino, por nível de ensino (2000-2010)

	Educação Pré-Escolar	Ensino Básico				Ensino Secundário	Ensino Superior
		Total	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
<b>2000</b>	72,4	122,8	124	127,3	118,6	95,5	41,2
<b>2001</b>	75,1	123,1	126,5	124,7	118	97	42,6
<b>2002</b>	77,1	121,2	124,1	123,8	115,8	97,5	44,1
<b>2003</b>	76,6	119,3	120,9	127	112,4	97,4	46,3
<b>2004</b>	77,3	119,4	121,1	129,4	110,9	99,6	47,6
<b>2005</b>	77,5	118,4	119,2	129	110,6	99,7	48,2
<b>2006</b>	77,9	118,4	116,5	124,5	116,9	91,4	47,8
<b>2007</b>	77,6	120,2	117,4	123,6	121,7	95	50,4
<b>2008</b>	79,9	122,7	115,3	128,1	129	93,6	51,1
<b>2009</b>	83,7	129,8	109,7	130,5	157,3	138,3	49,7
<b>2010</b>	85,9	126,5	107,5	126,4	153,1	139,7	50,3

Fonte de dados: GEPE/ME-GPEARI/MCTES-INE

Fonte: PORDATA

Na educação pré-escolar, no ensino secundário e no ensino superior são as mulheres que também se evidenciam, sendo que a taxa bruta de escolarização do sexo masculino, em 2010, é de 126.5 % e do sexo feminino, na mesma data, é de 127.8%.

Quadro 6 - Taxa bruta de escolarização (%) do sexo feminino, por nível de ensino (2000-2010)

	Educação Pré-Escolar	Ensino Básico				Ensino Secundário	Ensino Superior
		Total	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
<b>2000</b>	74,3	121,4	123,2	118,9	120,7	109	53,6
<b>2001</b>	76,2	120,9	123,7	116,5	120,5	114,3	55,5
<b>2002</b>	77,2	118,8	121,2	115,7	117,8	113,6	57,1
<b>2003</b>	78,1	117,7	119,4	118,2	115,3	115,7	59,6
<b>2004</b>	78,5	117,1	118,2	120,5	113,4	115,7	60,5
<b>2005</b>	79,1	116,4	117,9	120,1	112,3	115,9	60,6
<b>2006</b>	79,4	114,7	113	114,5	116,9	108	59,8
<b>2007</b>	79,5	115,8	113	113,3	120,9	109,8	60,3
<b>2008</b>	79,7	119,8	111,1	118,1	132,8	108,6	59,5
<b>2009</b>	83,2	131,5	108,9	124,8	167	155,5	57,3
<b>2010</b>	84,1	127,8	107,5	122,5	159,3	152,9	57,5

Fonte de dados: GEPE/ME–GPEARI/MCTES–INE

Fonte: PORDATA

Sendo, como já vimos, as mulheres mais atingidas pelo desemprego do que os homens, em Portugal, e tendo-lhes sido mais dificultado o acesso à instrução do que aos homens, pode justificar o facto de serem elas que mais têm recorrido aos Centros Novas Oportunidades (CNO)<sup>31</sup>, à procura de uma via de qualificação para elevar o seu nível de escolaridade.

De acordo com os dados do Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO), da Agência Nacional para a Qualificação, de 2007 a Setembro de 2010, a percentagem de mulheres inscritas nos níveis básico e secundário é mais elevada que a dos homens (cf. quadro 7). Em geral, a maior parte dos/as inscritos/as situa-se na faixa etária dos 35 aos 44 anos e está empregado/a.

<sup>31</sup> Os Centros Novas Oportunidades consistem em “unidades orgânicas promovidos por entidades formadoras com um conjunto de valências diversificadas no âmbito da resposta às necessidades de qualificação da população adulta, competindo-lhes o encaminhamento para ofertas de educação-formação ou para o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida para efeitos escolares e/ou profissionais” (ANQEP.IP, 2010, p. 8, disponível online em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/faq.html#a1>, acedido em 11 de maio de 2012).

Quadro 7 – Caracterização dos/as candidatos/as inscritos/as de 2007 a 30 de Setembro de 2010

Sexo	Total		Nível Básico		Nível Secundário	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Masculino	472542	46,7	232364	46,2	240278	47,3
Feminino	538528	53,3	270505	53,8	268023	52,7
Total	1011070	100	500769	100	508301	100
Grupo Etário	Nº	%	Nº	%	Nº	%
18 – 24 anos	137177	13,6	49617	9,9	87500	17,2
25 – 34 anos	295272	29,2	117936	23,5	177336	34,9
35 – 44 anos	317048	31,4	175077	34,8	141971	27,9
45 – 54 anos	200989	19,9	117511	23,4	83478	16,4
55 – 64 anos	54968	5,4	38257	7,6	16711	3,3
65 ou mais anos	5676	0,6	4371	0,9	1305	0,3
Total	1011070	100	502769	100	508301	100
Condição perante o trabalho	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Empregado	608795	60,2	264712	52,7	344083	67,7
Desempregado	357821	35,4	210341	41,8	147480	29,0
Doméstico	4834	0,5	3805	0,8	1029	0,2
Reformado	6172	0,6	4335	0,9	1837	0,4
Outra situação	33305	3,3	19485	3,9	13820	2,7
Total	1010927	100	502678	100	508249	100

Fonte de dados: Agência Nacional para a Qualificação.

Fonte: <http://pt.scribd.com/doc/40488429/Briefing-da-Iniciativa-Novas-Novas-Oportunidades>

Consideramos, pois, que os dados apresentados no quadro 7, a respeito dos/as inscritos/as nos Centros Novas Oportunidades, representam, claramente, uma mudança de mentalidade e de práticas no domínio da educação, particularmente de adultos/as.

É de salientar que as últimas candidaturas a financiamento do POPH (Setembro de 2011), pelos CNO, foram avaliadas tendo em conta o cumprimento de vários critérios, entre os quais os mecanismos que estas entidades implementam para possibilitarem a prossecução dos objetivos das políticas para a igualdade de oportunidades e igualdade de género.

Assim, no âmbito da candidatura do CNO onde desempenávamos a atividade de Profissional de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC), apresentámos um conjunto de mecanismos facilitadores/promotores da igualdade de oportunidades e de género. Por exemplo, a realização de orientação



vocacional/encaminhamentos para ofertas externas isenta de estereótipos de género, privilegiando-se a frequência de formação, por homens e por mulheres, associada a profissões em que estes sexos estivessem sub-representados; a promoção da conciliação entre a vida profissional, familiar, pessoal dos/as candidatos/as com o seu percurso de qualificação (realização de sessões de atendimento individuais em horários flexíveis e conforme a sua disponibilidade; a disponibilização de um espaço lúdico-pedagógico para as crianças/jovens dos/as candidatos/as que participavam nas sessões individuais e de grupo das fases de diagnóstico, acolhimento e encaminhamento e no Processo de RVCC; a permissão de desenvolvimento do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens em sessões à distância); a definição de Planos de Desenvolvimento Pessoal que prevêm a frequência de formação favorável à continuidade do percurso profissional dos/as candidatos/as ou o ingresso/reingresso no mercado de trabalho do público desempregado; a utilização de linguagem e imagens não discriminatórias, em função do sexo, nos documentos de exploração da História de Vida, no âmbito do Processo de RVCC, nos relatórios produzidos pela equipa técnico-pedagógica e nas publicações na web.

Apesar de, tal como em Portugal, na generalidade dos países da União Europeia, “o nível de habilitações das mulheres ter subido consideravelmente nos últimos anos e de o número de mulheres ultrapassar agora o de homens detentores de um diploma universitário (...) as mulheres continuam a estar concentradas em sectores tradicionalmente femininos e, muitas vezes, de remunerações inferiores (serviços de cuidados e saúde, educação, etc.) e ocupam menos cargos de responsabilidade em todas as esferas da sociedade” (Comissão Europeia, 2009, p. 5). Isto pode significar que os estereótipos de género ainda permanecem e que é necessário transformá-los para que as mulheres possam ter verdadeiramente as mesmas oportunidades que os homens nas várias esferas da vida.

## **Conclusão**

A leitura deste capítulo permite-nos compreender que, devido, entre outros fatores, às características biológicas dos sexos masculino e feminino, foram criadas desigualdades sociais assentes na atribuição de papéis estereotipados ao homem e à mulher, sendo que os papéis dos homens foram, durante muito tempo, mais enaltecidos do que os das mulheres, o que se justifica pelo facto de se atribuir mais valor às

características tradicionalmente atribuídas aos homens do que aquelas atribuídas às mulheres, consideradas inferiores. Donde, é ainda possível constarem-se desigualdades não só na família e no trabalho não pago, como também no domínio profissional, ou seja, no trabalho pago, designadamente no que diz respeito ao acesso ao trabalho, à retribuição salarial e à progressão na carreira. A História mostra-nos, portanto, “um modelo de dominação masculina nas várias esferas da vida em sociedade, da economia à política, da cultura à religião, mesmo que em algumas épocas da história, e em algumas culturas específicas, as mulheres tenham desempenhado papéis sociais reconhecidos como tendo maior importância para a colectividade” (Silva, 1999, p. 12). Esta desvalorização dos papéis sociais das mulheres assenta em crenças estereotipadas da sua natureza, que se têm perpetuado histórica, cultural e socialmente.

Não obstante algumas crenças estereotipadas acerca do papel do homem e da mulher, a participação crescente das mulheres no mercado de trabalho representa uma crescente contribuição da mulher para o sustento da família, o que significa que o papel de ‘provedor’ é concretizado tanto pelo homem como pela mulher. Contudo, o papel de doméstica e de prestador/a de cuidados ainda é hoje desempenhado maioritariamente pelas mulheres, representando mais horas de trabalho semanais para elas, em comparação com o que se verifica no caso dos homens. Isto significa que, apesar de as famílias assumirem várias e novas configurações ao nível da sua estrutura, ainda há desigualdades no domínio familiar entre homens e mulheres, estando estas em desvantagem, pelas razões expostas ao longo deste capítulo.

As novas formas de ‘ser família’ são resultantes de transformação da realidade social e da adoção de novos valores pelos homens e pelas mulheres. Falamos, por exemplo, das famílias monoparentais, cujo número tem vindo a aumentar, em consequência de divórcios ou de opções pessoais. Estas famílias têm sido alvo de estudos devido a serem mais propícias a algum tipo de risco acrescido como a dificuldade em, particularmente as mães, conseguirem emprego com remuneração adequada, a dificuldade de (re)integração social dos membros do casal, após o divórcio ou viuvez, e a dificuldade das crianças em manterem na sua rede de relações os familiares de ambos os progenitores. Neste contexto, as políticas de família assumem um papel de extrema importância na medida em que, concretizando-se em apoio económico, regulação jurídica e apoio em serviços e equipamentos, facilitam o desempenho dos papéis de pai e de mãe, e a conciliação destes com as responsabilidades profissionais de ambos os membros do casal, no caso das famílias

com os dois progenitores a viver em conjunto, ou por parte do membro do casal que tenha a ser cargo a guarda da criança.

Tão importante quanto debruçarmo-nos sobre a vida familiar e profissional da mulher e do homem foi traçar, brevemente, os caminhos que percorreram no acesso à instrução. Constatámos, neste sentido, que apesar das capacidades intelectuais das mulheres terem sido negligenciadas, por filósofos, educadores, professores, políticos, e o seu direito à instrução ter sido colocado, por diversas vezes e por elaborados argumentos, em causa, atualmente são elas que apresentam, em geral, taxas de escolarização mais elevadas em Portugal.

Depois de, neste primeiro capítulo, nos dedicarmos à análise da situação dos homens e das mulheres na família, no trabalho pago, no trabalho não pago e no acesso à educação/instrução, no capítulo que se segue vamos dedicar-nos aos fatores que contribuem para a aprendizagem do género no contexto familiar e que, por sua vez, influenciam as experiências dos homens e das mulheres nos domínios supramencionados.

## CAPÍTULO II

### *A aprendizagem do gênero em contexto familiar*

#### **Introdução**

Neste capítulo vamos abordar a família enquanto sistema uma vez que não pode omitir-se o seu papel na construção do gênero, por parte de todos os intervenientes. É nela que os seus elementos, nomeadamente as crianças, aprendem comportamentos assentes em ideias baseadas na dicotomia masculino *versus* feminino, e desempenham papéis em sua consonância. Contudo, a família é apenas um dos sistemas que exerce influência no desenvolvimento do gênero e sendo um sistema aberto e em evolução, incluída em outros sistemas, também recebe influências, na construção das suas perspetivas de gênero, de outros sistemas, como a comunidade. Posto isto, vamos reflectir sobre algumas teorias que têm sido propostas para compreender o papel da família a este nível.

Exploraremos igualmente a importância da família no desenvolvimento das suas crianças, em geral, e na formação do gênero, em particular, tendo em conta que é na família que as crianças recebem as primeiras estimulações e iniciam a preparação para a vida social.

Explicar a aquisição da identidade de gênero implica compreender as principais premissas das perspetivas teóricas sobre a identidade de gênero, como sejam as Teorias Psicanalítica, da Aprendizagem Social, Cognitivo-Desenvolvimental e Esquemas de Género. Por isso, neste capítulo vamos equacionar os principais contributos de cada uma.

Seguidamente, vamos expor os três domínios da educação familiar: como disciplina das Ciências da Educação, como atividade parental e como intervenção social, centrando-nos essencialmente no segundo, uma vez que inclui não só a reflexão em torno dos estereótipos nas práticas educativas parentais, e respetivas consequências perniciosas, como também a apresentação de estratégias para a sua superação e respetivas vantagens para as famílias.

Terminamos o capítulo com a análise do terceiro domínio da educação familiar referido, na medida em que nos fornece pistas para o trabalho com pais e mães na

aprendizagem de estratégias conducentes à promoção da igualdade de oportunidades entre as raparigas e os rapazes.

## 1. A família enquanto sistema

*“(...) é ao longo da trajectória familiar (...) que se (re)produzem determinadas práticas e identidades de género. A família é uma instância primordial de incorporação e reprodução do género, materializado em determinados papéis e visões do mundo, à margem da qual dificilmente se conseguirá obter uma perspectiva ampla das mutações que ocorrem nas relações entre homens e mulheres (...)” (CITE 2010, p. 13).*

É importante debruçarmo-nos sobre a família e reconhecer as suas idiossincrasias, para compreendermos a construção do género e as suas representações nos contextos profissional, familiar e social. Isto é, a família é um sistema aberto, o que quer dizer que recebe influências exteriores e, por isso, é permeável às transformações da sociedade (Vieira, 2006), mas também exerce influência sobre o que a rodeia. Nesta medida, só se pode compreender uma família se se conhecerem os contextos em que se move (Relvas, 1996).

Cada família é uma e única e só pode ser compreendida nesta perspectiva (ibid, 1996). Não deve, porém, ser entendida como um todo que resulta da soma das suas partes mas como um sistema integrado em outros sistemas (e.g. comunidade, escola) e que contém, por sua vez, subsistemas: individual (constituído pelo indivíduo que desempenha papéis e funções no sistema familiar e em outros sistemas); conjugal (constituído pelo marido e pela mulher); parental (pode ser constituído pelos pais ou pelo avô e avó, por exemplo) e fraternal (constituído pelos irmãos). Sendo um sistema, a família partilha as características dos outros sistemas: “é composta por objectos e respectivos atributos e relações; contém sub-sistemas e é contida por diversos outros sistemas, ou supra-sistemas, todos eles ligados de forma hierarquicamente organizada; possui limites ou fronteiras que a distinguem do seu meio” (Alarcão, 2000, p. 38). O que delimita estes sistemas e sub-sistemas “são os papéis e funções, as normas e os estatutos ocupados pelos indivíduos” (ibid, 2000, p. 41).

Sendo a família um sistema aberto, está em constante evolução, ou seja, ao longo do tempo os papéis dos seus elementos vão sofrendo modificações e é necessário que o grupo se adapte às mesmas para salvaguardar o seu equilíbrio e sobrevivência. Ora, “entrar na conjugalidade, ser pai [ou mãe], divorciar-se, voltar a reconstruir uma família, constituem momentos-chave da vida familiar contemporânea, cujo impacto sobre os indivíduos implica, não raras vezes, uma verdadeira redefinição de si (Wall *et al.*, 2010, p.13). Isto é, na nossa perspectiva, implica que os indivíduos aprendam e se adaptem a novos papéis e também reaprendam a estar consigo e com os outros, mobilizando estratégias para o efeito.

A família evolui de acordo com a adoção destas novas funções e destes novos papéis pelos seus membros, sendo que a alteração do comportamento de um membro de uma família afeta a família no seu conjunto, obrigando-a a reestruturar-se e/ou reorganizar-se. Este desenvolvimento da família ocorre a três níveis (funcional, internacional e estrutural) e diz respeito ao seu ciclo vital, ou seja, à “sequência previsível de transformações na organização familiar, em função do cumprimento de tarefas bem definidas (...) que caracterizam as suas etapas” (Relvas, 1996, p. 16). Estas transformações ocorrem, segundo Paiva (2005), de acordo com as características individuais dos elementos que compõem a família e com as expectativas sociais, por exemplo, “os papéis parentais, [particularmente], realizam-se em função das necessidades particulares dos filhos, de acordo com a idade, mas também procuram responder de forma positiva às expectativas sociais atribuídas aos pais [e mães], enquanto educadores” (p. 45). O ciclo vital está incluído no eixo temporal de cada família: o eixo diacrónico.

À família cabe cumprir duas funções essenciais ao seu desenvolvimento e sobrevivência: “desenvolvimento e protecção dos seus membros (função interna) e a sua socialização (...) e transmissão de cultura (função externa)” (Relvas, 1996, p.17). Cumprir estas funções implica que a família consiga promover junto de cada membro, simultaneamente, um sentimento de pertença ao grupo e a sua socialização. Trata-se de educar cada elemento da família para a autonomia, através de relações de suporte. A esta dimensão relacional da família corresponde o eixo sincrónico.

Evelyn Duvall<sup>32</sup>, socióloga, foi uma das impulsionadoras do “estudo longitudinal das famílias (...) [sendo que] o estudo sistemático do ciclo vital da família ficou conhecido como a teoria do desenvolvimento familiar” (Azevedo, 2011, p. 8). Em 1957, no livro intitulado *Family Development*, Duvall aplicou os conceitos de Erikson<sup>33</sup>, que apresentou os estádios do ciclo de vida do indivíduo e as tarefas para cada estágio, à família. Nesta medida, o ciclo vital da família pode ser representado por oito estádios (cf. quadro 8), que marcam a sequência previsível de transformações pelas quais todas as famílias com crianças passam (Relvas, 1996). A cada estágio correspondem problemas específicos e tarefas desenvolvimentais que deverão ser cumpridas pois “a falha na realização dessas tarefas levará à frustração de membros da família, trará dificuldades adicionais no cumprimento das tarefas dos estádios seguintes e induzirá disfunção familiar” (Ventura, 2010, p. 9). As tarefas a cumprir representam as mudanças relacionais que numa família têm de ocorrer para que esta evolua.

Quadro 8: Estádios de desenvolvimento da família de Duvall

Estádio	Tarefas
1. Casais sem filhos/as	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecimento de uma relação conjugal.</li> <li>• Preparação para a gravidez e para a parentalidade.</li> </ul>
2. Famílias com recém-nascido (filho/a mais velho/a: nascimento – 30 meses)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajustamento às exigências de desenvolvimento de uma criança dependente.</li> </ul>
3. Famílias com crianças em idade pré-escolar (filho/a mais velho/a: 2,5-6 anos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptação às necessidades e interesses das crianças, no sentido da sua estimulação e promoção do desenvolvimento.</li> </ul>
4. Famílias com crianças em idade escolar (filho/a mais velho: 6-13 anos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assumir responsabilidades com crianças em meio escolar.</li> <li>• Relacionamento com outras famílias na mesma fase.</li> </ul>
5. Famílias com filhos/as adolescentes (filho/a mais velho/a: 13-20 anos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar o equilíbrio entre liberdade e responsabilidade.</li> <li>• Partilha desta tarefa com a comunidade.</li> <li>• Estabelecimento de interesses pós-parentais.</li> </ul>

<sup>32</sup> Evelyn Duvall foi a autora, entre outras, das obras *The Art of Dating* (1958), *Family living* (1961), *Why Wait till Marriage* (1965), *Faith in Families* (1970), *Marriage and family development* (1977).

<sup>33</sup> Entre o período de bebé e o período da velhice surgem oito conflitos, de cujo equilíbrio resultam virtudes: período de bebé (Confiança Básica vs. Desconfiança Básica. *Virtude*: Esperança), infância inicial (Autonomia vs. Vergonha, Dúvida. *Virtude*: Vontade), período pré-escolar (Iniciativa vs. Culpa. *Virtude*: Propósito), idade escolar (Diligência vs. Inferioridade. *Virtude*: Competência), adolescência (Identidade vs. Confusão de Identidade. *Virtude*: Fidelidade), idade adulta jovem (Intimidade vs. Isolamento. *Virtude*: Amor), idade adulta (Generatividade vs. Estagnação. *Virtude*: Cuidado) e velhice (Integridade vs. Desespero, desgosto. *Virtude*: Sabedoria) (Erikson, 1982, citado por Silva, 2004).

Estádio	Tarefas
6. <i>Famílias com jovens adultos/as (saída do/a 1.º filho/a – saída do/ último/ filho/a)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir a separação e o “lançamento” dos/as filhos/as no exterior, com rituais e assistência adequada (primeiro emprego ou educação superior).</li> <li>• Manutenção de uma base de suporte familiar.</li> </ul>
7. <i>Casal na meia-idade (“ninho vazio”- reforma)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconstrução da relação de casal.</li> <li>• Redefinição das relações com as gerações mais velhas e mais novas.</li> </ul>
8. <i>Envelhecimento (reforma-morte de um ou ambos os cônjuges)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajustamento à reforma.</li> <li>• Aprender a lidar com as perdas (lutos) e a viver sozinho.</li> <li>• Adaptação ao envelhecimento.</li> </ul>

Fonte: Relvas (1996, p.18)

Apesar de nos termos dedicado à enumeração dos oito estádios do ciclo vital propostos por Duvall, a classificação que apresentou é, no nosso entender, redutora, na medida em que não contempla outras formas de família (reconstituídas, monoparentais, homossexuais, etc.) para além da nuclear intacta, e não considera a individualidade e especificidade de cada família na concretização de cada etapa do ciclo vital (Relvas, 1996). Na verdade, nem todas as famílias passam pelas mesmas etapas ou estádios de desenvolvimento, podendo estes sobrepor-se e não respeitar a ordem, segundo a qual, Duvall os organizou.

Carter e McGoldrick (1995, citados por Soares, 2008), por sua vez, apresentam seis estádios de desenvolvimento da família, diferentes dos de Duvall: saindo de casa: jovens solteiros; a união de famílias no casamento: o novo casal; famílias com filhos/as pequenos; famílias com adolescentes; lançando os/as filhos/as e seguindo em frente; famílias no estágio tardio da vida.

Outras teorias têm sido propostas para explicar/compreender a família. A teoria ecológica-sistémica de Brofenbrenner, que surgiu nos anos 70 do século XX, é uma delas. Este “paradigma ecológico da análise multivariada dos processos de socialização estuda ambientes naturais, contextos situacionais concretos (distrito, bairro, sociotipo) e a sua projecção nas relações institucionais e interindividuais e serve de base à política e planificação educativas” (Almeida, 1995, p. 75). Segundo esta teoria ou paradigma, existem cinco sistemas que exercem influência sobre a família, os quais esta também influencia. A família deve, então, ser compreendida à luz da influência que os vários sistemas têm sobre ela e vice-versa. De outra maneira, a família seria um sistema fechado em si mesmo, o que não é o caso.



Os cinco sistemas que Brofenbrenner propõe são indissociáveis e exercem a sua influência, nos indivíduos, na relação uns com os outros. Passamos a indicá-los.

O primeiro sistema é o microssistema, no qual o indivíduo se move e estabelece interações diretas com a família, amigos/as, escola e vizinhos/as. Segue-se-lhe o mesossistema que diz respeito às relações que os diversos microssistemas estabelecem entre si e às conexões entre os diferentes contextos. Por exemplo, uma família caracterizada pela violência doméstica pode exercer influência negativa no rendimento escolar das suas crianças. Neste caso, há uma interdependência de dois microssistemas. Depois, o exossistema, que contempla todas as situações/condições sociais exteriores ao indivíduo que exercem influência sobre ele. Este sistema abarca, por exemplo, as relações com a família alargada, o abono de família dado pela Assistência Social, o ambiente/condições de trabalho dos indivíduos, etc. Numa dimensão mais alargada, temos o macrosistema, que diz respeito à cultura, ideologia e valores da sociedade em que as famílias estão inseridas. Inclui, por isso, as leis, os costumes, os valores políticos e sociais, a religião, etc. Por último, o cronossistema remete para as transições ao longo da vida do indivíduo, como os períodos críticos no desenvolvimento, como a viuvez ou a passagem à reforma, e para as condições sócio-históricas em que o indivíduo se encontra.

Em jeito de resumo, “a perspectiva ecológica apresenta uma concepção de ambiente complexa e holística no sentido de compreender o ambiente concreto e multidimensional, constituído por constante apropriação dinâmica, reveladora do carácter humano como sujeito activo e interactivo com o ambiente que o rodeia” (ibid, 1995, p. 76). Isto é, o sujeito constrói-se devido a influências multidimensionais do seu ambiente, alheias ao seu controlo, mas cujos efeitos dependem da forma como age e interage.

Face ao exposto, a família tem um papel significativo no desenvolvimento das crianças e jovens e as práticas educativas, particularmente, dos pais e das mães, podem ser promotoras de comportamentos estereotipados no domínio dos papéis associados ao género ou de comportamentos que promovem a independência e a autonomia, alheios a crenças de género. Contudo, uma vez que a família é permeável às transformações da sociedade, a influência das práticas educativas familiares sobre o desenvolvimento das diferentes dimensões do género não deve ser vista de modo linear e unidirecional (Vieira, 2006).

Depois de nos determos sobre a complexidade da família enquanto sistema, consideramos importante salientar a sua importância no desenvolvimento global da criança e na formação do gênero, em particular.

### **1.1. A importância da(s) família(s) no desenvolvimento da criança, em geral, e na formação do gênero, em particular.**

*“A família é um espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas da interação: os contactos corporais, a linguagem, a comunicação, as relações interpessoais. É, ainda, o espaço de vivência de relações afectivas profundas: a filiação, a fraternidade, o amor, a sexualidade”* (Alarcão, 2000, p. 35).

É consensual a ideia de que a família, e particularmente os progenitores, têm um papel fundamental no “desenvolvimento integral e global da criança, em particular do desenvolvimento cognitivo-afectivo-sócio-moral da criança e do adolescente” (Barros, 1994). No entanto, autores de manuais dedicados à educação e cuidado das crianças, dividem-se entre duas ideias: a de que os pais e mães são completamente responsáveis pelo tipo de adulto em que as crianças se tornarão e a de que são apenas parcialmente responsáveis (Polster & Dangel, 1984). Ora, a família, enquanto primeiro grupo social da criança, exerce influência na construção da sua personalidade mas não é possível determinar em que medida isso acontece uma vez que outros fatores, como o meio social e físico e a hereditariedade têm, também, o seu peso.

A criança recebe, portanto, as primeiras estimulações na família e é esta que a prepara para a vida social, segundo Barros (1994), “através da impregnação (os pais são os primeiros e grandes modelos de imitação, marcando a linguagem, os diversos gostos e atitudes) e através do controlo da conduta (são os pais que impõem as primeiras barreiras e limitações ao comportamento” (pp. 21-22). À família cabe a dupla função de suprir as necessidades físicas das crianças e de ensinar-lhes competências sociais, emocionais e cognitivas necessárias para uma equilibrada adaptação ao mundo que as rodeia (Marujo, 1997). No entanto, na perspectiva de Dencik (1988, citado por Almeida, 1995), tendo em conta a mudança das expectativas sociais e comportamentos associados à procriação e aos valores educativos na educação das crianças, os pais e mães correm o risco de não desempenharem o papel mais ajustado em termos de transmissão de

competências, estilos e filosofias de vida, no que diz respeito à iniciação das suas crianças no mundo dos adultos. Consequentemente, as crianças, quando adultas, podem sentir dificuldades em adaptar-se a diferentes papéis, com níveis de complexidade distintos, nos vários domínios da vida.

No que diz respeito, particularmente, ao processo de socialização da criança na família, segundo Domingos e colegas (1986, citados por Almeida, 1995), este ocorre num conjunto de contextos interrelacionados:

- “o contexto de regulação, onde as relações de autoridade a tornam ciente das regras de ordem moral e dos seus variados apoios;
- o contexto de instrução, em que aprende sobre a natureza objetiva dos objetos e das pessoas e adquire diversos tipos de aptidões;
- o contexto de imaginação ou de inovação, em que é estimulada a experimentar e a recriar o mundo à sua maneira e segundo as condições próprias;
- o contexto interpessoal, em que se torna ciente dos seus próprios estados afetivos e dos estados afetivos dos outros” (p. 97).

No caso particular da aprendizagem do género, o processo de socialização das crianças na família, e também em outros grupos como a escola e os pares, pressupõe que estas incorporem “valores, atitudes e comportamentos transmitidos pelo outro *adulto*, podendo no entanto diferentes interpretações e assimilações de papéis de género originar diferentes registos identitários” (Miranda, 2010, p. 61). Nesta medida, a criança, no seu processo de socialização, adapta-se mas também age ou reage ao que lhe é transmitido e, desta forma, vai construindo a sua identidade de género<sup>34</sup>.

Na construção da sua identidade de género, as crianças passarão por processos de experimentação e imitação, sendo que aprendem o que é o género através do reforço, que pode ser positivo ou negativo, da observação, imitação e incorporação de comportamentos dos progenitores, de outros adultos com quem interagem e/ou dos pares (ibid, 2010).

Existem várias perspetivas teóricas que procuram explicar o processo através do qual as crianças atingem a identidade de género e adquirem papéis de género<sup>35</sup>,

---

<sup>34</sup> A identidade de género pode definir-se como a “consciência desenvolvida durante a infância, de que se é do sexo masculino ou do sexo feminino” (Papalia *et al.*, 2001, p. 357).

<sup>35</sup> Os papéis de género dizem respeito a “comportamentos, interesses, atitudes, competências e traços de personalidade considerados adequados para o sexo masculino ou para o sexo feminino” (ibid, 2001, p. 358).

aprendidos precocemente através da socialização – tipificação de género<sup>36</sup>. Referimo-nos à Teoria Psicanalítica, à Teoria da Aprendizagem Social, à Teoria Cognitivo-desenvolvimental e à Teoria dos Esquemas de Género, que apresentamos brevemente no quadro 9.

Quadro 9 - Perspetivas teóricas sobre a identidade de género

<b>Teoria</b>	<b>Teórico principal</b>	<b>Processo-chave</b>	<b>Crença básica</b>
<i>Psicanalítica</i>	Sigmund Freud	Emocional	A identidade de género ocorre quando a criança se identifica com a figura parental do mesmo sexo.
<i>Aprendizagem social</i>	Albert Bandura	Aprendizagem	A identidade de género é o resultado da observação e da imitação de modelos e do reforço pelo comportamento adequado em função do género.
<i>Cognitivo-desenvolvimental</i>	Lawrence Kohlberg	Cognitivo	Uma vez aprendido que se é uma rapariga ou um rapaz, a criança selecciona ativamente a informação em função daquilo que as raparigas e os rapazes fazem, e atua de acordo com isso.
<i>Esquemas de género</i>	Sandra Bem	Cognitivo e aprendizagem	A criança organiza a informação em função do que é considerado apropriado para um rapaz ou para uma rapariga, na base da aprendizagem acerca do que uma cultura particular dita, e comporta-se de acordo com isso. A criança selecciona em função do género porque a cultura dita que o género é um esquema importante.

Fonte: Papalia *et al.*, 2001, p. 359

Segundo a teoria psicanalítica, de Sigmund Freud, as crianças adquirem a identidade de género através do processo de identificação, ou seja, adotando “características, crenças, atitudes, valores e comportamentos da figura parental do mesmo sexo” (ibid, 2001, p. 359) no período pré-escolar. Com efeito, na teoria freudiana, o processo de identificação ocorre quando as crianças deixam de ter o seu desejo de possuir a figura parental do sexo oposto, por via da repressão ou da desistência, e se identificam com a figura parental do mesmo sexo (ibid, 2001).

<sup>36</sup> Com o termo tipificação de género pretende-se salientar o “processo através do qual as crianças aprendem o comportamento que a sua cultura considera apropriado para cada um dos sexos” (Bronstein, 1988, citado por Papalia *et al.*, 2001, p. 243).

Ainda na perspectiva freudiana, o desenvolvimento dos rapazes e raparigas é semelhante nos dois primeiros estádios do desenvolvimento<sup>37</sup>, ou seja, até aos três anos de idade, e diferencia-se no último estádio. Trata-se de “uma massa de convicções que, para além do seu fundamento biológico, se formam a partir das atitudes parentais, mais ou menos semelhantes às da sociedade, e filtradas pela personalidade do indivíduo” (Afonso, 2007, p. 332).

Para Freud, a biologia tem um peso determinante para a constituição de uma identidade feminina ou masculina, por isso, o papel da criança é passivo. No entanto, Freud não negligencia a aprendizagem do género. Desta forma, é relevante evidenciar a importância que atribui aos progenitores por serem os primeiros modelos masculinos e femininos, imitados pelas crianças, que, por sua vez, também aprendem a sua feminilidade e masculinidade com a superação de frustrações, conflitos e traumas. É a descoberta das diferenças anatómicas entre os sexos que despoleta a crise psicológica que desencadeia a passagem para o estádio de desenvolvimento seguinte (Coelho, 2007).

A teoria da aprendizagem social, por sua vez, assenta na ideia de que as crianças aprendem a identidade de género através da observação e imitação de modelos, sendo que um deles é a figura parental do mesmo sexo. No entanto, outras pessoas também contribuem para a modelação do mesmo, ainda que possam não estar ligadas à criança por laços familiares (Papalia *et al.*, 2001).

As crianças aprendem os seus papéis sexuais através de reforços positivos, como elogios, ao comportamento expectável de género, e de reforços negativos, como a punição ou indiferença, aos comportamentos desviantes em relação aos padronizados. É também devido à observação e imitação de progenitores do mesmo sexo que a aprendizagem se efetua. No final do período pré-escolar, as crianças já internalizaram esta aprendizagem e, por isso, já não necessitam de reforços (ibid, 2001).

Na abordagem cognitivo-desenvolvimental, que “reconhece à criança um papel activo na construção da sua identidade de género e a impossibilidade de dissociar este processo do próprio desenvolvimento das capacidades intelectuais” (Vieira *et al.*, 2012, p. 24) situa-se a teoria de Kohlberg, segundo a qual “as crianças classificam-se a si próprias e aos outros como indivíduos do sexo masculino ou feminino e depois

---

<sup>37</sup> Estádios de desenvolvimento de Freud: estágio oral (0 – 18 meses), anal (18 meses – 3 anos), fálico (3 – 6 anos), latência (6 – 11 anos) e genital (após a puberdade).

organizam o seu comportamento à volta dessa classificação. Fazem isto adoptando comportamentos que percebem como sendo consistentes com o seu género” (ibid, 2001, p. 360), mesmo antes de descobrirem que há diferenças corporais nítidas entre os rapazes e as raparigas. Nesta medida, Kohlberg minimiza a importância da ideia da teoria da aprendizagem social de que as crianças necessitam de modelos e de reforços para aprender a sua identidade de género.

Kohlberg apresentou o conceito de constância de género ou conservação de género, atingido pelas crianças pelos seus sete anos, para designar a compreensão adquirida pelas mesmas de que o seu sexo será sempre o mesmo, ainda que mudem a aparência externa (Vieira *et al.*, 2012).

Outros quadros teóricos incorporam alguns contributos das teorias cognitivo-desenvolvimental e da aprendizagem social mas acrescentam outras componentes percecionadas como essenciais à aquisição da identidade de género, como a cultura. Referimo-nos à teoria do esquema de género, desenvolvida por Sandra Bem.

Um esquema de género é um padrão de comportamento organizado mentalmente, pelas crianças, sobre o género. Permite que as crianças avaliem se o seu comportamento e o dos que a rodeiam está em conformidade com os padrões de feminilidade e masculinidade determinados socialmente, daí, é construído a partir da experimentação e da observação de comportamentos masculinos e femininos (Papalia *et al.*, 2001). Estes comportamentos compreendem as atitudes perante diversas situações, os gostos, a forma de vestir, as atividades realizadas e os traços e características de personalidade. Assim, as crianças procuram ter atitudes e comportamentos conformes ao seu esquema de género e, quando o conseguem, a sua auto-estima aumenta e quando não o conseguem sentem-se desajustadas. Nesta medida, “auto-estima e autoconceito são desenvolvidos, também, sob a regência do esquema de género. Quando o indivíduo percebe a sua própria conformidade a um padrão tradicional, a diferenciação do autoconceito baseada em distinções de sexo é fortalecida e uma identidade de Papel Sexual tradicional vem a ser o resultado” (Hernandez, 2005 p.19).

Em consonância com a teoria da aprendizagem social, a teoria do esquema de género inclui a ideia de que o esquema de género aprendido pode ser modificado, sendo que os adultos, como os pais e as mães, podem ensinar as suas crianças a substituí-los por outros. Neste contexto, podem ajudar as suas crianças a aprender esquemas livres de estereótipos de género, através não só do seu exemplo, como das atividades que com elas desenvolvem: partilhar tarefas domésticas, disponibilizar-lhes brinquedos não

estereotipados, etc. Se assim for, a criança pode desenvolver uma personalidade andrógina<sup>38</sup>, ou seja, da qual fazem parte características quer tipicamente femininas (compreensiva, simpática), quer tipicamente masculinas (auto-confiante, dominante) (Papalia *et al.*, 2001). Temos, no entanto, de realçar que o conceito de androginia foi alvo de controvérsia e, devido à falta de suporte empírico, foi progressivamente abandonado até ter sido “praticamente irradiado da literatura da especialidade” (Vieira, 2004, p. 629).

Posto isto, o desenvolvimento da personalidade das crianças, em geral, e a construção da sua identidade de género, em particular, dependem não só das práticas educativas e socializadoras utilizadas pelos seus pais e mães e/ou por outros educadores que os substituam ou complementem a sua ação educativa, como também da observação e imitação de comportamentos tipicamente masculinos ou femininos, em primeira instância, dos pais e das mães. De qualquer forma, a criança não tem um papel passivo neste processo e vai construindo ativamente os seus esquemas com base na robustez de informação que lhe chega das mais variadas fontes.

Face ao exposto, auxiliar os pais e mães na implementação de práticas educativas estimulantes, adequadas e livres de estereótipos torna-se premente nos dias que correm. Por este motivo, iremos seguidamente abordar os domínios da Educação Familiar e, em especial, a atividade parental.

---

<sup>38</sup> A androginia é um construto psicológico e foi utilizado por Freud e Jung antes de Sandra Bem reacender a controvérsia sobre o mesmo (Vieira, 2004). Segundo Bem (1981, citada por Nogueira, 2001), “o conceito de androginia psicológica implica que é possível para um indivíduo ser ora compassivo ora assertivo, ser expressivo e instrumental, ser masculino e feminino dependendo das circunstâncias apropriadas a estas várias modalidades” (p.13). Desta forma, ou seja, manifestando comportamentos femininos ou masculinos em função das situações, os indivíduos andróginos seriam mais flexíveis a nível comportamental (Spence & Helmreich, 1980, citados por Vieira, 2004) e, segundo Amâncio (1994), o modelo de Bem sugeria ainda que possuíam não só uma auto-estima mais elevada, como também bem estar superior. Este modelo foi alvo de críticas das estudiosas feministas (ibid, 1994) uma vez que “as análises quantitativas realizadas indicavam que os valores de masculinidade eram os melhores preditores do comportamento andrógino, surgindo deste modo uma valorização do modelo da masculinidade” (Nogueira, 2001, p. 14).

## 2. Educação familiar

*"Para uma família ser feliz, é necessário haver sedução. Os filhos têm de ser charmosos para encantar os pais, os pais têm de se esforçar para educarem convincentemente os filhos. E marido e mulher, caso queiram permanecer juntos, têm de passar a vida inteira a engatar-se. O mal da família é a facilidade. É pensar que aquele amor já é assunto arrumado."*  
(Miguel Esteves Cardoso)

Não tem sido possível encontrar na literatura uma definição precisa e universal de Educação Familiar mas apenas a alusão à sua necessidade social e parental. A partir de diversos entendimentos sobre a educação familiar, Ramos (2002) divide-a em 3 domínios: educação familiar como disciplina das Ciências da Educação, educação familiar como intervenção social e educação familiar como atividade parental.

No entender deste autor, o objeto de estudo das Ciências da Educação foi sofrendo alterações uma vez que, primeiro, era constituído pelas questões escolares, segundo, pela educação de adultos, terceiro, pela educação social e, finalmente, pela educação familiar. Esta integração da educação familiar nas Ciências da Educação justifica-se pela sua capacidade de elaborar conhecimentos sobre os processos educativos, apoiando-se nos contributos de diferentes disciplinas humanas e sociais, por contextualizar as relações sócio-historicamente e por representar uma aproximação entre a investigação, a formação e a intervenção (ibid, 2002). A educação familiar tem, por sua vez, como objeto de estudo, os processos educativos que decorrem na família e enquadra-se na Pedagogia Diferencial<sup>39</sup>, na classificação que Aretia (1977, citado por Ramos, 2002) propõe.

A educação familiar enquanto intervenção social diz respeito ao conjunto de intervenções sociais que têm como objetivo preparar e apoiar os pais e mães na sua tarefa educativa (Ramos, 2002).

Neste contexto, a educação familiar visa: estudar as estratégias educativas utilizadas pelos pais e mães, ou pelos seus substitutos, em benefício das crianças ou

---

<sup>39</sup> A Pedagogia Diferencial contempla aspetos e diferenças individuais com respeito pelas demais (educação especial, individualizada, personalizada), grupos com características definidas (sexo, idade, etnia), contextos (escolar, familiar). É uma forma de estudar de maneira sintética a realidade educativa que influencia diferentes sujeitos e que ocorre em diferentes lugares (Aretia, 1997 citado por Ramos, 2002).



jovens; investigar as relações que se estabelecem entre as diferentes instâncias responsáveis pela educação das crianças; ajudar os pais e mães a exercer as suas funções educativas; formar profissionais que auxiliem e cooperem com as famílias; fazer intervenções familiares junto de crianças não educadas pela sua família de origem e analisar as políticas sociais para as famílias (ibid, 2002).

Todas estas tarefas, que a educação familiar pretende cumprir, têm um mesmo denominador: ajudar os pais e mães a desenvolver competências que lhes permitam melhorar as suas práticas educativas. Trata-se de os auxiliar na sua missão de educadores, fornecendo-lhes informação, orientação e suporte.

Finalmente, a educação familiar como atividade parental diz respeito, segundo Durning (1995, citado por Ramos, 2002), à ação de criar e educar as crianças pelos pais e mães, em grupos familiares. Passamos a descrever este domínio da Educação Familiar.

## 2.1. Educação familiar como atividade parental

*“Atualmente, ser pai ou mãe corresponde ao desempenho de um papel que está sujeito a um escrutínio permanente, interno e externo. Os pais procuram, o mais possível, proporcionar, aos seus filhos, a vida e as experiências que consideram mais adequadas e estimulantes, ou de que se sentiram eles próprios privados. A sociedade, através dos seus múltiplos sistemas sociais, sente-se no direito e no dever de zelar pelo superior interesse da criança, em ordem à promoção do seu desenvolvimento, defendendo, simultaneamente, o princípio da responsabilidade parental e o da prevalência da família” (Abreu-Lima et al., 2010, p. 1<sup>40</sup>).*

A parentalidade tem sido definida por diferentes áreas, incluindo a Medicina e o Direito. Na perspetiva da primeira, a parentalidade consiste na relação biológica entre os progenitores e as suas crianças e, na perspetiva da segunda, é caracterizada pelos deveres que os progenitores têm relativamente às suas crianças. Nenhuma destas perspetivas considera, porém, as dimensões afetivas e/ou emocionais que a parentalidade, necessariamente, contém (Grimshaw, 1999).

---

<sup>40</sup> Disponível online em [http://www.cnpcejr.pt/preview\\_documentos.asp?r=3493&m=PDF](http://www.cnpcejr.pt/preview_documentos.asp?r=3493&m=PDF), acedido em 2 de agosto de 2012.

Ser pai ou mãe pode, de facto, não ser uma tarefa fácil. Os desafios que a educação das crianças impõem são cada vez maiores e nem sempre os progenitores estão preparados para os enfrentar. As expectativas que a sociedade deposita na parentalidade são, muitas vezes, responsáveis pelo sentimento de culpa e pela ansiedade sentida por alguns progenitores. Estes são responsabilizados pelo comportamento dos/as filhos/as enquanto crianças e, mais tarde, quando adultos/as, no entanto, e paradoxalmente, não são orientados na prevenção e/ou modificação desses comportamentos.

A parentalidade não consiste, simplesmente, em responder às necessidades de sobrevivência da criança. Pelo contrário, é uma atividade complexa porque implica mobilizar competências relacionais, comunicacionais, sociais e práticas (ibid, 1999) e supõe a utilização de estratégias educativas – “objetivos que os pais perseguem na sua acção educativa, nos métodos que adoptam e na forma como coordenam a sua acção com a de outras instâncias socializadoras” (Seabra, 1999, p. 37) - na relação com os/as filhos/as.

A atividade parental tende a apresentar algumas diferenças, consoante estejamos a falar de mães ou de pais (Paiva, s.d.). Em estudos realizados há algumas décadas atrás, noutros países, como os Estados Unidos da América, efectivamente concluiu-se que “os pais, quando comparados com as mães, adoptam um modelo de interacção mais físico e activo (como brincadeiras rudimentares, baloiçar, correrias, cócegas, lançar ao ar, etc, [enquanto] as mães são mais delicadas, menos bruscas, tendendo a utilizar mais os brinquedos, reagindo com maior contingência à criança e utilizando mais as formas de interacção verbal do que a física” (Schaffer, 1999, citado por Paiva, s.d.). Nestas circunstâncias, as crianças podem aprender de forma estereotipada que o pai é o parceiro das brincadeiras/atividades físicas e a mãe é quem as protege e quem delas cuida. Além disso, os pais e as mães podem, ainda, relacionar-se com as suas crianças de forma diferencial em função da categoria sexual de pertença destas, em consequência de expectativas sociais por eles internalizadas. Exploraremos mais alongadamente a problemática estereótipos nas práticas familiares no ponto seguinte.

As atitudes educativas dos pais e mães, ou seja, a forma prática como estimulam afetiva, cognitiva e comportamentalmente as suas crianças, são influenciadas pelas suas crenças e valores (Vieira, 2005). Através do conhecimento destas atitudes, é possível compreender as suas interações.

Segundo Maccoby e Martin (1983), fazem parte das atitudes educativas parentais duas dimensões que podem existir simultânea ou separadamente. O peso que cada uma destas dimensões pode ter nas atitudes educativas dos progenitores determina o estilo educativo destes (ibid, 1983). Em primeiro lugar, a dimensão da aceitação é caracterizada pela relação empática e de suporte que os pais e mães estabelecem com as suas crianças e pelo reconhecimento e resposta às necessidades destas. A segunda dimensão, ou seja, a disciplina e/ou o controlo implica a existência de exigência, supervisão e controlo, no sentido do estabelecimento de regras claras, por parte dos pais e das mães (ibid, 1983).

Diferentes combinações destas dimensões das atitudes educativas parentais resultam em diferentes estilos educativos (ibid, 1983). Os estilos educativos dizem respeito, segundo Ramalho (2002), à forma como os progenitores participam e promovem a socialização das suas crianças e como lhes transmitem valores, como o respeito, a tolerância e a aceitação dos outros. Ora, nos quatro estilos educativos, autoritário, permissivo, negligente e democrático, definidos por Baumrind (1996), as dimensões de suporte/aceitação e de controlo podem diferir no peso ou predominância que exercem, ou encontrar um ponto de equilíbrio. Cada estilo educativo influencia de forma diferente os comportamentos das crianças e as suas interações com os pais e mães e, à exceção do estilo educativo democrático, todos os outros apresentam, a par de algumas características positivas, desvantagens para o desenvolvimento da criança.

O estilo educativo democrático caracteriza-se quer por valores altos de disponibilidade, quer por valores altos de exigência, o que significa que existe um equilíbrio entre as duas dimensões. Por este motivo, este estilo está associado ao melhor desenvolvimento emocional e cognitivo da criança. Progenitores que têm estilos educativos democráticos são consistentes na aplicação de limites, ao mesmo tempo que reforçam os bons comportamentos dos filhos e das filhas, logo, as crianças sujeitas a este estilo são autónomas na resolução de problemas e estabelecem boas relações familiares e sociais (Ramalho, 2002).

Estilos autoritários, por sua vez, caracterizam-se pela imposição de uma disciplina rigorosa e pela exigência de obediência cega pelas crianças. Os pais e as mães que adoptam este estilo não estabelecem qualquer proximidade afetiva com os/as filhos/as e não lhes reconhecem direitos mas apenas deveres/obrigações. São altamente exigentes no controlo, através do estabelecimento de limites e regras bem claras, e com valores baixos de disponibilidade. Além disso, criticam constantemente as crianças e

não respeitam a sua individualidade e especificidade, exercendo, assim, uma influência negativa na sua auto-estima. Como recorrem, em situações de descontrolo, à punição física, estes pais e mães podem modelar nas suas crianças atitudes agressivas. Deste modo, os/as adultos/as educados segundo este estilo podem reproduzi-lo com as suas crianças ou utilizar um estilo contrário: o permissivo (ibid, 2002).

Pais e mães permissivos apresentam valores altos de disponibilidade e valores baixos de exigência, o que representa uma dificuldade no estabelecimento de limites ao comportamento das suas crianças. Nesta medida, a criança não é educada nem para a resolução autónoma de problemas nem para o respeito pelos outros e pelas regras que os diferentes contextos impõem. Ao serem permissivos, os pais e mães estão a dar à criança uma liberdade descontrolada, dificultando a sua compreensão das emoções e sentimentos dos outros (ibid, 2002).

Finalmente, pais e mães com estilos educativos negligentes apresentam valores baixos quer de disponibilidade quer de exigência/controlo. Não estabelecem limites nem regras ao comportamento das suas crianças na mesma medida em que descuram a atribuição de afeto. Uma vez que se demitem da concretização das suas funções parentais podem provocar atrasos no desenvolvimento das suas crianças (ibid, 2002).

Pereira (2007, citado por Simões *et al.*, 2011) verificou que a dimensão de suporte/aceitação está mais presente em crianças do sexo feminino e, segundo Canavarro e Pereira (2007, citados por Simões *et al.*, 2011) os progenitores percecionam maior rejeição em relação a crianças do sexo masculino do que em relação a crianças do sexo feminino. Outros investigadores (Castro *et al.*, 1993; Markus *et al.*, 2003; Nishikawa *et al.*, 2010, citados por Simões, 2011) corroboram estas constatações, sendo que concluíram que as raparigas percecionam receber maior suporte emocional das mães e os rapazes maior controlo materno e maior rejeição, sobretudo paterna (Markus *et al.*, 2003, citado por Simões, 2011).

As experiências que os progenitores tiveram quando crianças, na sua relação com o meio e particularmente com os seus pais e mães, poderão influenciar o seu comportamento face à educação dos filhos e filhas. Existem progenitores que, quando pais/mães, tendem a reproduzir as práticas educativas parentais que foram utilizadas com eles quando crianças; outros, optam por novas práticas uma vez que reconhecem, nas que lhes foram aplicadas, muitas inconveniências (físicas, sociais, etc.) (Peters, 1990).

A atividade educativa dos pais e mães pode, de facto, concretizar-se de diferentes maneiras, uma vez que é influenciada por questões culturais e sociais, nomeadamente no que diz respeito à reprodução de estereótipos de género que, por sua vez, podem originar preconceitos com consequências perniciosas, sobretudo para as mulheres: violência conjugal; telhados de vidro na progressão nas carreiras; discriminação no local de trabalho; domesticidade, etc. Mas os homens também não escapam a estas penalizações pois se pensarmos na sua menor autonomia na domesticidade, ou na sua maior tendência para o isolamento social na sequência de um divórcio, segundo o estudo de Kalmijn e Groenou (2005) que apresentámos, reconhecemos que também eles são prejudicados com a ‘ordem social de género’ instalada.

No ponto seguinte deste capítulo apresentaremos alguns estereótipos de género e estratégias para a sua abolição em contexto familiar, sendo que se entendem por estereótipos de género, “as representações generalizadas e socialmente valorizadas acerca do que os homens e as mulheres devem *ser* (traços de género) e *fazer* (papéis de género). Papéis e traços estão ligados e normalmente hierarquizados, ou seja, os ditos traços ‘femininos’ - a mulher é mais carinhosa e frágil – são menos valorizados socialmente que os ‘masculinos’ – o homem é forte e racional” (CITE, 2003, p. 301). Os estereótipos de género são, ainda, caracterizados pela rigidez e imutabilidade na reprodução de uma imagem redutora e desfasada da realidade social, na medida em que assentam na dicotomia entre a esfera privada, associada ao feminino, e a esfera pública, associada ao masculino (ibid, 2003).

### **2.1.1. A educação do rapaz e da rapariga na e pela família - estereótipos de género nas práticas familiares.**

*“Se é certo que o sexo é, sem dúvida, um factor biológico, ele é também um factor social e cultural, sendo que as reacções das pessoas são diferentes perante uma criança do sexo masculino ou do sexo feminino” (Maccoby, 1980, citada por Nogueira, C. e Saavedra, 2008).*

Sendo as famílias sistemas dinâmicos e interativos, no que diz respeito ao seu relacionamento com outros sistemas e também às relações entre os seus membros, acreditamos que o comportamento dos progenitores influencia o comportamento das

crianças, na mesma medida em que o comportamento destas influencia o comportamento daqueles. Ou seja, no caso particular das aprendizagens de gênero, reconhecemos que qualquer progenitor poderá evidenciar padrões de masculinidade e de feminilidade, através das suas práticas parentais, mas também que estas práticas são influenciadas pelo comportamento e personalidade das crianças. Daí, não existir uma uniformidade de práticas para com rapazes e raparigas no que concerne aos modelos disponíveis de masculinidade e de feminilidade.

Várias investigações dão-nos conta de práticas diferenciais de educação das crianças, em função do seu sexo, baseadas em crenças estereotipadas do que o rapaz e a rapariga devem ser e fazer, e não nas características de cada criança (e.g., Leaper, Anderson e Sanders, 1998; Tenenbaum e Leaper, 2002, citados por Vieira, 2006).

Estas crenças estereotipadas são, geralmente, inconscientes e dizem respeito aos traços, atitudes, comportamentos que tipicamente se associam à masculinidade e à feminilidade, cujas características tendem a ser percebidas de forma rígida e normativa. A este respeito, Basow (1986, citada por Vieira *et al.*, 2012), identificou quatro subtipos de estereótipos: “estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade (por exemplo, independência versus docilidade); estereótipos relativos aos papéis desempenhados (por exemplo, ‘chefe de família’ versus ‘cuidadora’ dos/as filhos/as; estereótipos relativos às atividades profissionais prosseguidas (por exemplo, camionista versus rececionista; estereótipos relativos às características físicas (por exemplo, ombros largos e corpo musculoso versus formas corporais arredondadas e harmoniosas)” (p. 28). Os estereótipos de gênero veiculam, por isso, a assimetria nos papéis sociais (Nunes, 2007) e nos traços de gênero e tendem a ter uma conotação mais negativa do que positiva, na avaliação das pessoas.

Desta forma, os estereótipos de gênero podem originar preconceitos que encerram juízos de valor e a sua hierarquização, ou seja, que ditam o que é bom e o que não é e o que é superior e inferior. No caso, estarão associados mais traços ao estereótipo masculino do que ao estereótipo feminino e a masculinidade será superior à feminilidade (CITE, 2003).

As crenças estereotipadas em contexto familiar podem manifestar-se, em primeira instância, nas preferências dos pais e das mães quanto ao sexo do bebé. Neste sentido, parece que os meninos têm vantagem em relação às meninas quanto à preferência dos progenitores pelos primeiros, sobretudo se se tratar do primeiro filho (Basow, 1992, citada por Witt, 1997). Hoffman (1977) diz-nos que as mulheres, em

particular, que preferem ter filhos, em vez de filhas, justificam que é para agradar aos seus maridos, para darem continuidade ao nome da família e para serem uma companhia para o marido. As razões que apontam para preferirem meninas incluem terem uma companhia para elas próprias e para se divertirem a vesti-las e a penteá-las.

Os estereótipos de género continuam a manifestar-se durante a gravidez, podendo, ainda, ter uma grande influência nas práticas educativas parentais a implementar depois do nascimento da criança. Ora, aos movimentos dos bebés do sexo feminino, na barriga da mãe, bem como ao seu tamanho e altura, depois de nascerem, costumam ser atribuídos adjetivos associados à fragilidade, delicadeza, tranquilidade e beleza, ao passo que quando se trata de bebés do sexo masculino os adjetivos atribuídos estão essencialmente associados ao vigor, à força e energia, apesar de, segundo Sprinthall e Collins (2003), as raparigas se desenvolverem fisicamente mais depressa que os rapazes durante as duas primeiras décadas de vida.

Ainda no que diz respeito aos bebés, Huston (1983, citada por Vieira, 2006) indica-nos que “bebés do sexo feminino tendem a receber mais sorrisos, ou a ser mais rapidamente afeitados, em caso de choro, do que bebés do sexo masculino” (p. 23). Estes serão mais estimulados a nível físico, através de brincadeiras ativas, enquanto as crianças do sexo feminino tenderão a ser mais estimuladas pelas pessoas adultas, através da linguagem. A este respeito, Cheryu e Lewis (1976, citados por Clearfield & Nelson, 2006) apresentam um conjunto de conclusões interessantes: as mães de meninas com dois anos falam mais para estas e fazem-lhes mais perguntas, em comparação com as mães com meninos da mesma idade; os pais de meninos com dois anos têm discursos mais descritivos, que incluem mais explicações quando falam com estes em comparação com os pais de meninas da mesma idade. Outros estudos (Goldberg & Lewis, 1969; Lewis, 1972; Moss, 1967, citados por Weinberg *et al.*, 1999) ainda sugerem que as mães tendem a falar e a interagir olhos nos olhos mais com as suas filhas do que com os seus filhos.

Segundo Vieira (2006), devido à sua experiência, os pais e mães serão menos influenciados pelos estereótipos de género do que as outras pessoas adultas sem filhos/as e os homens serão mais facilmente influenciados pelo conhecimento do sexo do bebé do que as mulheres, sendo que estas serão mais igualitárias nas suas opiniões no que diz respeito à educação que as suas crianças devem receber.

O sexo do bebé influenciará claramente, para alguns progenitores, a decoração do respetivo quarto, sendo que no das raparigas predominará o cor de rosa, as bonecas e

os peluches; no dos rapazes, a cor azul e os brinquedos como carros e motos. Parece haver, portanto, em geral, oferta diferencial de brinquedos, de acordo com o sexo das crianças, desde idades muito precoces. Apesar disso, ainda se aceita, em certa medida, que as meninas brinquem com brinquedos tipicamente masculinos; o contrário é menos provável uma vez que se a escolha dos meninos recair sobre brinquedos tipicamente femininos, as punições sociais serão mais pesadas arrastando consigo os fantasmas da homossexualidade (Basow, 1992, citado por Vieira, 2006).

Os brinquedos usualmente oferecidos às meninas, como as bonecas, tendem, de acordo com Block (1981), a remetê-las para brincadeiras dentro de casa ao passo que os brinquedos usualmente oferecidos aos rapazes, como carros, exigem brincadeiras fora de casa. Desta forma, os progenitores e as pessoas adultas, em geral, poderão inclinar-se a direcionar as crianças para interesses que consideram próprios de cada sexo e isso poderá, de algum modo, influenciar a aprendizagem dos papéis sociais que assumirão quando adultas. Ora, as crianças podem interiorizar que às raparigas se destinam as tarefas que remetem para o lar e para o cuidado dos outros e aos rapazes as que se desenvolvem no exterior e isto é particularmente importante se tivermos em conta que os estereótipos de género tendem a influenciar o comportamento social das crianças desde muito cedo.

Não são só os brinquedos mas também as brincadeiras que os progenitores têm com as suas crianças que costumam depender do sexo a que pertencem, sendo que com os meninos é mais provável que se desenvolvam brincadeiras mais físicas e ativas do que com as meninas (Maccoby e Jacklin, 1974, citados por Vieira, 2006), devido, talvez, à sua suposta fragilidade. Além disso, Caldera e Sciaraffa (1998) conduziram um estudo que indicou que, perante o mesmo brinquedo, os pais e as mães interagem de forma diferente. Por exemplo, quando se trata de brincar com meninas, os pais utilizam as bonecas, com a intenção de as divertir, ao contrário das mães que as utilizam para estimular comportamentos maternos. Ou seja, os pais tendem a promover brincadeiras mais físicas e lúdicas, enquanto as mães preferem brincadeiras em que predominam a verbalização e a tranquilidade (Ramos, 2001, citado por Vieira, 2006). Pode supor-se que, por isso, os homens podem ser mais agressivos e físicos do que as mulheres.

À medida que as suas crianças vão crescendo, os progenitores tendem a apresentar cada vez mais interações de género estereotipadas, nomeadamente nas suas brincadeiras. De acordo com a investigação de Power (1985, citado por Clearfield & Nelson, 2006), com pais e mães de crianças de sete, dez e treze meses de idade, as mães



das meninas mostraram-se mais propensas a direcionar as brincadeiras em comparação com as mães dos meninos. Além disso, quer os pais quer as mães davam mais reforço positivo quando as suas crianças estavam envolvidas em atividades típicas do seu género.

Os pais e as mães recorrem, geralmente, no contexto das brincadeiras, à leitura de histórias, visualização de filmes, jogos, entre outras atividades que ajudam à construção da identidade de género dos seus filhos e filhas uma vez que estes “[podem] ser [influenciados] pelo processo de subjectivação, pelo desejo de adquirir uma identificação particular com um dos personagens da história, ou uma identificação com o comportamento e atitudes das personagens presentes nas histórias e imagens que [vêm]” (Battistela, 2009). Assim, tendo em conta que os estereótipos também são veiculados por meio da linguagem escrita e visual e que, entre outros recursos educativos, ainda se encontram muitos livros infantis imbuídos de estereótipos<sup>41</sup>, os pais e mães têm um papel importante na seleção dos recursos lúdico-pedagógicos a que as suas crianças têm acesso.

Quanto ao tempo despendido nas brincadeiras, os resultados do estudo de Monteiro, Verissimo, Castro e Oliveira (2006, citados por Monteiro *et al.*, 2010), com famílias bi-parentais portuguesas, onde os pais e as mães trabalhavam a tempo inteiro, indicam-nos que as mães ainda parecerem despendem mais tempo nos cuidados das crianças e na organização das suas atividades, mas o tempo dedicado às brincadeiras ainda não é igualitário, sendo os pais os que ainda mais investem neste tipo de atividades, apesar da diferença não ser muito relevante (Grossmann *et al.*, 2002; Lewis & Lamb, 2003; Monteiro, Veríssimo, Castro & Oliveira, 2006, citados por Simões, 2011). Importa acrescentar que as mães parecem poder inibir ou facilitar a participação dos homens nas atividades relacionadas com as crianças, funcionando como *gatekeepers*<sup>42</sup> (Schoppe-Sullivan *et al.*, 2008, citados por Monteiro *et al.*, 2010).

---

<sup>41</sup> Alguns livros infantis apresentam, entre outros, alguns dos seguintes estereótipos: o saber está geralmente associado ao masculino e não ao feminino; as profissões apresentadas ainda obedecem ao tipicamente masculino e feminino; a ciência e tecnologia estão maioritariamente associadas ao masculino; eles são mais frequentemente os protagonistas do que elas; os personagens femininos são geralmente vítimas e/ou românticas, envolvidas em contextos domésticos e os masculinos heróis, envolvidos em situações de perigo que exigem força física; a mulher é frequentemente representada como mãe-doméstica (Silva *et al.*, 1999).

<sup>42</sup> A designação *maternal gatekeeping* é concetualizada no âmbito da construção social do género. Considera-se que tem três dimensões: a relutância da mãe em abandonar a responsabilidade sobre os assuntos de família; validação externa da identidade materna (external validation of a mothering identity) e conceções diferenciadas de papéis familiares (Allen & Hawkins, 1999, p. 199).

As estratégias educativas parentais, estereotipadas, não se esgotam na decoração do quarto das crianças, nos brinquedos que lhes são oferecidos nem nas brincadeiras dinamizadas; podem também estender-se às tarefas que, à medida que vão crescendo, lhes são destinadas, em casa. Geralmente, às raparigas atribuem-se tarefas associadas à vida doméstica, portanto, dentro de casa, como limpar o pó; aos rapazes atribuem-se tarefas a realizar no exterior, como lavar o carro (Block, 1981). Esta diferenciação de tarefas é reforçada não só pelas pessoas adultas, que lidam regularmente com as crianças ou adolescentes, como também pelos meios de comunicação social, dos quais se destaca a televisão, e tem um peso preponderante na sua capacidade de autonomia e na maior ou menor proximidade aos membros da família. Com efeito, as tarefas destinadas aos rapazes estimulam mais a sua independência e autonomia do que aquelas que se destinam às raparigas que, por sua vez, favorecem o apego emocional aos familiares, a responsabilização pelo seu cuidado e proteção e, ainda, a responsabilização pelas tarefas domésticas (ibid, 1981). De salientar, que as tarefas atribuídas às raparigas ocupam-lhes mais tempo do que aquelas atribuídas aos rapazes, daí, à medida que vão crescendo e na vida adulta, elas as executarem de forma mais eficiente e eficaz do que eles e terem menos tempo livre.

A distribuição de tarefas diferenciais, aliada à observação do comportamento do pai e da mãe, no que diz respeito às tarefas que executam em casa, são aspetos que ensinam às crianças os supostos papéis do homem e da mulher na esfera privada; a mãe é percecionada como a dona de casa, responsável pelo cuidar das crianças e pela execução da quase totalidade das tarefas realizadas no interior do lar; o pai é percecionado como o principal ‘ganha-pão’. Sabendo, no entanto, que as aprendizagens não são unidirecionais e que se estendem para os outros contextos de vida, as crianças aprendem o que é esperado de cada sexo, em casa, e tendem a generalizar essas aprendizagens para outros contextos como o contexto profissional. Isto pode significar que se as tarefas que as crianças executam com frequência são tipicamente masculinas poderá ser por profissões tipicamente masculinas que se virão a interessar e o mesmo acontecerá, no caso das raparigas, em relação às tarefas e profissões tipicamente femininas (Etaugh & Liss, 1992, citados por Vieira, 2006).

As opções dos rapazes e das raparigas por determinadas áreas de educação e formação são determinantes para as atividades profissionais diferenciadas que virão a desempenhar. Com efeito, em Portugal, em 2009 e em 2010, as mulheres representavam

85% dos diplomados no ensino superior na área da educação e 30% na área da Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção, conforme quadro 10.

Quadro 10 - Diplomados do sexo feminino em % dos diplomados no ensino superior: total e por área de educação e formação

ÁREAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO									
Anos	Total	Educação	Artes e Humanidades	Ciências Sociais, Comércio e Direito	Ciências, Matemática e Informática	Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	Agricultura	Saúde e Protecção Social	Serviços
2009	59	85	61	63	56	29	55	78	46
2010	60	85	61	63	54	31	58	78	46

Fonte: Pordata<sup>43</sup>

Segundo Saavedra (2009), os estudos apontam que “o número de raparigas e rapazes que se interessam pelas Ciências, Engenharias e Tecnologias é idêntico até aos doze/treze anos de idade, fase a partir da qual se começa a registar uma diminuição no número de raparigas que escolhem aqueles domínios, em todos os níveis de ensino subsequentes” (p. 122). Também é frequente os rapazes evitarem cursos de formação orientados para o exercício de profissões tipicamente femininas uma vez que estas, normalmente, centram-se no cuidado dos outros, nomeadamente, crianças e idosos, e isso implica, de certa forma, o contacto corporal, a afetividade, características que estão geralmente associadas à feminilidade e maternidade (Cortez, 2008).

Com efeito, o contacto corporal das mulheres com as pessoas de quem cuidam tende a ser valorizado e incentivado, ao passo que o contacto estabelecido por homens, especialmente com crianças, pode ser associado à pedofilia, e, por isso, tende a ser evitado. A este respeito, Cortez (2008) indica-nos que “os aspectos ligados a questões de pedofilia têm sido um dos maiores argumentos contra o emprego de educadores de infância, principalmente no Reino Unido [e] tem proporcionado alguma discriminação nos locais de trabalho e restrições aos profissionais” (p. 5).

Ainda no que diz respeito ao trabalho dos homens com crianças “a sexualidade masculina [pode ser] posta em causa e o exercício profissional pode tornar-se desagradável, numa atmosfera de desconfiança, criando situações de desigualdade e/ou discriminação perante o género feminino” (p.6). Assim, é possível afirmar que os homens também serão alvo de discriminação no mundo do trabalho.

<sup>43</sup><http://www.pordata.pt/Portugal/Diplomados+do+sexo+feminino+em+percentagem+dos+diplomados+no+ensino+superior+total+e+por+area+de+educacao+e+formacao-680>, acedido em 2 de agosto de 2012.

Como vimos, o gênero parece ter influência na definição e na concretização de projetos vocacionais (Taveira, 2000, citada por Pocinho *et al.*, p. 202) e, por isso, é importante que não só os professores como os técnicos responsáveis pela orientação vocacional e os pais e as mães estejam sensibilizados para a igualdade de gênero. Seria importante que os pais e mães, em particular, compreendessem que as representações que têm das profissões são transmitidas aos filhos e filhas, intencional ou intencionalmente, de forma sutil ou diretamente, “através da valorização das dimensões que eles consideram mais importantes para o sucesso profissional (por exemplo, prestígio, independência, remuneração, realização pessoal), dos estereótipos associados às profissões, e dos significados atribuídos ao trabalho” (O’Brien, Friedman, Tripton, & Linn, 2000, citados por Pocinho *et al.*, pp. 202-203). Além disso, é fulcral que os pais e mães e outros agentes educativos ultrapassem o estereótipo de que as raparigas necessitarão de se esforçar mais, a nível cognitivo, para conseguirem atingir os mesmos resultados escolares que os rapazes (Vieira, 2006), ou seja, que depositem as mesmas expectativas quer neles, quer nelas. Só assim, estarão em condições de lhes proporcionar as mesmas oportunidades de exploração das mais diversificadas profissões e interesses, em consonância com as suas potencialidades.

As crenças dos progenitores e de outros agentes educativos quanto ao desempenho dos seus filhos e filhas podem influenciar o modo como o comportamento deles e delas é percebido e avaliado. Assim, aceitando que “as crenças originam comportamentos e, estes, por seu turno, reforçam as primeiras, conferindo-lhes uma credibilidade supostamente acrescida” (Vieira, 2003, p. 138), se as crenças dos progenitores estiverem associadas a atributos e a comportamentos masculinos e femininos desiguais e/ou discriminatórios, elas poderão ter alguma influência nas escolhas e comportamentos dos filhos e das filhas, na escola e nos outros contextos de vida. Tais crenças poderão, por isso, ser uma das causas para as diferenças observadas entre os sexos que estão na sua essência as quais, por sua vez, contribuem para perpetuar as crenças iniciais, como se se tratasse de um ciclo vicioso. Este processo designa-se por profecias de realização automática.

Os comportamentos diferenciais dos rapazes e das raparigas transpõem os muros das escolas e a escolha das profissões. Observam-se igualmente, segundo Maccoby (2000, citada por Vieira, 2006) nas interações que estabelecem com os pares. Ora, as amizades das raparigas tendem a ser mais íntimas, ao passo que as dos rapazes assentam essencialmente na partilha de atividades e na competitividade, e, por isso, elas preferem

grupos mais pequenos do que eles. Estas diferenças podem resultar, do facto de os pais e das mães estimularem mais nos rapazes a afirmação do eu e a refrearem esta característica nelas, incentivando-as, por ser turno, a estabelecerem bons relacionamentos sociais (Block, 1984; Vieira, 2005, citados por Vieira, 2006).

Talvez por entenderem que os rapazes são mais fortes e as raparigas mais frágeis, os progenitores apliquem mais punições físicas a eles do que a elas (Beal, 1994, citada por Vieira, 2006).

É de realçar que os comportamentos parentais, não contribuem, isoladamente, para a aprendizagem do género das crianças, donde, nesta panóplia de influências, há que considerar também os meios de comunicação social, os pares, a escola e outras pessoas adultas com quem interagem, sem esquecer o papel das suas características individuais. No entanto, como nos importa explorar, com mais exaustividade, a aprendizagem do género na família, vamos debruçar-nos sobre possíveis estratégias de combate às estereotipias de género que podem ser implementadas neste contexto.

### **2.1.2. Possíveis estratégias de combate às estereotipias de género em contexto familiar**

Depois de alertarmos para a presença de estereótipos nas práticas parentais parece-nos fundamental apresentar estratégias que permitam a sua transformação. Por isso, apresentamos, de seguida, algumas dessas estratégias, com base no estudo de Vieira (2003; 2006), e as respetivas vantagens para o desenvolvimento não estereotipado das crianças.

Quadro 11 - Comportamentos parentais não estereotipados e respectivas vantagens para o desenvolvimento não estereotipado das crianças

<b>Comportamento parental</b>	<b>Vantagens</b>
<i>Participação do pai na partilha das tarefas domésticas.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liberta as mulheres da sobrecarga de trabalhos domésticos.</li> <li>• Proporciona a ambos os elementos do casal a conciliação entre a vida familiar, pessoal e profissional.</li> <li>• Aumenta a habilidade dos homens para realizar tarefas rotineiras e, conseqüentemente, a sua autonomia.</li> <li>• Ensina as crianças/jovens que as responsabilidades familiares cabem ao pai e à mãe.</li> </ul>
<i>Participação do pai e da mãe nas diferentes atividades diárias dos filhos e das filhas.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite que os progenitores conheçam melhor os interesses, gostos e preocupações dos seus filhos e filhas.</li> <li>• Proporciona oportunidades de diálogo com os filhos e filhas, sobre as representações das mulheres e dos homens, sobretudo veiculadas pelos meios de comunicação social.</li> <li>• Facilita o acompanhamento escolar dos filhos e filhas e, por isso, permite o incentivo das crianças/jovens em trabalharem áreas do conhecimento não tipificadas por género.</li> <li>• Propicia a desconstrução de estereótipos de género presentes nos materiais pedagógicos junto dos filhos e filhas.</li> </ul>
<i>Promoção da autoconfiança das raparigas e dos rapazes.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensina os filhos e filhas que, em igualdade de circunstâncias, os rapazes e as raparigas conseguem atingir o mesmo tipo de desempenho.</li> </ul>
<i>Cooperação entre rapazes e raparigas no desempenho de diversas atividades.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite que os rapazes e as raparigas colaborem nas mesmas atividades de tempos livres, que aprendam regras de convivência e conheçam as características próprias de cada um, etc.</li> </ul>
<i>Oferta de materiais lúdicos e de outro tipo não diferenciados por sexo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite a exploração de interesses e capacidades variadas, logo, o interesse por domínios sociais e profissionais diversificados.</li> </ul>
<i>Encorajamento das raparigas para a exploração de profissões mais típicas do sexo masculino.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilita que as raparigas se interessem por profissões ligadas às ciências e às tecnologias, que tendem a ser mais valorizadas socialmente e melhor remuneradas.</li> </ul>
<i>Encorajamento dos rapazes para a exploração de profissões mais típicas do sexo feminino.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilita a integração profissional dos homens nas mais diversas atividades profissionais.</li> </ul>
<i>Participação do rapaz nas tarefas familiares e domésticas.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensina o rapaz que a manutenção do lar também é da sua responsabilidade.</li> <li>• Permite que o rapaz aumente o seu nível de proficiência no desempenho das tarefas domésticas e seja autónomo.</li> </ul>
<i>Colaboração das raparigas nas tarefas mais desempenhadas pelo sexo masculino.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuda as raparigas a serem autónomas no desempenho de atividades masculinas necessárias para a vida pessoal.</li> <li>• Promove o interesse das raparigas em profissões tipicamente masculinas.</li> </ul>

<b>Comportamento parental</b>	<b>Vantagens</b>
<i>Elogiar as raparigas pela sua audácia a enfrentar desafios e a resolver problemas.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motiva as raparigas a serem assertivas, corajosas e a terem autoconfiança para exporem ideias e convicções, logo, a serem autónomas e independentes.</li> </ul>
<i>Elogiar os rapazes pelas suas boas maneiras e pela sua capacidade de organização e de arrumação.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabiliza os rapazes a partilhar tarefas familiares e domésticas quando forem adultos e ensina-os a gerirem a sua vida pessoal.</li> </ul>
<i>Valorização da opinião dos rapazes e das raparigas nas decisões familiares.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promove a comunicação entre os diferentes membros da família e ensina os rapazes e raparigas que todos os assuntos podem ser debatidos por homens e por mulheres.</li> </ul>
<i>Solicitar a colaboração dos rapazes e das raparigas na ida às compras correntes para a casa.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensina os rapazes e as raparigas a gerirem o lar e a aplicarem estas competências na sua vida adulta.</li> </ul>
<i>Participação das raparigas e dos rapazes em modalidades desportivas variadas.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona quer aos rapazes quer às raparigas desportos que contribuam para a sua saúde e bem-estar.</li> </ul>
<i>Educação sexual do rapaz e da rapariga em casa.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensina os rapazes e as raparigas que o cuidado dos bebés, a prevenção ou vivência de uma gravidez e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis são da responsabilidade de ambos.</li> </ul>
<i>Contacto das raparigas e dos rapazes com a diversidade de culturas e de valores</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensina os rapazes e raparigas a serem tolerantes à diferença, conetando-a com a ideia de diversidade e não de hierarquia.</li> </ul>

Fonte: adaptado de Vieira (2006)

É possível concluir, após a leitura do quadro 11, que a eliminação de estereótipos nas práticas familiares traz um conjunto de vantagens não só para os pais e para as mães como também para os filhos e filhas. Estes terão a oportunidade de ser verdadeiramente autónomos e independentes, escolhendo e agindo com autoconfiança em todos os domínios da vida e enquanto progenitores conhecerão melhor os seus filhos e filhas e usufruirão de tempo, em quantidade e qualidade, para conciliarem as suas responsabilidades familiares, pessoais e profissionais.

Encetada esta abordagem aos estereótipos de género nas práticas parentais e às possíveis estratégias para a sua transformação, não podemos deixar de enfatizar que os pais e mães deviam ter a oportunidade de reconhecer e compreender o impacto que os seus comportamentos estereotipados têm na construção do género das suas crianças e, consequentemente, de aprenderem estratégias para os eliminar. Nesta medida, os programas de educação parental, sobre os quais nos vamos debruçar a seguir, podem e devem incluir a abordagem desta problemática, ou seja, devem também ser organizados levando em conta as chamadas “lentes de género”.

## 2.2. Educação familiar como intervenção social

*“Se aceitamos, já quase sem duvidar, a necessidade e importância de formar em domínios pedagógicos e psicológicos os professores, como se pode entender que não se defenda com afínco a urgência em preparar os adultos com filhos para aquela que talvez seja a tarefa mais difícil e mais importante das suas vidas?” (Marujo, 1997, p.131)*

Como já mencionámos, as mudanças que têm ocorrido na sociedade aos níveis social, cultural e económico obrigam as famílias a reorganizar-se e a repensar a concretização das suas funções. A participação eficaz dos pais e das mães na vida das suas crianças pressupõe um maior conhecimento dos contextos físicos, sociais e virtuais onde estes se movem e, conseqüentemente, a adoção de práticas educativas que promovam a qualidade da sua relação com elas e a independência e autonomia das mesmas.

Posto isto, do mesmo modo que se acredita que os docentes precisam de formação para educar em termos escolares uma criança ou jovem, também se defende que as famílias precisam de suporte formativo que as ajude a desempenhar da melhor maneira os seus papéis ou funções e a ensinarem os seus filhos e filhas a serem pessoas bem sucedidas. No caso concreto das questões de género, espera-se que as representações de feminidade e masculinidade não restringam as reais potencialidades das crianças, não assentando em conceções estereotipadas do que é *ser homem* e *ser mulher*.

Com a proliferação dos meios de comunicação e com o declínio da família alargada, a educação parental tem-se realizado através de diferentes métodos: sites na *World Wide Web* (e.g. <http://family.go.com/>; <http://www.babyshow.co.nz/>; <http://www.cuidarcrianca.com>); livros que ensinam a cuidar e/ou disciplinar as crianças (e.g. “o guia de bolso dos pais”<sup>44</sup>); artigos de jornais e revistas (e.g. Revista Pais & filhos); programas de televisão (*Extreme Parental Guidance*<sup>45</sup>), etc. (Bijou, 1984).

Porque se tem construído muito material com a finalidade de ajudar os pais e mães a compreender e a lidar com o comportamento das crianças, é comum os pais e

---

<sup>44</sup> Reichlin, G. & Winkler, C. (2003). *O Guia de bolso dos pais*. Lisboa: Editorial Bizâncio

<sup>45</sup> Programa transmitido no canal 4, no Reino Unido. Consiste na exibição da intervenção de uma ama a ensinar os pais e as mães a implementarem regras disciplinares aos filhos e filhas.



mães não saberem que sugestões estão, ou não, corretas e quais as modificações a fazer nas suas estratégias educativas. É neste contexto que os programas de educação parental ganham relevância. Nestes programas, as dimensões emocional e experiencial estão sempre presentes, o que significa que neles os pais e mães podem encontrar orientação e suporte que os ajuda a desempenhar com mais segurança os seus papéis parentais (Gaspar, 2003).

Embora a educação de pais e mães tenha uma longa história, não se concretizou sempre com base nos mesmos princípios ou procedimentos. Ora, até à década de 60/70 do século XX a educação de pais apoiava-se no modelo médico do défice, isto é, considerava-se a existência de um especialista em educação parental que ensinava aos pais e mães como proceder junto dos filhos e filhas, sem estabelecer com eles relações de parceria (ibid, 2003). As intervenções junto dos pais e mães tinham um carácter remediativo uma vez que se centravam nas suas falhas educativas. Com vista a colmatar estas falhas, os especialistas procuravam ensinar as “boas práticas”, utilizando como modelo o comportamento das classes mais favorecidas.

A partir dos anos 80, o modelo médico vai sendo progressivamente substituído pelo modelo sociocultural, ecológico e sistémico e a educação parental deixa de ter um carácter remediativo e adquire um papel preventivo, centrado nas potencialidades de cada família (ibid, 2003). Desta forma, procura-se promover o auto-conhecimento, a auto-estima e a auto-regulação dos pais e mães através das intervenções educativas. Com esta mudança de paradigma, a educação de pais e mães passa a ser entendida como “um conjunto de actividades educativas e de suporte que ajudem os pais ou futuros pais a compreenderem as suas próprias necessidades sociais, emocionais, psicológicas e físicas e as dos seus filhos e aumente a qualidade das relações entre eles” (Pugh *et al.*, 1997 citados por Gaspar, 2003).

Segundo Fine (1989, citado por Ribeiro, 2003), “um conceito multifacetado da intervenção em educação parental engloba programas e serviços disponibilizados ao nível dos setores público e privado, a pais de diferentes níveis educacionais e económicos, e a crianças com ou sem necessidades ou características específicas” (p. 5). As actividades de educação de pais e mães dirigem-se, portanto, a todos os pais e mães e futuros pais, mães, avós, professores, independentemente da sua idade ou meio social de origem. A educação parental tem como finalidade ajudar os pais e mães a desenvolver a sua autoconsciencialização, a sua auto-estima e auto-confiança e promover as suas competências de suporte, cuidado e educação das crianças (Smith, 1997).

Nas abordagens à educação familiar como intervenção social constata-se a utilização quer do termo ‘treino parental’, quer do termo ‘educação parental’. Apesar dos termos serem diferentes são, muitas vezes, utilizados indistintamente porque apresentam a mesma finalidade: “apoiar os pais [e mães], proporcionando-lhes informação de carácter prático, transmitindo-lhes princípios de aprendizagem e modificação do comportamento” (Schaefer & Briesmeister, 1989 citados por Ribeiro, 2003). No entanto, autores como Einzig (1999), consideram que ‘treino parental’ enquadra-se no modelo médico uma vez que se encontra associado a intervenções clínicas dirigidas a famílias com crianças com problemas de comportamento específicos, logo, distingue-se da ‘educação parental’ que se enquadrará no modelo preventivo.

Dado que o termo ‘educação de pais’ pode adquirir significações dicotómicas, Doherty (1995) elaborou um modelo denominado *Levels of family involvement model* (LFI) que conceptualiza um grau intermédio de intervenção com pais e mães, ou seja, entre a informação e a terapia, considerando-se cinco níveis de envolvimento, organizados hierarquicamente, desde o nível mínimo de envolvimento ao nível máximo:

- *Nível 1: Ênfase mínima na família.* Nível informativo. A este nível correspondem os programas ou atividades nos quais os pais, mães ou outros familiares participam, por razões práticas ou legais, em que o educador não estabelece relações de parceria. Por isso, estes programas são os menos adequados para o trabalho com famílias.
- *Nível 2: Informação e Orientação.* As necessidades e dúvidas dos pais e mães já são tidas em consideração, o que implica que o/a educador/a detenha boas capacidades na comunicação de informação clara, no esclarecimento de dúvidas e na realização de recomendações pertinentes e práticas. Neste nível não se trabalha com as emoções e experiências dos pais e mães.
- *Nível 3: Emoções e suporte.* Abrange as atividades, os conhecimentos e as competências do nível anterior e adiciona-lhe os sentimentos e experiências dos pais e das mães. Desta forma, combina os domínios afetivo e cognitivo de uma forma não intrusiva, o que o torna no nível ideal de intensidade para as atividades de educação parental, que são de índole educativa.
- *Nível 4: Intervenções breves com famílias com necessidades especiais que estão em situação de risco.* Trata-se de atividades que se dirigem a famílias

com necessidades especiais: pais e mães adolescentes; pais e mães com crianças colocadas em serviços de protecção de menores ou de saúde mental; pais e mães de crianças com doença crónica ou deficiência; pais e mães na prisão.

- *Nível 5: Terapêutico.* Os programas abrangidos por este nível são terapêuticos e não educativos e os seus participantes sabem-no.

Os programas de educação parental podem distinguir-se não só pelo nível de envolvimento que implicam por parte dos seus intervenientes, como também pelos seus métodos, conteúdos, formatos, etc. Estes fatores dependem das grelhas ou perspectivas teóricas que estão na base dos programas. Segundo Einzig (1999), existem modelos teóricos que podem influenciar, simultaneamente ou de forma isolada, os programas de educação parental. Fazemos uma síntese de cada um deles no quadro 12.

Quadro 12: Modelos teóricos que podem influenciar a conceção de programas de educação parental

Modelos teóricos	Descrição
<i>Behaviorista</i>	O modelo behaviorista ou comportamental é aquele que está associado ao treino dos progenitores e a modificação ou gestão do comportamento da criança pode ser o objetivo a atingir. Com efeito, os educadores que adotam este modelo, procuram alterar o comportamento das pessoas que lhes são significativas: pai, mãe, irmãos, familiares próximos, amigos/as. Esta é a perspectiva mais frequentemente usada com crianças com desordens de comportamento e suas famílias.
<i>Cognitiva</i>	Nesta perspectiva é dada ênfase ao papel e capacidade da mente para reconcetualizar as crenças ou valores.
<i>Adleriano</i>	Esta perspectiva coloca a criança e as suas necessidades no centro do trabalho. Os programas que se enquadram neste modelo visam ajudar os progenitores a compreenderem as suas crianças, particularmente, a forma como elas pensam e, finalmente, a compreender as razões ou motivos do seu comportamento.
<i>Psicodinâmico</i>	Segundo esta perspectiva, o passado molda a nossa <i>psique</i> e os nossos padrões de comportamento. A reflexão e compreensão do passado permitem a realização de mudanças.
<i>Humanístico</i>	Esta perspectiva valoriza uma aproximação colaborativa e a partilha de experiências entre os pais e mães e enfatiza a empatia e intersubjetividade na definição e resolução de problemas emocionais e interpessoais.
<i>Teoria da Vinculação</i>	Nesta perspectiva enfatiza-se a vinculação estabelecida desde cedo entre a criança e os progenitores e a necessidade de criar um ambiente seguro no contexto da atividade parental.

Fonte: Einzig (1999) e Smith (1997).

Convém salientar que o modelo behaviorista se distingue dos restantes modelos uma vez que é o único que “apela” a uma sistemática avaliação dos serviços. Ou seja, os

programas que se enquadram neste modelo são sujeitos a avaliação, o que permite aos educadores de pais e mães melhorar as suas intervenções e as condições gerais de implementação do programa (Bernal, 1984).

Inseridos no modelo comportamental, estão programas como: *Responsive Parenting Program*, desenvolvido nos finais dos anos 70, com a finalidade de treinar os progenitores de modo a que estes conseguissem alterar os comportamentos dos seus filhos e filhas. Para o efeito, os progenitores eram ensinados a medir determinados comportamentos e a aplicar os princípios da teoria da aprendizagem social. Este tipo de intervenção inclui progenitores a treinarem progenitores. Seguem-se programas como o *Portage Project* que, desenvolvido em 1969 numa zona rural dos EUA, se destinava a crianças em idade pré-escolar, com atraso de desenvolvimento, e aos seus progenitores e assentava na ideia de que os pais e mães podem ensinar os seus filhos e filhas em casa, ou seja, no seu contexto natural; *WINNING!*, programa que visa ajudar os pais e mães a resolverem problemas complexos dos seus filhos e filhas. Abrange pais e mães com crianças entre os 3 os 12 anos de diversos grupos étnicos e meios sócio-económicos; *Parent Education Program*, destinado a pais e mães de crianças agressivas; *Incredible Years Training Series*, desenvolvidos por Carolyn Webster-Stratton, são “programas de prevenção e intervenção de alvos múltiplos (pais, educadores/professores, crianças), com o objectivo de prevenir, reduzir e tratar problemas de comportamento e emocionais em crianças dos 2 aos 8 anos, com o objectivo a longo prazo de reduzir a violência, o consumo de drogas e a delinquência” (Gaspar, 2003, p. 225).

Alguns programas não se enquadram em apenas uma abordagem teórica mas recebem influências de várias. É o caso do programa *STAR* (Stop, Think, Ask, Respond) concebido com base nas conceções comportamental e cognitiva. Este programa de carácter preventivo destina-se a populações de diversos grupos étnicos, idades e níveis sócio-económicos e tem como objetivo ajudar os progenitores a lidarem com os comportamentos desafiantes das suas crianças. A intervenção realiza-se em pequeno grupo (Ribeiro, 2003).

Também o programa *Family Caring Trust* foi concebido com base em diferentes modelos teóricos. Este programa realiza-se sob a forma de grupos de pais e mães pouco numerosos e consiste num curso de oito semanas, onde se abordam temas como a educação básica, educação de adolescentes, assertividade dos progenitores, educação e sexo. Tem como objetivos melhorar os padrões comunicacionais entre os progenitores e os seus filhos e filhas bem como desenvolver níveis de responsabilidade crescentes

nestes (Marques, 2004). O programa *Parenting Wisely*, por sua vez, “baseia-se no modelo de desenvolvimento social, na teoria familiar sistêmica e nas teorias cognitivas” (Melo, 2004, p. 20). Este programa pode ser auto-administrado uma vez que recorre ao uso de vídeos, cujos intervenientes são os progenitores e os filhos e filhas, que apresentam situações problemáticas, e as possíveis soluções, corretas e incorretas, para a sua resolução. Cabe aos progenitores escolher a solução que lhes parece mais adequada, recebendo feedback da sua resposta. Nos vídeos são abordadas as competências de comunicação, competências de resolução de problemas, disciplina assertiva, reforço, supervisão das crianças, problemas relacionados com a monoparentalidade ou violência, entre outros (Melo, 2004; Lagges *et al.*, 2002).

Dentro da abordagem psicodinâmica, por sua vez, está o programa *Exploring Parenthood* que consiste em *workshops* para pais e mães e treino de profissionais em técnicas de trabalho em/com grupos.

No que diz respeito à abordagem adleriana, que deriva das teorias do psiquiatra austríaco Alfred Adler, estão enquadradas as intervenções que visam ajudar os pais e mães a compreender os seus filhos e filhas; promover a igualdade e respeito mútuo nas relações progenitores-filhos/as; promover o encorajamento e uso das consequências naturais e lógicas em substituição das recompensas e da punição; a comunicação eficaz (Croake, 1983; Gamson *et al.*, 1989; Mullis, 1999 citados por Ribeiro, 2003). O *STEP – Systematic Training for Effective Parenting*, de Dinkmeyer e McKay, é uma dessas intervenções. Outro programa que se enquadra nesta abordagem é o *Active Parenting – a Video-Based Program* que, como o nome indica, se baseia em atividades de vídeo e aborda temas como: os progenitores ativos; compreender a criança; encorajar a criança; desenvolver a responsabilidade; a comunicação e expressão de sentimentos; a família democrática (Popkin, 1989 citado por Ribeiro, 2003). Atualmente, este programa assume a denominação de *Active Parenting Today*.

Por último, no modelo humanístico, está inserido o programa *PET (Parent Effectiveness Training)*. Este programa coloca a ênfase nas estratégias de relacionamento humano que incluem o uso da escuta ativa, a emissão de mensagens iniciadas por “eu” e métodos de resolução de conflitos que implicam a negociação de uma solução satisfatória quer para os progenitores quer para as suas crianças (Smith, 1997).

Concluindo, os programas de educação parental podem destinar-se a pais e mães de crianças com características ou problemas distintos: enurese; deficiências ou

dificuldades de aprendizagem; desobediência; problemas comportamentais e emocionais; déficit de atenção com hiperatividade. Estes programas podem também ter como objetivo a prevenção de comportamentos anti-sociais e/ou delinquência, considerando que “as intervenções centradas na família e nos pais se encontram entre as formas potencialmente mais prometedoras de prevenção do comportamento anti-social e/ou de promoção do bem-estar emocional da criança” (Gaspar, 2003, p. 217).

Atendendo à multiplicidade de programas parentais que podem ser implementados, parece-nos fácil incluir nas suas abordagens e treinos a promoção da igualdade de género. Desta forma, os pais e mães, podem receber apoio especializado na mudança ou otimização dos seus comportamentos, visando sempre a melhoria do seu bem-estar e do bem-estar das suas crianças, a curto, médio e longo prazo.

## **Conclusão**

Avaliando o que foi colocado em evidência ao longo deste capítulo, constatamos que, desde muito cedo, o género é um elemento fundamental para a organização das relações entre as pessoas, da família e externas, para a construção da personalidade dos indivíduos, podendo exercer influência nos seus interesses, gostos e expectativas de realização pessoal, profissional e familiar.

A construção da identidade de género supõe, de acordo com as diversas teorias sobre a identidade de género, a observação e imitação de modelos, a interiorização de regras e crenças, bem como de expectativas, provenientes da sociedade, em geral, e da família, em particular. Nesta medida, famílias empenhadas na promoção da liberdade e da autonomia das suas crianças, cujas práticas educativas assentam na valorização das características pessoais, na estimulação dos interesses pelos mais variados assuntos e no exercício de competências diversas, são o ponto de partida para a construção de uma sociedade mais igualitária e respeitadora das características singulares dos rapazes e das raparigas.

Contudo, os estudos indicam-nos que ainda persistem estereótipos nas práticas educativas familiares e diferenças nos comportamentos dos progenitores em função do sexo das suas crianças, pelo que o envolvimento dos pais e das mães em programas de educação parental que promovem o treino de comportamentos que favoreçam a promoção da igualdade de género em contexto familiar, poderá contribuir para o

enfraquecimento das estereotípias que penalizam em maior escala as mulheres, mas que também não deixam de afetar os homens.

## **Parte II – Estudo Empírico**

---



## CAPÍTULO III

### *Planeamento, Organização e Caracterização Metodológica da Investigação*

#### **Introdução**

Nos capítulos anteriores tornámos explícito que os papéis sociais do homem e da mulher têm sido bastante distintos e diferentemente valorizados, perspetivando-se o homem como o protagonista nas responsabilidades e situações que dizem essencialmente respeito à vida pública e a mulher como protagonista no que diz respeito sobretudo a responsabilidades e situações da vida privada. Explicitámos também que estas diferenças nos papéis sociais têm vindo a esbater-se devido a mudanças demográficas, sociais e económicas. Consequentemente, assiste-se ao reconhecimento e valorização do papel da mulher no sustento da família, por um lado, e a valorização da participação ativa do homem na domesticidade, mais concretamente no cuidado e educação dos filhos e filhas, por outro.

Posto isto, pareceu-nos importante conhecer o ponto de vista de um conjunto de homens adultos no que diz respeito aos direitos, deveres e práticas educativas associados à paternidade.

Este capítulo vai, por isso, incidir sobre as etapas da investigação qualitativa levadas a cabo para obter e compreender o ponto de vista de um conjunto de homens entrevistados para o efeito. Nele fazer-se-á, ainda, a justificação sobre a escolha da temática em questão, associada essencialmente a experiências profissionais da investigadora, a caracterização da metodologia utilizada, a caracterização dos participantes e da técnica de recolha de dados utilizada. Finalizaremos com a explicitação dos procedimentos de recolha de dados.

#### **1. Temática da investigação e sua justificação**

*“Estudos sobre a classe trabalhadora, as gangues e delinquentes, os papéis sexuais e a família, sobre sexualidade e identidade, além de muitos outros, tangenciaram o tema [da masculinidade], mas nunca chegaram a colocar o homem, em sua condição de ser masculino, enquanto tópico essencial do debate académico” (Oliveira, 2004, p. 143)*

Parecendo existir em maior número estudos que revelam as percepções das mulheres, mães, que ajudam a conhecer e compreender a (des)igualdade de género na família e em particular no cuidado e educação dos filhos e das filhas (Oliveira, 2004), parece-nos pertinente estudar neste nosso trabalho, as percepções dos pais homens, divorciados ou separados, sobre os seus direitos, deveres e práticas associados à paternidade.

Além disso, a nossa experiência profissional nas áreas de formação de Igualdade de Género/Oportunidades e de Educação Parental proporcionaram-nos o conhecimento quase exclusivo de percepções femininas sobre as questões do género, o que nos despertou para a necessidade de conhecer o ponto de vista masculino, ouvindo em voz ativa os homens adultos.

A nossa experiência profissional mais relevante estende-se, porém, ao domínio da Educação de Adultos, enquanto Profissional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e, por isso, estudámos casos de pais que usufruíram do Processo de RVCC de nível secundário, pela maior facilidade que tivemos em contactar pessoas que correspondem aos critérios que tínhamos pensado para a escolha dos casos a entrevistar e que damos conta mais à frente, neste capítulo.

Ambicionámos, desta forma, compreender as percepções destes pais, quanto: ao valor que atribuem à paternidade (maior, menor ou igual importância, em comparação com a maternidade); ao usufruto dos seus direitos enquanto pais, estabelecidos legalmente, e cumprimento dos seus deveres, legais e afetivos; a utilização de práticas educativas para com os seus descendentes e as consequências na sua vida futura, especialmente no domínio profissional.

## **2. Metodologia da Investigação**

### **2.1. A opção pela investigação qualitativa**

Considerámos que a problemática da nossa investigação carecia de uma pesquisa no terreno de natureza qualitativa. Afinal, o nosso estudo centra-se na compreensão e interpretação dos contextos de vida das pessoas, dos seus comportamentos, emoções e interações, prescindindo da recolha de dados estatísticos e tentando ouvi-las em discurso direto.

Chizzotii (2003) diz-nos que, atualmente, a investigação qualitativa assume “tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo” (p. 221). Assim, pode recorrer a vários métodos de investigação para estudar o sentido do fenómeno em estudo e os significados que as pessoas lhe atribuem.

A investigação qualitativa sofreu transformações e progressos no século XX e é possível demarcar cinco momentos significativos, na sua tentativa de se impor como um paradigma válido e credível de produção de conhecimentos científicos (Denzin & Lincoln, 1994).

O primeiro momento caracteriza-se pelo “mito do cientista só que partia para uma terra distante para estudar ‘as pessoas estranhas’, que eram vistas como esquisitas, estrangeiras e diferentes” (Vieira, 2011, p. 19), enquanto o segundo momento coincide com a consolidação da história, da antropologia, da sociologia e da educação como campos de investigação científica. Destacamos, neste domínio, a etnografia e o trabalho de Malinowski por procurarem fundamentar “a descrição científica das observações sobre a vida do ‘outro’, procurando enquadrar seu relato nos critérios científicos canónicos de validade, confiabilidade e objectividade” (Chizzotii, 2003, p. 226) e a “Escola de Chicago” que “criou um método interpretativo realista a partir das narrativas orais de histórias de vida cotidiana de pessoas comuns” (ibid), utilizando a linguagem, as percepções e opiniões dos participantes, num contexto em que o/a investigador/a estabelece uma relação empática com as pessoas, com o ambiente e com os problemas que aborda.

No terceiro momento, debate qualitativo *versus* quantitativo está deveras aceso e, apesar das críticas ao modelo convencional, a pesquisa qualitativa ainda recorre a recursos quantitativos para que lhe seja conferido um carácter rigoroso. No entanto, ganham importância a observação participante, a recolha partilhada de dados, a interpretação significativa e, por isso, as entrevistas começam a ser largamente utilizadas em detrimento dos questionários, e a observação participante e a interpretação ganham terreno.

No quarto momento, “novos temas e problemas originários de classe, género, etnia, raça, culturas trazem novas questões teóricas e metodológicas aos estudos qualitativos” (ibid, 2003, p. 229) e reconhece-se a utilidade da pesquisa qualitativa para os estudar cientificamente. Este tipo de pesquisa estuda os participantes no seu ambiente natural e nas suas interações.

O quinto marco, caracterizado, segundo Vieira (2011), pelo “reconhecimento da especificidade das pessoas e dos contextos e a valorização das diferenças individuais, independentemente da sua origem, conduziu ao afastamento da ideia de que há indivíduos/culturas/contextos-padrão, tendo a visão nomotética da realidade dado origem a uma visão idiográfica da mesma” (p. 20). Reconhece-se, assim, a pluralidade de culturas e a possibilidade de se registar com rigor e objetividade a experiência humana.

Hoje, podemos atribuir um conjunto de características à investigação qualitativa, aceites consensualmente, que apresentamos, muito brevemente, no quadro 13.

Quadro 13- Características da investigação qualitativa

	<b>Características</b>
<i>Foco</i>	- Compreensão dos problemas, comportamentos, interações e emoções através da perspetiva dos/as participantes (substitui o conceito de sujeitos).
<i>Investigador/a</i>	- Faz observações naturalistas, ou seja, no local onde decorre a investigação. - Ouve os/as participantes em discurso direto. - A validade e fiabilidade dos dados que recolhe “depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento” (Chizzotii, 2003, p. 4). - Deve ter capacidade interpretativa sem perder o contacto com o acontecimento (Meirinhos & Osório, 2010).
<i>Design ou plano</i>	- O plano é construído à medida que a investigação avança. - “Utilização de planos etnográficos, estudos de caso, investigação acção, investigação participativa, <i>groundedtheory</i> , métodos biográficos, etc” (Vieira, 2011, p. 16).
<i>Recolha de dados</i>	- Metodologias que se baseiam “na utilização de métodos e técnicas de recolha flexíveis e na articulação dialética entre recolha e reflexão” (Fernandes, 2010, p. 95). - Utilização de técnicas interativas (não estruturadas) que minimizam o risco das respostas omissas. - Os dados recolhidos são essencialmente de carácter descritivo.
<i>Análise dos dados</i>	- Efetuada ao longo do período de recolha de dados. - Feita de forma indutiva. - Recorre, muitas vezes, a metáforas e analogias. - As conclusões são fundamentadas com excertos das entrevistas realizadas. - Os dados são tratados de forma descritiva/interpretativa. - As possíveis generalizações efetuadas são contextualizadas.

Fontes: Vieira (2011); Fernandes (2010); Chizzotii (2003).

Posto isto, enfatizamos a flexibilidade no processo de pesquisa qualitativa, fundamentada no idealismo de Kant, na medida em que as técnicas e as estratégias de recolha e análise de dados podem ser alteradas ou adaptadas, para corresponder às especificidades das pessoas estudadas. Esta flexibilidade distingue-a da pesquisa

quantitativa, fundamentada no positivismo de Augusto Comte, que tem uma estrutura pré-estabelecida e linear de etapas e encara a realidade como única.

Não obstante as diferenças gerais entre as pesquisas qualitativas e quantitativas (preponderantes na investigação em educação), não podemos afirmar que uma abordagem é melhor do que a outra, pois a escolha de cada uma delas depende das respostas que pretendemos obter no âmbito do que estamos a estudar e da natureza dos problemas em análise. Além disso, reconhecemos que as duas abordagens têm vantagens e limitações e se podem ser usadas conjuntamente significa que são complementares e não opostas.

Passamos agora a explicitar o plano de investigação que escolhemos para efetuar o trabalho empírico realizado no âmbito desta tese.

## 2.2. Estudo de caso

*“Um estudo de caso pode (...) seguir uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes ou uma perspectiva pragmática, procurando simplesmente proporcionar uma perspectiva global, completa e coerente do objecto de estudo”*  
(Ponte, 1994, p. 1)

Como pudemos observar no quadro 13, o estudo de caso é uma das estratégias metodológicas da investigação qualitativa, sendo a “mais adequada quando queremos saber o ‘como’ e o ‘porquê’ de acontecimentos actuais (contemporary) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo” (Yin, 1994). Um caso pode ser um indivíduo, um grupo, uma organização, etc. Daí, o estudo de caso não se basear em amostras mas “no” ou “nos” casos<sup>46</sup>.

Foi por via desta estratégia de investigação que procurámos conhecer as percepções dos três participantes do nosso estudo. Trata-se, por isso, de um estudo de casos múltiplos. A vantagem que apresenta é de contribuir para um estudo mais abrangente e mais profundo, em comparação com a utilização de apenas um caso, na

---

<sup>46</sup> Para Yin (1994), um estudo de caso pode ser utilizado para explorar, descrever ou explicar, daí, este autor apresenta seis tipos de estudos de caso: exploratórios únicos; exploratórios múltiplos; descritivos únicos; descritivos múltiplos; explanatórios únicos e explanatórios múltiplos.

medida em que permite contrastar as respostas obtidas pelo/a investigador/a (Rodríguez *et al.* 1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010) e daí advir maior credibilidade para as conclusões delineadas.

Nos estudos de caso podem existir múltiplas fontes de informação (o diário, os questionários, a análise documental, as entrevistas (individual e/ou de grupo), as fontes documentais, as observações directas ou participantes), que podem combinar dados quantitativos e qualitativos. Esta multiplicidade de fontes apresenta, por um lado, vantagens porque se aumenta a fiabilidade da informação e as conclusões podem ser acuradas; por outro, pode apresentar algumas limitações, quando dá origem a um volume demasiado grande de informação para análise. Com efeito, para efetuarmos o nosso estudo optámos somente pela entrevista semi-estruturada como fonte de informação.

Como com qualquer metodologia é importante, no estudo de caso, assegurar-se a sua validade interna. Vieira (2011) indica-nos que isto pode ser feito de diferentes formas, nomeadamente através da “utilização de estratégias de triangulação de dados, de investigadores, de informantes, de técnicas, etc.; corroboração pelos participantes das informações recolhidas; repetição das observações e aumento do tempo de observação; discussão dos resultados com outros investigadores; envolvimento dos participantes em todas as fases do processo” (p. 32).

No que diz respeito à validade externa de um estudo de caso, há pesquisas em que esta nem se considera, por exemplo, quando o estudo é único e irrepitível. No entanto, em estudos em que o/a investigador/a analisa os dados através da conceptualização (é mais interpretativo do que descritivo, o que lhe permite chegar a novos conceitos) e de hipóteses de trabalho (apresentação de hipóteses que relacionam conceitos do caso) pode haver lugar à generalização de resultados (Meirinhos & Osório, 2010). Apesar disso, a generalização é essencialmente encarada como um conjunto de pistas para investigações futuras, não se equiparando à generalização da metodologia quantitativa. Por isso, a preocupação com a generalização dos resultados não costuma ser prioritária para quem faz um estudo de caso, sendo, no entanto, importante mostrar o valor real das conclusões extraídas.

De seguida, passamos a caracterizar os participantes do nosso estudo.

### 2.3. Caracterização dos participantes

Os participantes do estudo são três pais, separados ou divorciados, com idades compreendidas entre os 40 e os 56 anos, que obtiveram a certificação de nível secundário pelo Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências num Centro Novas Oportunidades do distrito de Coimbra. Todos eles têm, pelo menos, um filho ou uma filha adolescente, são ou foram funcionários públicos e residem no distrito de Coimbra. Nenhum deles tem, à sua responsabilidade, a guarda dos filhos ou filhas. A sua apresentação em termos sociodemográficos consta no quadro 14.

Quadro 14- Caracterização dos participantes

Participante	Idade	Filhos	Filhas
		N.º e idade	N.º e idade
A	53	1 com 18 anos	-----
B	56	1 com 31 anos	1 com 20 anos
C	40	1 com 4 anos	1 com 18 anos

O participante A divorciou-se há 3 anos, quando o filho tinha 15 anos e, entretanto, não recompôs família. O mesmo não aconteceu com o participante B que, divorciado há quatro anos, tem uma companheira. O candidato C é divorciado da primeira mulher há sete anos e separado da segunda, com quem estabeleceu união de facto, há quatro. Tem uma filha do primeiro casamento, com 18 anos, e um filho da segunda união, com 5 anos. Vive sozinho, não recompôs família.

Posto isto, vamos apresentar a técnica que utilizámos para a recolha de dados e os motivos associados à sua escolha.

### 2.4. Técnica de recolha de dados

*“A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).*

A entrevista semi-estruturada foi a técnica que privilegiamos para recolher os dados necessários à nossa investigação porque, além de considerarmos que nos permite uma boa percepção das diferenças individuais, das mudanças e também dos pontos em comum dos participantes, interessa-nos que estes nos forneçam informação subjetiva, isto é, associada aos seus valores, atitudes e opiniões.

Algumas das vantagens que associamos às entrevistas são a interação pessoal entre investigador/a e participantes, sendo que o/a investigador/a pode orientar e encorajar a colaboração dos/as participantes e favorecer as respostas espontâneas; reduzido risco de respostas omissas e orientação da interação para a obtenção da informação considerada mais relevante, reduzindo as “divagações”.

Para orientar o desenvolvimento da entrevista, primeiro, elaborámos um guião (cf. anexo A), depois, este foi validado pela orientadora científica e, finalmente, refinámo-lo.

O guião é constituído por onze blocos temáticos, pelos objetivos gerais e pelos objetivos específicos de cada um dos blocos e, ainda, pelas questões gerais e questões específicas.

O primeiro bloco teve como finalidade apresentar o estudo e garantir aos participantes o cumprimento dos aspectos éticos e deontológicos. Desta forma, assegurou-se a confidencialidade dos dados recolhidos e a sua utilização exclusiva para o estudo, bem como o direito à não resposta e o esclarecimento de dúvidas em qualquer momento. Pretendemos, assim, criar um ambiente acolhedor e seguro.

Com o segundo bloco, pretendemos recolher dados sócio-demográficos de cada participante, nomeadamente a idade e profissão. Com o terceiro, o objetivo consistiu em recolher informações sobre a situação familiar atual (monoparental ou recomposta) e o número e/ou idade dos filhos ou filhas dos participantes. O quarto bloco incidiu sobre a caracterização da vida profissional dos participantes e o quinto na avaliação que fazem à conciliação entre as suas atividades profissionais e a vida familiar. O sexto bloco direcionou-se para o conhecimento do tipo de divórcio ou separação, em questão da respetiva separação, e a percepção dos participantes das consequências para os elementos do casal e para os descendentes. Com o sétimo bloco procurámos conhecer a percepção dos participantes acerca das políticas sociais de apoio aos pais e se usufruíram delas. Os blocos oito, nove e dez centraram-se na relação dos participantes com os seus descendentes, ou seja, o oitavo bloco diz respeito aos cuidados e educação dos filhos e



filhas, o nono às práticas educativas parentais utilizadas e o décimo à percepção sobre a parentalidade.

O último bloco, o décimo primeiro, diz respeito ao término da entrevista que consiste no agradecimento aos participantes pela sua colaboração e na disponibilização de um espaço para falarem sobre o que entenderem em relação ao objeto deste estudo.

Desta forma, é possível constatar que os blocos temáticos incidiram na reflexão pelos participantes de vivências presentes e também passadas, por isso, as entrevistas tiveram um caráter não só descritivo como reflexivo.

O guião serviu apenas para orientar as entrevistas, sendo que as questões não surgiram numa sequência pré-definida rígida, mas foram encadeadas nas respostas dos participantes. Por isso, as questões não foram colocadas na mesma ordem a todos e as entrevistas não tiveram a mesma duração nem foram feitas da mesma maneira. No entanto, em todas houve a preocupação de se utilizar linguagem clara e acessível e de se respeitar os procedimentos éticos indissociáveis de uma situação desta natureza.

Concordamos com Aires (2011), quando refere que “a entrevista compreende, assim, o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma” (p. 29). Nesta medida, o papel do entrevistador e a sua postura durante a entrevista são determinantes para que se possam atingir os objetivos.

Assim, cabe ao entrevistador, no sentido de proporcionar um clima de confiança aos entrevistados, por exemplo, adaptar a sua linguagem, se necessário, simplificá-la; transmitir que está a entender o que lhe está a ser transmitido através de acenos de cabeça, olhares e alguns sinais verbais como o agradecimento, para incentivar a reflexão; intervir o mínimo possível, para não distrair o participante e quebrar o seu raciocínio. Se estas condições se reunirem, os entrevistados falarão sem constrangimentos e os dados recolhidos são mais reais e, por isso, mais credíveis (Boni & Quaresma, 2005). Ao realizarmos as nossas entrevistas foi esta a postura que procurámos assumir.

### **3.1. Procedimento de Recolha de Dados**

A colaboração dos participantes do nosso estudo foi solicitada via email. Optámos pela via informal uma vez que já tinha existido um contacto prévio entre os

participantes e a investigadora no âmbito do seu Processo de RVCC. Foi, previamente, e também de forma informal, solicitada a autorização da coordenadora pedagógica do CNO, quer para a concretização destes contactos, quer para a utilização dos recursos físicos e tecnológicos do CNO (gravador) para a recolha dos dados, mediante clarificação da finalidade do estudo e seu enquadramento no Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Antes de procedermos à recolha de dados solicitámos aos candidatos que assinassem um consentimento informado (cf. Anexo B), onde estavam explícitos os seus direitos enquanto participantes na investigação.

No que concerne à recolha de dados, esta foi feita numa sala da escola secundária Fernando Namora, usualmente ocupada para atendimentos individuais no âmbito do Processo de RVCC, e gravada com autorização dos entrevistados. Apresentamos no quadro 15 os dias em que realizámos as entrevistas e a respectiva duração.

A par do registo áudio de todas as entrevistas fomos tomando notas nos guiões de entrevista. Assim, em sua função, pudemos colocar questões que só se revelaram importantes durante a entrevista, com o intuito de esclarecer os pontos menos explicitados pelos participantes.

Quadro 15 - Entrevistas

<b>Participantes</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
Data	19/07/2011	21/07/2011	22/07/2011
Duração	1:13:02	1:16:07	1:05:03

Após a audição das entrevistas procedemos à sua transcrição, procurando respeitar o mais fielmente possível as palavras, silêncios e interjeições dos entrevistados. Depois, submetemos os dados à análise de conteúdo.

## **Conclusão**

Neste capítulo pudemos constatar que a investigação qualitativa sofreu transformações e progressos essencialmente no século XX e que, atualmente, é possível destacarmos um conjunto de características que a tornam na metodologia mais adequada

à compreensão daquilo que é subjetivo, sobretudo quando se pretende ouvir os protagonistas dos fenômenos a falarem sobre os significados que atribuem à realidade. Nesta medida é a metodologia mais ajustada para conhecermos e compreendermos as percepções dos participantes no nosso estudo sobre os direitos, deveres e práticas associados à paternidade, dado que foi este o objeto de pesquisa que nos motivou.

Uma vez que, enquadrado na metodologia qualitativa, optámos pelo estudo de caso como plano de investigação, também dedicámos uma parte deste capítulo à sua caracterização. Resumidamente, trata-se da estratégia que nos permite obter respostas para o ‘como’ e o ‘porquê’ de um fenómeno contemporâneo no seu contexto real (Yin, 1994). Para tal recorreremos à entrevista semi-estruturada, que nos permitiu ouvir em discurso direto três participantes que se disponibilizaram a participar neste trabalho.

A entrevista semi-estruturada favorece a interação entre investigador/a e participantes mas o seu sucesso está dependente não só do guião que serve de orientação ao seu desenvolvimento mas essencialmente da postura do/a investigador/a, principal responsável por proporcionar bem-estar aos entrevistados. O bem-estar conduz, como em qualquer situação, à descontração e a um clima de segurança e confiança o que, no contexto da investigação, favorece a abertura para a descrição e reflexão fiel e honesta das vivências, opiniões, atitudes, etc. em estudo.

No capítulo seguinte apresentamos e discutimos os resultados obtidos com a análise dos dados recolhidos por via da entrevista semi-estruturada, tendo-se recorrido, para a sua interpretação, à técnica de análise de conteúdo.

## **CAPÍTULO IV**

### ***Apresentação, Análise e Discussão Dos Resultados***

#### **Introdução**

Depois de abordarmos as técnicas e os procedimentos de recolha de dados utilizados no âmbito da nossa investigação, neste capítulo vamos caracterizar brevemente a técnica da análise do conteúdo que possibilitou a organização da informação recolhida através das entrevistas semi-estruturadas e apresentar e analisar os resultados, organizados por categorias.

Para procedermos à análise de conteúdo, primeiro, transcrevemos as entrevistas, depois, elaborámos uma matriz e organizámos a informação pelas seguintes categorias: vida familiar e profissional, cuidados e educação dos/as filhos/as, separação/divórcio, paternidade e práticas educativas parentais. Das categorias construídas, resultaram subcategorias e destas os indicadores, cujas unidades de registo foram transcrições de excertos das entrevistas efetuadas aos participantes. Desta forma, fizemos uma leitura horizontal da informação que nos possibilitou comparar e interpretar os pontos em comum e os pontos opostos dos participantes, em relação aos diferentes aspetos em análise.

Por fim, procedemos à discussão dos resultados, o que significou apresentar as principais conclusões, no domínio em apreço.

#### **1. Consideração sobre a análise de conteúdo**

Nos estudos qualitativos, o protagonismo é das palavras, as dos participantes, e não dos números. E como os dados que recolhemos através das entrevistas são de natureza semântica, toda a informação recolhida deve ser sujeita à interpretação, organização e sistematização no âmbito do processo de análise. Para o efeito optámos pela técnica da análise de conteúdo.

Esta técnica começou a ser utilizada pelos/as estudiosos/as do jornalismo, que a utilizavam para conhecerem o conteúdo dos jornais, e pelos/as estudiosos/as da literatura, ao fazerem investigação estilística (Janeira, 1972). A sua utilização com exigências técnicas ocorreu, durante a I Guerra Mundial como instrumento de

propaganda política. Na II Guerra Mundial, por sua vez, utilizou-se para a deteção de indícios na propaganda nazi (Amado, 2000). Assim, entre 1939 e 1945, este processo passou a estar ao serviço da estratégia militar. Aliás, “a propaganda nazi foi de tal modo explorada pela rádio inglesa, que esta chegou a prever, pelo conteúdo das informações, movimentos do inimigo” (Pinto e Grawitz, 1964, citados por Janeira, 1972).

Até aos dias de hoje, a análise de conteúdo tem sido utilizada em muitos campos mas sobretudo no das Ciências Sociais e Humanas. Berelson (1954, citado por Amado, 2000) define-a como “uma técnica que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicações (texto, imagem, filme); o primeiro objetivo é, pois, proceder à sua descrição objectiva, sistemática e, até, quantitativa” (p. 53). No entanto, a análise de conteúdo implica, também, inferências interpretativas do/a investigador/a, que traduzem visões subjetivas do mundo explicitadas pelos/as participantes (visões énicas) e depois produzidas para a comunidade científica pelo/a investigador/a (visão ética).

Para se proceder à análise de conteúdo é necessário seguir os passos da categorização e codificação, respeitando as respetivas regras, e cumprir as fases da codificação. Assim, com base no trabalho de Amado (2000), sintetizámos, no quadro 16, os procedimentos que os/as investigadores/as devem respeitar para submeterem os dados que recolheram à análise de conteúdo.

Quadro 16 – Procedimentos a considerar na Análise de Conteúdo

Passos da categorização e codificação	Fases da codificação
<p>1. <u>Definição de objetivos do trabalho.</u></p> <p>2. <u>Explicitação de um quadro de referência teórico</u> do qual dependem as explicações e interpretações do/a investigador/a.</p> <p>3. <u>Constituição de um “corpus” documental</u>, no qual estão incluídos documentos pré-existentes em relação à análise e/ou documentos que resultam do processo de investigação.</p> <p>4. <u>Leituras atentas e ativas</u>, ou seja, tão minuciosas que impliquem o registo de notas nas cópias dos documentos e que favoreçam a deteção de subconjuntos de áreas temáticas.</p>	<p>A. <u>Determinar as Unidades de Registo ou de Significação:</u> tomada de decisão sobre o que se vai procurar: <i>palavras, proposições</i> (leitura literal), <i>temas</i> (leitura interpretativa) e <i>acontecimentos</i> (incidentes críticos).</p> <p>B. <u>Determinar a Unidade de Contexto.</u> Numa entrevista, a unidade de contexto pode ser a questão colocada; num diário, o contexto pode ser o registo.</p> <p>C. <u>Determinar a Unidade de Enumeração ou Contagem:</u> definir os critérios para ‘como’ contar a unidade de registo e ‘o que’ contar.</p>

<b>Passos da categorização e codificação</b>	<b>Fases da codificação</b>
5. <u>Formulação de hipóteses</u> . As hipóteses colocam-se nos estudos diferenciais e funcionais e não tanto nos estudos estruturais e exploratórios.	<u>D. Categorização</u> : “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1977, citado por Amado, 2000, p. 56).
6. <u>Codificação</u> , ou seja, encaixe dos dados em unidades.	

Fonte: Amado (2000, pp. 55-56)

A codificação é um processo que, apesar de poder seguir as fases acima expostas, admite alguma flexibilidade pois tem de se adaptar ao que se está a estudar.

No que concerne à categorização, o/a investigador/a deve obedecer a seis regras, de modo a produzir um sistema de categorias exaustivo que dê uma visão holística do corpo documental. Amado (2000) menciona as seguintes:

1. Exaustividade: cada categoria deve abranger por completo o conjunto das unidades de sentido que se coloca sob o seu teto;
2. Exclusividade: uma unidade de registo não deve pertencer a mais do que uma categoria;
3. Homogeneidade: um sistema de categoria deve obedecer a um único tipo de análise;
4. Pertinência: um sistema de categorias deve ser adaptado ao material em análise e aos objetivos da investigação;
5. Objetividade: o/a investigador/a deve ser objetivo na formulação de categorias para que estas possam ser utilizadas por outros/as investigadores/as;
6. Produtividade: deve possibilitar uma análise fértil.

Estas foram as regras que procurámos cumprir quando submetemos as entrevistas que realizámos aos três pais à análise de conteúdo. Passamos a descrever brevemente os nossos procedimentos.

Em primeiro lugar, procedemos à transcrição das entrevistas. Depois, lemos os documentos que resultaram das transcrições da forma mais minuciosa possível. Esta leitura foi complementada pela leitura do guião de entrevista, cuja organização foi determinada pela fundamentação teórica.

De seguida, procedemos à categorização, que foi sujeita a várias revisões para que pudéssemos obter a versão final da matriz (cf. anexo C). Elaborámos as seguintes categorias: vida familiar e profissional, cuidados e educação dos/as filhos/as separação/divórcio, paternidade e práticas educativas parentais. Estas categorias, subcategorias e indicadores encontram-se descritos no quadro 17. Como se disse, no anexo C, pode encontrar-se a matriz completa.

Quadro 17 – Categorias, subcategorias e indicadores da análise de conteúdo

<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Indicadores</b>
<i>Vida familiar e profissional</i>	Decisão de ter filhos/as	A estabilidade profissional contribuiu para a decisão de ter filhos/as.
		A decisão de ter filhos/as foi das mães,
	Características das atividades profissionais, que influem no exercício da paternidade	Os pais têm profissões que possibilitam a progressão na carreira.
		Grande valorização/comprometimento com o trabalho,
		Os pais têm atividades profissionais com horários flexíveis.
		As mães sempre tiveram atividades profissionais com horários inflexíveis,
A mãe, durante a infância da filha, teve uma atividade profissional com horário flexível,		
<i>Cuidados e educação dos/as filhos/as</i>	Acompanhamento escolar	A atividade profissional influencia a opção de serem encarregados de educação.
	Acompanhamento médico	Atividade realizada por todos os pais.
	Atividades de lazer	Os pais proporcionam as principais atividades de lazer aos/às filhos/as.
		O pai dinamiza atividades com o filho e não com a filha. Estas atividades são essencialmente físicas e realizadas ao ar livre.
<i>Separação/ Divórcio</i>	Consequências	Impacto negativo nos/as filhos/as.
		Resistência da família à compreensão e aceitação do divórcio, mas apoio dos/as amigos/as.
		Apoio recebido quer da família quer dos/a amigos/as, no divórcio.
	Custódia dos/as filhos/as	Escolha do pai associada a um melhor relacionamento e a melhores condições económicas.
		Escolha da mãe associada a menor rigidez disciplinar e/ou e/ou por pena dela.

		Gestão negociada do tempo que os/as filhos/as passam com os pais e com as mães.
<i>Paternidade</i>	Deveres e direitos dos pais em relação aos/às filhos/as	Pensão de alimentos atribuída pela mãe, determinada legalmente, mas, na prática, sem efeito.
		Pensão de alimentos atribuída pelo pai, determinada legalmente, e cumprida.
		Dever de cuidar, da transmissão de valores e apoio na formação.
		Dever de impor autoridade.
	Políticas de apoio à paternidade e à maternidade	Compreensão das dificuldades que as empresas têm em assegurar os direitos associados à parentalidade.
		Os pais usufruíram de políticas de apoio à paternidade.
		Não usufruiu de licenças para apoio à família.
		Os pais reconhecem vantagens da “licença exclusiva do pai”.
	Valoração da maternidade vs paternidade	A maternidade e a paternidade têm o mesmo valor.
		A maternidade tem mais valor e, por isso, as mães devem ter mais direitos do que os pais.
<i>Práticas educativas parentais</i>	Expectativas quanto ao sexo do bebé	Inexistência de preferências pelo sexo masculino.
		Existência de preferência pelo sexo masculino.
	Estereótipos na oferta de brinquedos	Os brinquedos são diferenciados de acordo com o sexo e não exercem influência nas profissões que os/as filhos/as escolherão.
	Práticas diferenciais de acordo com o sexo	As raparigas precisam de mais proteção do que os rapazes.
	Auto-Avaliação do desempenho parental	Avaliação positiva.
		Avaliação negativa.

Como pode observar-se, da categoria “vida familiar e profissional” resultaram as sub-categorias “decisão de ter filhos/as” e “características das atividades profissionais, que influem no exercício da paternidade”. Importou-nos conhecer o que contribuiu, na perspetiva dos pais, para a decisão de terem crianças e compreender se as características das suas atividades profissionais facilitaram, quer a decisão, quer a conciliação entre a esfera profissional e a esfera parental.

A categoria que se segue, “cuidados e educação dos/as filhos/as”, integra as sub-categorias “acompanhamento escolar”, “acompanhamento médico” e “atividades de lazer”. Ora, consideramos pertinente compreender como percebem os pais o seu



envolvimento em tarefas associadas ao cuidado dos/as filhos/as e quais as atividades de lazer que privilegiam proporcionar ou partilhar com os/as filhos/as.

Na categoria “separação/divórcio” enquadramos: a sub-categoria “consequências” com o intuito de organizarmos a informação disponibilizada pelos pais em torno do impacto que a separação/divórcio causou nos/as filhos/as e do apoio, ou falta deste, prestado pela família e amigos/as aos elementos do casal; e a sub-categoria “custódia dos/as filhos/as”, que diz respeito às percepções sobre a escolha das crianças/adolescentes do progenitor com quem decidem viver e as razões associadas, e sobre a gestão e negociação do tempo que os/as filhos/as passam com cada progenitor. Ambicionamos, ainda nesta sequência, compreender como é que os pais avaliam o tempo que lhes é destinado a passar com os/as filhos/as.

A categoria “paternidade”, por sua vez, abarca a sub-categoria “direitos e deveres dos pais em relação aos/às filhos/as”, na qual os indicadores dizem respeito à percepção dos pais sobre a atribuição da pensão de alimentos, os deveres que cumprem e os direitos que usufruem como pais, nomeadamente no que diz respeito a políticas de apoio à paternidade, procurando compreender-se, em particular, se reconhecem vantagens no usufruto da “licença exclusiva do pai”. Assim, é nosso intuito compreender quais as obrigações que os pais percecionam ter em relação aos seus descendentes, bem como os direitos de que beneficiam, ou já beneficiaram, no âmbito das políticas de apoio à parentalidade. Além disso, procurámos conhecer o valor que os pais atribuem à maternidade e à paternidade, numa perspectiva comparativa, daí também considerarmos a sub-categoria “valoração da maternidade vs paternidade”.

A última categoria tem a designação de “práticas educativas parentais” e enquadra as sub-categorias “expectativas quanto ao sexo do bebé”, “estereótipos na oferta de brinquedos”, “práticas diferenciais de acordo com o sexo” e “auto-avaliação do desempenho parental”, tendo em conta que tentamos compreender se os participantes manifestaram algum tipo de estereotipia quando souberam do sexo das suas crianças e na disponibilização de brinquedos durante a sua infância. Neste caso, também importa apurar se estabelecem algum tipo de relação entre os brinquedos e a preferência por determinadas atividades profissionais. Depois, as práticas parentais dizem respeito ao tipo de educação que assumem como a mais apropriada para os rapazes e para as raparigas. Finalmente, a auto-avaliação do desempenho parental surge com o objetivo de perceber quais os papéis que os participantes consideram ter cumprido com sucesso para que possam sentir que foram e que são bons pais.

Depois de construirmos a matriz de Análise de Conteúdo, que abarcou as categorias, sub-categorias, indicadores e unidades de registo passámos à análise de resultados, assente na interpretação do que as unidades de registo têm de semelhante e/ou de oposto.

## 2. Apresentação e análise da informação recolhida nas entrevistas

*“Há uma frequente crítica de que é insuficiente tanto uma postura “ilustrativa”, que se limita a fazer um uso seletivo das palavras dos participantes, ao serviço do que querem mostrar os investigadores, quanto uma postura “hiper-realista”, que trata de dar todo o valor às próprias palavras dos participantes, como se as palavras fossem por si mesmas transparentes (Rabelo, 2010, p. 181).*

Apoiada na análise de conteúdo, encetamos a análise dos resultados com interpretações que resultam da comparação das informações recolhidas nas três entrevistas efetuadas, a fim de apurar pontos em comum e visões opostas. Vamos fazê-lo por categorias, na medida em que consideramos ser a forma mais clara de organizar a informação.

### 2.1. Vida familiar e profissional

As diferentes esferas da vida, como já tivemos ocasião de refletir neste trabalho, estão interligadas e, por isso, já era expectável que a tomada de decisão de ter filhos/as estivesse, da parte de quem deseja concretizar este projeto, de alguma forma, associada à estabilidade profissional.

Sempre tive estabilidade profissional e isso facilita a decisão de ter filhos, claro! Agora os jovens adiam porque não têm essa estabilidade...” (A).

O nascimento dos filhos é um encargo para a família, temos de nos precaver e saber se temos maneira de dar o apoio de que eles necessitam... e isso...eu estava numa empresa estável, tinha um vencimento relativamente bom... não tinha grandes encargos... tinha casa...”(B)

A estabilidade profissional parece ser entendida como “ter um bom vencimento” e ter garantia de emprego, a longo prazo, e, nesta medida, garante do sustento das

crianças. Não obstante, não é condição *sine qua non* para que as pessoas optem por ter filhos/as. Ouvimos, com efeito, nas nossas entrevistas uma opinião oposta às restantes.

Elas é que quiserem ter filhos, eu nunca quis (C).

Neste contexto, o participante C destacou-se dos outros participantes porque, apesar de partilhar com estes a estabilidade profissional, nunca desejou ter filhos/as. Parece que, neste campo, quis apenas proporcionar a experiência da maternidade às mulheres com quem teve relacionamentos, porque elas assim o desejavam.

Os três participantes têm, no entanto, em comum a possibilidade e o interesse na progressão na carreira e o exercício de atividades profissionais geradoras de satisfação e bem-estar.

A minha primeira profissão era diferente porque eu estive a dar aulas de eletricidade, trabalhos oficinais, na [...] e tinha um horário a cumprir, não podia deixar (...). A outra atividade a seguir, digamos que era um cargo de direção, (...) e aí eu comecei pela parte oficial, de formação, depois tive uma colocação de emprego, (...) depois, entretanto, passei para a direção da instituição e aí sim, tinha disponibilidade e isenção de horários (A).

Consegui sair de um emprego que nada tem a ver com este, de que eu gosto muito, onde já progredi e vou progredir mais (C).

[...] as coisas foram mudando dentro da empresa e eu tive necessidade de subir e necessidade de poder concorrer para outros lados (B).

É o interesse que manifestam em progredir na carreira e a dedicação que lhe entregam que nos permite afirmar que os três participantes têm um forte comprometimento com o trabalho e, em regra, este comprometimento deriva da satisfação que a atividade profissional proporciona.

(...) Tenho isenção de horário mas se houver uma emergência [profissional] eu tenho de largar tudo e ir né? (A)

Concorria para todo o lado desde que subisse na carreira e eu que concorri para Lisboa quando ele tinha já 11 anos e ela 1 ano (B).

Trabalho pelo menos 8 horas por dia e também ao fim-de-semana. Gosto muito do que faço! [...] Nunca pensei em ficar mais tempo com os meus filhos porque a minha atividade profissional é muito exigente e não me permite. (...) Não se deve colocar a vida familiar à frente do trabalho. No máximo, devia melhorar-se a qualidade das creches públicas (C).

O comprometimento com o trabalho pode não só derivar da natureza da atividade profissional como ser causa-efeito da flexibilidade de horários permitida.

Tenho isenção de horário, na perspectiva de estar disponível o tempo todo, por exemplo, não vou ter férias no mês de agosto por ter de estar sempre disponível. É bom porque permite-me dar melhor acompanhamento ao meu filho não é? (A)

“Era um trabalho que me ocupava das 9 às 17.30h da tarde. Mas tinha horário flexível, podia entrar num dia às 10h e sair às 16h, desde que fizesse 40 horas semanais”. Quando precisava de ir ao médico com a minha filha, ia mesmo no carro de serviço e pedia ao chefe, nem precisava de meter papel, porque, quer dizer... um dos meus direitos de trabalhador era esse, tinha essa liberdade para fazer isso. Sabe, na altura, interessava mais executar as tarefas do que propriamente cumprir o horário.” (B)

[...] tenho flexibilidade de horários porque eu também estou sempre disponível para trabalhar (C)

Opostamente ao que acontece com os participantes, o horário de trabalho das ex-mulheres de dois deles sempre foi caracterizado pela inflexibilidade.

Ela tem mais rigidez. Ela não pode deixar o posto de trabalho para estes casos, tem um horário fixo (A)

A minha ex-esposa tinha horário fixo, diurno, trabalhava no Ministério da Educação, na (...) (B).

Pelos excertos apresentados pode verificar-se que os participantes A e B manifestam beneficiar, desde o nascimento dos/as filhos/as, de condições mais favoráveis do que as ex-mulheres à conciliação entre a vida pessoal/familiar e a vida profissional, logo, ao acompanhamento dos/as filhos/as, nomeadamente escolar, como encarregados de educação. Apesar disso, reforçam também serem detentores de características mais propícias a este acompanhamento: são mais interessados e menos conflituosos.

Em termos de educação chamei a mim essa parte, embora ele esteja com a mãe ela sempre se demitiu um bocado disso. Sou encarregado de educação dele e sempre me preocupei mais talvez daí a mãe tenha deixado andar. Mas além de me interessar mais também tenho mais disponibilidade. Por exemplo, ainda agora ele teve exames da 2.<sup>a</sup> fase e tinha de ir levá-lo e buscá-lo, nalguns casos ao explicador (A).

Depois do trabalho tínhamos aquele acompanhamento certinho com ele, o cuidado de ver os trabalhos de casa dele, se estava bem, se não estava, como é que ele reagia....Sempre fui o encarregado de educação da filha e porque ela também quis que fosse eu, talvez por ser menos conflituoso, talvez por estar mais perto dela, talvez por ser do sexo oposto... E dele também fui! Quando ela andava na escola fiz parte da comissão de pais do Colégio de (...) e acompanhei sempre os dois, umas vezes bem, outras vezes menos bem... (B)

Neste domínio, o participante C, destaca-se, de novo, dos restantes porque informa-nos que o horário da ex-mulher era relativamente flexível, durante a infância da filha, e proporcionava-lhe tempo para cuidar desta.

A minha ex-mulher trabalhava nas lojas (...), era a responsável de loja e, por isso, quando quisesse, podia fazer tarde noite e ter a manhã livre (C)

## **2.2. Cuidados e educação dos/as filhos/as**

Talvez em consequência da percepção do participante C, da flexibilidade de horários das ex-mulheres e, mais uma vez, devido ao seu comprometimento com o trabalho, este nunca assumiu a responsabilidade de ser encarregado de educação dos filhos de ambas as mulheres.

Elas é que são as encarregadas de educação deles, eu não tenho tempo por causa do meu trabalho! (C)

Se no que diz respeito ao acompanhamento escolar existem diferenças entre os participantes, o mesmo não acontece no que toca ao acompanhamento médico dos/as filhos/as que todos referem que faziam e ainda fazem.

Nos meus primeiros 20 anos de trabalho as coisas eram muito complicadas, as dispensas eram muito complicadas, para um pai ir ao médico com o filho era extremamente complicado, tinha de se explicar muito bem o porquê: “mas diga lá porque não vai a mãe” e era um problema. (...) [Atualmente], para ir ao médico sou eu, ela também não tem essa facilidade como eu, não é? (...) hospital, dentista, todas essas coisas sou eu que acompanho. É preciso qualquer coisa de medicamentos, farmácia, não sei quê, ele telefona-me. Eu quando estava em casa já fazia isso, está habituado a ser assim. Hoje em dia não é uma questão de ser o pai ou de ser a mãe, vê-se por uma questão profissional, acho que se a mãe tiver no trabalho uma situação profissional complicada e está stressada com o trabalho e tal, vai o pai e está tudo bem, há articulação (A).

(...) Depois tinha o outro acompanhamento que era buscá-lo para ir às consultas de pediatria, etc. (...) acompanhei-os sempre na área da saúde e acho que os pais devem estar cada vez mais perto dos filhos embora as condições de vida e de trabalho sem sempre permitem fazer esse tipo de coisas né? Mas se têm essa possibilidade devem fazer isso. (B)

Apesar de não ter muito tempo, vou com eles ao médico, não é uma coisa que as mães façam mais do que eu. (C)

De novo, o participante C distingue-se, em certa medida, dos participantes A e B, no que concerne ao envolvimento em atividades de lazer com os/as filhos/as, uma vez que, assume que não realiza qualquer atividade de lazer com a filha adolescente nem sabe quais as que a mãe com ela realiza. No entanto, diz-nos que com o filho de 5 anos realiza atividades essencialmente de carácter físico e ao ar livre, embora também

recorra à ludoteca. Por seu turno, a mãe da criança realiza com ela atividades que estimulem o intelecto. Estas práticas estão conforme ao que a literatura nos diz acerca da diferenciação de atividades com as crianças, em função do sexo dos progenitores: “as interações dos progenitores masculinos com as crianças em idade precoce tendem a ser mais estimulantes, mais lúdicas, mais físicas mais descontínuas e menos ‘convencionais’ do que as interações das mães, as quais tendem a ser mais verbais, mais visuais, mais calmas, mais contínuas e mais ‘convencionais’” (Ramos, 2001, citada por Vieira, 2006, p. 30).

Com ele, [filho] vou à ludoteca e faço passeios de bicicleta e outras atividades ao ar livre, com a filha não fazia essas atividades porque ou não as havia ou ela não gostava muito porque eram mais masculinas. Hoje não faço praticamente nada com ela... E sabe quais as atividades que os filhos realizam com as mães? (**entrevistadora**). Não sei o que mãe da minha filha faz com ela...mas a mãe do meu filho estimula mais o intelecto do que as atividades físicas (C).

Com os participantes A e B, as principais atividades de lazer dos/as filhos/as são da sua responsabilidade e não da das mães, na medida em que, na sua perspectiva, proporcionam atividades mais atrativas e adequadas aos gostos e interesses dos/as filhos/as.

Isso tenho muitas, a maior parte. Tudo o que é lazer: pesca, cinema, viagens. Quer dizer, talvez o faça por ter facilidade para o fazer, a mãe talvez não tivesse tanta possibilidade, mas férias...saímos sempre do país. Tudo o que é lazer e não só, há outras questões que ele me solicita como a participação num workshop de música, coisa que a mãe já não faz, não se sente motivada e ele obviamente que recorre ao pai. (...) Há atividades que ele realiza só com a mãe? (**entrevistadora**) Não, não, não. Ele... está com a mãe mais naquela... ele vive com a mãe, tudo o que é extra é com os amigos e com o pai. A mãe nunca foi muito dada a isso, a não ser nas férias quando ele vai com ela. Embora eu saiba que ele não gosta muito de ir com ela mas vai porque também não quer que a mãe vá sozinha. É que as nossas férias são movimentadas e com a mãe vai para a praia...(A).

Ela comigo sai, convive comigo, vamos aqui, vamos acolá, às festas. Ela sai um bocado com a mãe mas chateia-se, comigo como está à vontade, estamos bem, não há problema nenhum. Comigo também faz as atividades de tratar da casa, é assim, “tens aqui uma casa, tens de tratar dela”... é dar-lhe uma responsabilidade né? (B)

Depois de procurarmos compreender se os participantes têm atividades profissionais que favorecem a conciliação entre a vida profissional e familiar e, em particular, o acompanhamento dos/as filhos/as, vamos centrar-nos nas consequências da separação ou dos divórcios.

### **2.3. Separação/Divórcio**

A respeito dos efeitos da separação/divórcio, é comum aos/às filhos/as de todos os participantes um impacto negativo, ora manifestado nos fracos resultados escolares, ora no afastamento de um dos progenitores. Mais uma vez, estas observações vão ao encontro do que a literatura nos indica, ou seja, que “[filhos e filhas] de pais [e mães] divorciados apresentam um risco aumentado para o desenvolvimento de problemas psicológicos, comportamentais, sociais e académicos comparativamente com famílias que não tenham passado pelo divórcio” (Hetherington, 2003, citada por Martins, 2006, p. 13).

Ele durante algum tempo foi preparado e depois houve uma situação que aconteceu e que foi um bocado mau e que eu vi que não podia mais. (...) ele andava preparado mas aquilo foi de repente. (...) E ele dizia: “já não entro em casa”, ficou muito desiludido com a mãe mas andou ali uns dias e a coisa passou. Pronto, acabou por ir viver com ela por pena...mas está mais próximo de mim (A).

(...) Teve um impacto negativo nela, que chumbou logo 2 anos seguidos. A partir daí ela desequilibrou-se em todos os aspectos, quer dizer, alterou-se tudo, ela passou a ser mais rebelde, mais irresponsável, começou a exigir de mim e da mãe de repente. Começou a fazer chantagem comigo...ahh...queria que eu lhe desse determinadas coisas, lhe desse isto e aquilo, que os outros tinham, queria que eu lhe desse uma mesada. Queria ir para as borgas, para aí e para acolá, que os outros iam... Eu pensava que não mas o divórcio teve logo este impacto, foi uma coisa que se notou logo.” (B)

Depois de me separar da mãe, afastei-me da minha filha...talvez devido à minha exigência e...também por causa do relacionamento com a outra mulher...ela até propunha atividades para realizar com a miúda mas havia sempre conflitos...já ele [filho] nem percebeu, era muito pequeno... (C)

Naturalmente, o divórcio não acarreta apenas consequências para os/as filhos/as. Também para os pais e mães, em geral, é um acontecimento que fragiliza, sobretudo se não comportar o apoio de familiares e pessoas amigas. No caso dos três participantes, o apoio dos/as amigos/as existiu aquando do divórcio, e as relações de amizade mantiveram-se após a sua ocorrência, donde, pode supor-se que os participantes não se isolaram e os contactos sociais permaneceram. O fato de estarem empregados e trabalharem em equipas pode ter contribuído para a permanência das relações sociais.

No domínio familiar, apenas o participante C sentiu pleno apoio da família. As famílias dos restantes participantes ou procuraram demover o casal de se divorciar e/ou criticaram, pejorativamente, a conduta daquele que consideraram “o culpado”.

Ela sentiu-se abandonada, um bocado marginalizada porque as pessoas sabiam o que é que tinha acontecido, sabiam os motivos e tal e ela sentiu-se um bocado mal, a própria família dela também não a apoiou, muito pouco ou nada praticamente. As irmãs portaram-se muito mal com ela porque podiam tê-la ajudado mais (...) Quanto à minha família, apoio na decisão não houve, houve é alguma pressão para que houvesse entendimento novamente e tal: “pensem bem e não sei quê, não façam isso, e a moradia, ainda agora compraram a casa, vão meter-se em trabalhos” Já os amigos apoiaram-me e mantiveram-se depois do divórcio (A).

(...) os meus pais é que achavam que eu era o mau da fita e aquilo começou-se a complicar, pronto! E em vez de me defenderem a mim ainda estavam do lado dela e isso é coisa que magoa. Houve afastamento do maior parte dos familiares e quando falavam comigo não era para compreenderem mas para julgarem, diziam que eu tinha a cabeça no ar, para deixar esse tipo de vida, ajuizavam sem terem nada de concreto. Houve até chatices com alguns! Já os amigos mantiveram-se, nunca me julgaram e nada mudou com eles, mesmo os que tinha em comum com a ex-mulher. O apoio que lhe [ex-mulher] deram foi incentivá-la a tirar proveito, diziam: tens direito a isto, tens direito àquilo. Só pensavam nos bens materiais. Antes de me divorciar a minha mulher não se dava com a mãe, chagaram a pontos de se quererem agredir e depois do divórcio ficaram unha com carne (B).

O divórcio acarretou determinar com quem os/as filhos/as passariam a viver “a tempo inteiro” e a “tempo parcial”. Neste contexto, a manifestação do interesse dos/as filhos/as em ficarem com a mãe ou com o pai foi tido em consideração. Apenas a filha do participante B, aos 16 anos, decidiu viver com o pai e não com a mãe porque, na perspetiva deste, o relacionamento é mais saudável e, a par disso, apresenta melhores condições económicas. Contudo, neste momento, a filha está a viver com a mãe por preferir viver na cidade. À sua semelhança, os/as filhos/as dos outros participantes vivem com as respetivas mães. Na perspetiva do participante A, por pena da mãe; na perspetiva do participante C, por não agradar à filha a disciplina que o pai sempre procurou impor.

Quer dizer que o divórcio aconteceu quando os filhos já eram crescidos? (**Entrevistadora**). Sim, até foi ela, com 16 anos, que decidiu. Eu disse-lhe: “tens de fazer uma opção, ou ficas com o pai ou ficas com a mãe, ficar com os dois é impossível, tens de pensar bem no que queres fazer”. E ela quis ficar a viver comigo. Porquê? (**Entrevistadora**). Epá, ela relaciona-se melhor comigo do que com a mãe... mas também foi porque ela sabe que eu lhe posso dar mais coisas que a mãe, pronto...tenho mais possibilidades (B).

Ele é que decidiu. Por vontade dele, ainda hoje falamos nisso, ele ficava comigo só que ele tem muita pena da mãe. (...) e então, o meu filho, com pena dela pensou “então ela vai ficar sozinha aqui em casa? Nem pensar!” e foi por aí e eu não fiz pressão nenhuma para ele ficar comigo (A).

Ela preferiu ficar com a mãe e não é de admirar porque a mãe é mais liberal e eu sou mais rígido (C)!

Confrontando a percepção dos pais acerca do tempo que passam com os/as filhos/as, constatamos que há uma gestão negociada com as mães a este respeito, isto é,



é a disponibilidade de cada membro do ex-casal e também os desejos dos/as filhos/as que determinam o tempo que é passado com cada progenitor. Por isso, este ponto não gera qualquer conflito, sendo que os participantes não percebem qualquer desvantagem comparativamente à mãe, nem vice-versa. Além disso, nenhum dos participantes manifestou que o facto de se encontrarem divorciados ou separados impedia ou dificultava o acompanhamento dos/as filhos/as.

(...) o que ficou foi da decisão ser nossa, conjunta, espontânea, nunca houve dias específicos. Embora ela tenha ficado com a guarda, ele vinha passar os fins de semana que quisesse comigo, tirava 8 dias de férias comigo, sempre nos entendemos bem sobre isso, nunca houve conflito nenhum... aliás, ele é que é o mediador, ele é que decidi praticamente. Funciona melhor assim, acho que é a melhor forma. Acho que isso da marcação de dias é uma coisa assustadora! Eu não me via a funcionar assim, de maneira nenhuma! (A)

Quanto ao tempo que passa com cada um ela, [filha], é que decide. No início definimos tempo no natal e na páscoa mas deixámo-nos disso, porque a miúda é que decide. Não me importo nada (B)!

Estou poucas vezes com a minha filha, não há grande ligação. Com ele, [filho], estou quando posso...apesar de ter ficado definido que eu ficaria com ele aos fins de semana, às vezes estou durante a semana porque depende do meu trabalho (C)

## **2.4. Paternidade**

Também quisemos compreender como é que os pais percebem os seus direitos e deveres em relação aos filhos e filhas. A este respeito, podemos afirmar que apenas o participante C revelou sentir que os pais têm mais deveres do que as mães, provavelmente porque é responsável pela atribuição de pensão de alimentos a duas mulheres. Os outros participantes, em momento algum da entrevista evidenciaram desconforto pela situação em que se encontram a nível de prestação de apoio monetário aos/às filhos/as. Aliás, o candidato B aceitou que a esposa, responsável pela atribuição da pensão de alimentos, disponibilizasse apenas a quantia que entendeu ser possível.

[...] ela decidiu que não podia dar mais do que uma determinada verba e não sei quê. E neste momento não está a pagar nada porque a minha filha passa mais tempo agora em casa dela, em [...], e menos em minha casa e ela, agora, acha que não deve dar nada à filha e então quem dá sou eu e é um assunto que andamos a debater porque a miúda tem 20 anos e nem tem dinheiro [...] quer dizer, para ser mais autónoma (B).

Eu é que dou a pensão de alimentos mas sinto que estamos em igualdade de circunstância, não tenho muita vivência das dificuldades... (A)

Acho que os homens têm mais deveres do que direitos. Eu é que dou a pensão de alimentos às duas [mães]. E posso dizer que me senti discriminado e mal tratado no tribunal, quando tratámos da custódia dos miúdos porque as pessoas que estavam presentes eram todas mulheres, até a juíza e deram mais valor ao que a minha mulher dizia do que ao que eu dizia. E não concordo com isso! Acha, então, que a lei favorece mais as mães do que os pais? (**Entrevistadora**). Sim, sem dúvida! (C)

Os deveres parentais não se centram, porém, na mera atribuição da pensão de alimentos, pelo que os participantes A e B salientam também o proporcionar boa educação, formação e cuidado/acompanhamento aos/às filhos/as. O participante C, por sua vez, percebe a imposição de autoridade como um dos seus deveres mas admite disponibilizar pouco do seu tempo especialmente à filha e, por isso, é a mãe dela que maior peso tem na sua educação.

Independentemente do divórcio são os deveres de qualquer pai. Se se traz uma criança ao mundo é para o bem e para o mal, é para tudo, acho que quer na educação, quer na formação, quer no acompanhamento, quer... é um pouco de tudo... Amar é um dos deveres (A).

Os deveres são os essenciais como dar-lhe uma boa educação, boa alimentação, higiene e dar-lhes bons conselhos que é o que eu tento sempre. E dou-lhe sempre reforço positivo para que ela tenha uma boa conduta e seja alguém na vida. Digo-lhe que tem de ser honesta e verdadeira porque eu já menti e sei que errei e por isso quero que ela me diga sempre onde e com quem está. Esse é o meu direito de pai! Essencialmente é ser respeitado e eu dou muito valor a isso. (B)

O homem não é chegar a casa depois da borgan e dizer “toma conta da criança”, põe-se a dormir e depois amanhã logo se vê. Não é assim, tem de estar atento (B).

(...) sou chamado para impor a autoridade mas normalmente estou afastado delas e não contrário o que a mãe a permite fazer. Sabe, desisti! (A)

No que concerne aos direitos, os participantes referem se usufruíram de licenças parentais quando os/as filhos/as nasceram. O participante B indica-nos que sim mas que se tratou de uma medida interna, da empresa onde trabalhava, de apoio à paternidade e o participante C revela que não beneficiou de licenças quando a filha de 18 anos nasceu mas apenas aquando ao nascimento do filho de 5 anos. Quanto ao participante A, não conseguiu explicar por que não usufruiu de licenças aquando ao nascimento do filho, há 18 anos, apontando a possibilidade de essas licenças não existirem, nessa altura, para os homens. Por isso, pela primeira e única vez no seu percurso parental sentiu que as políticas sociais privilegiaram a mãe em detrimento do pai.

Quando os meus filhos nasceram usufruí de 5 dias úteis, exclusivos e opcionais que a empresa permitia. Era uma medida interna da empresa. E também permitiam às mulheres ter horário fixo, entrar às 10h e sair às 16h, em vez de saírem à meia noite. Fiquei em casa para apoiar tudo o que era necessário aos bebés, dei bastante apoio! Também tinha ausências periódicas para assistência à família (2 dias por mês). Isto era para os homens e para as mulheres (B).

Eu beneficiei de 5 dias mais 15 com o meu filho mas não com a filha...sei lá, devido à minha atividade profissional e talvez não estivesse sensibilizado para isso quando foi com ela (C)

Não tive qualquer benefício nem licença porque simplesmente não havia, pelo menos para os pais não. Eu lembro-me que nessa fase, e conheço muita gente que foi pai nessa altura, e não havia nada para eles. Lembro-me que o meu filho teve de ser internado e teve de ser a mãe a ficar no hospital com ele e eu também não tive dispensa para o poder acompanhar, não sei porquê. Considera que as políticas sociais privilegiaram, por isso, mais a mãe do que o pai? (**entrevistadora**). No meu caso senti, na altura [em que ele nasceu] senti que sim. Em termos de dispensa, em termos de acompanhamento, acho que sim (A).

Em geral, os participantes reconhecem vantagens, quer para os progenitores quer para as crianças, decorrentes do usufruto de licenças pelos pais. Questionados acerca da atual “licença exclusiva do pai”<sup>47</sup>, em particular, enfatizam mais as vantagens para os pais e para o casal. Consideram, assim, que incentiva os pais a terem um papel mais ativo no cuidado dos/as filhos/as e a responsabilizarem-se na mesma medida que a mãe; torna os pais mais disponíveis para apoiarem as mães no pós-parto; proporciona a vivência de caráter único que caracteriza os primeiros anos de vida do bebé e reforça a sua ligação afetiva com este.

Nesta medida, podemos dizer que os participantes reconhecem que se espera socialmente cada vez mais dos pais, no cuidado que prestam aos/às filhos/as e que os próprios pais assumem, atualmente, um papel mais ativo. Assistimos, assim, à participação crescente do homem em tudo o que diz respeito à vida familiar.

Concordo absolutamente com esta licença. O maior benefício é mudar a mentalidade porque a partir do momento em que o pai tem esse direito as pessoas vão começar a questionar um bocado isso não é? Em termos de mentalidade as pessoas vão começar a pensar que realmente o pai tem que ter e deve ter e tem condições para ter um papel mais ativo quer na educação quer no acompanhamento dos filhos e começa logo de nascença porque o pai tem de estar presente nessa altura, tal como a mãe. (...) vem responsabilizar mais os pais com certeza porque.... e vem mudar as mentalidades, o pai era retrógrado e vai começar a perceber que tem mais responsabilidades do que aquilo que ele pensa. Tudo mudou, o mundo mudou e nada é como antes e há certas coisas que nem é uma questão de mudança, é uma questão natural! Para eles, natural era a mãe ficar em casa, era a mãe ter o menino, era a mãe mudar a fralda, era a mãe... não é? E eles viam isso como natural e todos nós sabemos que não é bem assim (A).

---

<sup>47</sup> A “licença exclusiva do pai” substitui “licença de paternidade” de 5 dias úteis e licença parental de 15 dias: 10 dias obrigatórios durante o primeiro mês de nascimento (5 dos quais consecutivos ao parto) mais 10 dias opcionais a gozar em simultâneo com a mãe (a 100%) (Wall, 2010, p. 67).

Acho bem. Se é para os pais estarem mais juntos do recém nascido (...) penso que sentem uma paz interior muito boa. Um filho não é uma obra do acaso, é uma coisa nossa, que andou dentro da mãe e quando está dentro da barriga da mãe está a ouvir o pai e estar sempre presente é importante. Há mulheres que têm problemas pós-parto e precisam de apoio. Sem a licença [os pais] perdiam a oportunidade do primeiro contacto, são coisas que são bonitas, são momentos únicos e que nunca mais voltam a acontecer. Ajuda a aproximar em termos afetivos mas, vamos lá ver, se o afeto não for durante os 9 meses e depois, não são os 10 dias de licença obrigatória que farão a diferença, percebe? Mas se durante os 9 meses houver acompanhamento, os 10 [dias] são um extravasar de emoções. Além disso, significa que a responsabilidade é dos dois! (B)

Eu achar...acho bem...porque permite mais sensibilidade ou ligação dos pais em relação aos filhos mas acho que [as licenças] traz mais vantagens para as mães, são elas que passam mais tempo com os filhos por isso é que isto perde-se com os pais. O que quer dizer com isso? (entrevistadora). Então, eles voltam ao trabalho e elas é que ficam com eles em casa mais tempo ... e eles desligam-se... (C)

O último excerto permite-nos perceber que o participante C é mais cético quanto às vantagens do usufruto da licença exclusiva do pai, considerando que tem efeito a curto e não a longo prazo na relação ou ligação dos pais com os/as filhos/as. Talvez por isso, considere que ser mãe é mais especial do que ser pai.

Ser mãe é mais especial que ser pai porque repare...a mãe concebe e o pai só está presente (risos). Há uma maior ligação natural com a mãe, sem dúvida! (C).

Partilha da mesma opinião o participante B, destacando, inclusivamente, que as mães devem e/ou merecem ter mais direitos do que os pais.

[...] Acho que as mães têm mais mérito porque se os homens tivessem que andar com o bebé na barriga se calhar não queriam perceber? [...]. A mãe é sempre mais eficaz que o pai, mesmo não sendo. O pai pode ser um bom pai mas há momentos em que falta ali qualquer coisa. A ligação biológica é muito maior com a mãe o que pode fazer toda a diferença. Mesmo que os filhos, mais tarde, venham a escolher o pai, a tendência é sempre para a mãe, disso não tenho dúvidas nenhuma, seria impensável não ser assim! Podem gostar muito do pai mas a mãe é a mãe, é mais especial e nunca ninguém consegue tirar o valor à mãe porque andou com a criança 9 meses lá dentro e custa bastante, é uma coisa que Deus deu e não se consegue alterar isso. (B)

Acho que deviam haver mais medidas era para as mães, isso é que era importante! Refiro-me ao acompanhamento médico e logístico, melhores cuidados de saúde, embora isto hoje já esteja diferente, para melhor... mas ainda há muita carência, há mães que ainda trabalham já no final do tempo. É uma sobrecarga e aí é que devia haver mais cuidado. E depois do parto havia de haver um técnico de saúde que acompanhasse as mães em casa, para ver como elas faziam e ensinar como fazer. (...) A mãe faz mais as coisas, tem mais jeito para as fazer melhor, está mais habituada a fazer esse tipo de coisas. Deve ter mais direitos do que os pais (B).

A mãe tem sempre um papel mais importante do que o pai. Há conselhos que a mãe dá que o pai não consegue dar, é mais perspicaz, consegue ver as coisas melhor do que nós (B).

Distancia-se desta convicção de que a maternidade tem mais valor do que a paternidade o participante A.

Não acho que nem a mãe nem o pai são melhores, têm os mesmos papéis! Hoje a formação das pessoas já é completamente diferente! (A)

## **2.5. Práticas educativas parentais**

No domínio das práticas educativas parentais, começámos por explorar se os participantes tiveram expectativas quanto ao sexo do bebé, quando souberam que iam ser pais. Apenas o participante C manifestou que teve preferência por um bebé do sexo masculino. A este respeito, a literatura indica-nos que, em geral, os pais preferem ter filhos do sexo masculino (Hoffman, 1977). Talvez devido à sua preferência por um bebé do sexo masculino, este participante se dedique mais ao cuidado do filho do que se dedicou ao cuidado da filha, embora reconheça que essa diferença possa estar também associada à maturidade que hoje tem e que não tinha na altura em que soube que ia ser pai de uma rapariga (refira-se que o seu filho e filha têm uma diferença de idades de 14 anos).

Quando soube [que ia ter um filho] preferi que fosse um rapaz, o que é natural! (C)

A ele [quando era bebé] dava-lhe banho, participava mais ativamente... Por que acha que fez mais com o filho do que com a filha? (**entrevistadora**). Humm, era diferente, eu era mais novo quando a tive, agora já tenho outra maturidade... e talvez por causa de ser rapaz (C).

Para os restantes participantes, o sexo do bebé era indiferente, desde que as crianças gozassem de plena saúde.

Francamente era-me indiferente. Nessa altura, nas ecografias já se percebia se era menino ou menina mas nunca me preocupei muito com isso, desde que fosse saudável, um nascimento normal, sem problemas (A).

Nunca tive (...) sempre fiquei satisfeito, o essencial era virem sãozinhos! (B)

Depois, apuramos qual o tipo de brinquedos que foi disponibilizado aos filhos e às filhas dos participantes durante a sua infância, no sentido de compreender a presença ou ausência de estereótipos neste domínio, por parte dos entrevistados.

Consideramos que a resposta do participante A à questão associada aos brinquedos iniciou-se da forma que ele considerava adequada responder, ou seja, no sentido de ir ao encontro do que considerava serem as expectativas da investigadora. No entanto, à medida que o discurso flui, percebemos que equaciona a possibilidade da escolha dos brinquedos pelas crianças resultar não só da observação e imitação daquilo que o pai e a mãe fazem, como também de uma apetência ‘natural’. Isto justificaria a preferência pelos rapazes e pelas raparigas por determinadas profissões em detrimento de outras, na idade adulta.

Na altura já me questionava, “porque é que se há-dem comprar bonecas para as meninas e carrinhos para os meninos?”, já se falava nisso né? Mas a queda é natural, desde pequeninos, já para isso, dos carros, dos sons. Eu penso que começam logo a ser influenciados porque o pai tem o carro e conduz o carro, e apita e deixa-o apitar e vê na televisão um miúdo com o carro e provavelmente não vê o pai a brincar com bonecas. Mas vêm a mãe a arranjar a casa, a compor não sei o quê, não é? Há sempre aquela tendência. Isto é a minha vivência, tou a falar da minha vivência. Atualmente já não será! Hoje há uma queda muito grande para as meninas praticarem jogos, antigamente só praticados para rapazes. O inverso nem tanto! (...) Na (...), quando abrimos concurso para bibliotecária e auxiliar de biblioteca, acho que não concorreu nenhum rapaz. Para educadoras de infância aparecem 30 ou 40 raparigas e 1 ou 2 rapazes. Portanto, eles têm as mesmas possibilidades, porque é que não vão? Penso que tem a ver com aquilo que lhes é inculcido mas também me questiono se não será uma apetência natural... (A)

Os participantes B e C, por sua vez, foram peremptórios na defesa da ideia de que os brinquedos não exercem influência nem na personalidade nem nas profissões que as crianças preferem ou ambicionam desempenhar. O participante B admite, ainda, que aceitava que o filho brincasse com as bonecas da irmã, embora soubesse que, do ponto de vista de pessoas amigas e familiares, esse tipo de brincadeiras fosse associado à homossexualidade. O participante C, por seu turno, é firme a defender que seria “antinatural” o filho de 5 anos pedir ou mostrar interesse em brincar com bonecas.

A idade deles é diferente e, por isso, quanto aos brinquedos a evolução foi bastante. Dos brinquedos ainda recordo perfeitamente. Ele brincava com tractores e camionetas de plástico (...) A ela foi totalmente diferente, eram bonecas, as barbies, peluches, sei lá, fatiotas, trens de cozinhas, esse tipo de coisas mas ela era mais maria rapaz, gostava de brincar com os carros do irmão. Acha que os brinquedos têm alguma influência na preferência por alguma profissão? (**entrevistadora**) Não, não, rigorosamente nada! Ao longo da vida, à medida que vamos crescendo, vamos pondo os pés na terra e à medida que vamos andando vamos vendo as coisas, rejeitando algumas coisas e aceitando outras (B).

Bem, não vale a pena fugir a esse tema, se as pessoas o vissem a brincar com bonecas diziam que ele era maricas! Mas se ela brincava com carros não diziam nada... (B).

(...) Ela preferia bonecas que nós oferecíamos muito. E o seu filho alguma vez brincou com bonecas? (**entrevistadora**). O meu filho? Claro que não! Isso é anti-natura, ele não quer, nem pede e

não são brinquedos adequados! Porquê? (**entrevistadora**). Os rapazes e as raparigas são diferentes e, por isso, devem ter brinquedos diferentes! Na sua opinião, os brinquedos não tem qualquer influência nas crianças? (**entrevistadora**). Nada, nem nas profissões nem na personalidade futura! (C)

As ideias dos participantes não vão ao encontro daquilo que a literatura nos diz acerca da influência da manipulação de brinquedos diferenciados nas preferências das crianças: os brinquedos que são oferecidos aos rapazes e às raparigas e o tipo de tarefas que eles e elas simulam representar, remetem-nos/as “para a assunção de papéis passíveis de se tornarem reais” (Vieira, 2003).

Segundo Ruble e Martin (1998), em comparação com os pais casados, os pais solteiros, divorciados ou viúvos, têm tendência a ter atitudes de género mais liberais. É o que parece acontecer com os participantes A e B quando manifestam aparente despreocupação quanto à manipulação diferencial de brinquedos.

O meu filho sempre escolheu os brinquedos que quis...ah... eu percebo a pergunta...(risos) nunca houve aquela coisa dos brinquedos azuis e não sei quê, sempre me afastei um pouco dessa ideia, mesmo quando ele nasceu. Os avós lá vinham com as roupinhas azuis e tais... os carrinhos de bombeiros, os polícias, isso sem dúvida nenhuma. Nós não, mesmo quando era bebé comprávamos aquilo que ele gostava, nunca traçámos uma linha (A).

Ele não brincava com bonecas mas quando teve a irmã, às vezes, dava com ele junto dela a embalá-las. A mim não fazia diferença... (B)

Também questionámos os participantes se utilizavam práticas distintas em função do sexo dos/as filhos/as. O participante A, como só tem um filho, recorreu às práticas que sempre adotou e adota com as sobrinhas para se pronunciar sobre o tema.

No que respeita a este assunto, houve consenso nas opiniões dos participantes: elas precisam de mais proteção do que eles, logo, a educação delas deve contemplar alertas e práticas que as despertem para os perigos que correm sobretudo com os homens, percecionados como sendo mais astutos e poderosos. Estas ideias vão ao encontro do que a literatura nos indica: as raparigas tendem a ser mais induzidas do que os rapazes a terem mais pudor (Rose, 1994).

É assim, eu tenho duas sobrinhas, uma mais velha que deve ter 21 ou 22 anos, que adora ir connosco de férias e a mais novita tem 17 e também gosta porque elas entram no mesmo espírito e no mesmo tipo de atividades na mesma. Tenho a impressão que se tivesse tido uma miúda não teria dificuldade nenhuma. Ia lidar com a situação não é? Mas depois há outras questões... há a questão dos namorados, pode ter outro tipo de implicações mas penso que não teria qualquer problema. O tipo de educação acho que seria o mesmo (A).

A educação deve ser igual para eles e para elas...só há uma coisa..ahh... é dar a entender que o mundo delas é mais perigoso que o nosso. Vocês, as mulheres, estão mais desprotegidos, no sentido de saírem, de conviverem com pessoas. Nós é diferente, temos mentalidade de homem, conhece-se uma miúda e pensa-se logo na horizontal, pronto, e vocês não pensam tanto assim e por isso é que lhe digo, “tem cuidado”. Repare, hoje é fácil, engravidar e fazer um aborto é facilímo. Mas uma mulher fica marcada, a família e a sociedade marcam-na logo. Penso que elas não têm de ter menos liberdade do que eles, têm é de saber estar e de ter consciência do perigo que correm porque não tenho dúvida nenhuma que eles são mais aproveitadores e agressivos que elas, é que não tenho dúvidas nenhuma! O homem tem mais poder! O poder do homem é também persuasivo, insiste, insiste até que consegue! É pena mas ainda se mantém (B).

Acho que ela [filha] precisa de mais protecção dos pais do que ele [filho], porque ela é rapariga! Mas nas regras e na disciplina foi tudo igual (...) Quero fazer com o meu filho o que não fiz com a filha...dar-lhe mais atenção (C).

Finalizamos a interpretação dos resultados com a percepção dos participantes do seu desempenho como pais. Enquanto os participantes A e B fizeram uma avaliação positiva, salientando o acompanhamento que sempre proporcionaram aos/às filhos/às; o participante C fez uma avaliação negativa, alegando a falta de acompanhamento que considera que os bons pais dão.

Sim, acho que sempre fui e sou um bom pai. Acompanho-o em tudo, faço com ele o que os meus pais não fizeram comigo. Desde muito cedo que ele se ligou muito a mim, talvez por ser mais brincalhão e tal e, pronto, ele andava muito comigo...(A)

Penso que não tenho sido um mau pai, tenho sido um bom pai. Tenho dado o meu coração, aliás, tenho dado uma educação que lhes permite olhar para a vida de frente, de olhos bem abertos, dei-lhes perspectivas para tudo, para verem o que era bom e o que era mau. Acompanhei-os sempre em termos de cursos que eles queriam tirar...Acompanhei-os sempre de perto, estivesse sempre nas atividades em que eles participavam. Dei-lhes sempre afeto, carinho e apoio e andei sempre com eles por todo o lado (B).

Os bons pais estão presentes na educação dos filhos e nas atividades deles e eu nem por isso...por isso, não avalio muito positivamente o meu desempenho. No primeiro caso, [da filha adolescente], por desinteresse meu e, no segundo, [do filho de 5 anos], por impedimento da mãe (C).

Depois de apresentarmos os excertos mais importantes, em nosso entender, das entrevistas, com o intuito de ilustrar as categorias e subcategorias por nós construídas, passamos agora a uma discussão crítica em torno dos resultados.

### **3. Discussão dos resultados**

Depois de analisarmos as informações que recolhemos das entrevistas que efetuámos, numa perspetiva comparativa, estamos em condições de tecer algumas conclusões com base na nossa reflexão crítica sobre o que ouvimos e interpretámos.



Sendo que um dos nossos objetivos consistia em compreender a percepção dos participantes sobre os seus direitos e deveres em relação aos filhos e filhas, no que diz respeito, no campo dos deveres, ao acompanhamento médico, escolar, nas atividades de lazer e no campo dos direitos, do usufruto de licenças parentais, entendemos ter sido essencial, em primeira instância, conhecer as atividades profissionais desempenhadas e os horários praticados. Neste aspeto, todos os participantes salientaram a estabilidade profissional e a possibilidade de cumprirem horários de forma flexível. Com efeito, todos parecem reunir as condições favoráveis à conciliação entre a vida profissional e familiar.

Não obstante, o participante mais novo (C) dá especial e maior importância à vida profissional e, por isso, deliberadamente, descarta a vida familiar e, em particular, a dedicação ao filho e filha e às suas atividades. Isto pode ser diretamente deduzido das suas palavras nos vários momentos da entrevista. Esta opção pode estar associada ao facto de nunca ter desejado ter crianças. A este respeito, Jorge Martins Ribeiro, em 2012, fez um estudo sobre aquilo que se chama de ‘pais à força’, intitulado “O Direito do Homem a Rejeitar a Paternidade de Filho Nascido Contra a Sua Vontade. A Igualdade na Decisão de Procriar”, no âmbito do mestrado em Direitos Humanos da Universidade do Minho. Para este investigador, se a mulher tem a possibilidade de, através do aborto, afastar uma gravidez indesejada, também os homens deviam ter a possibilidade de rejeitar a paternidade indesejada. Na perspetiva deste autor, mesmo quando os pais não querem ter filhos/as, se a mulher os decidir ter impõe um conjunto de deveres aos homens, o que é injusto<sup>48</sup>.

À exceção deste participante que mencionámos (o C), os outros indicaram-nos disponibilidade e interesse em assumir o principal acompanhamento dos/as filhos/as na escola e, no que diz respeito às questões de saúde, os três participantes parecem ter um papel ativo no seu acompanhamento.

No que concerne à realização ou à promoção de atividade de lazer junto dos/as filhos/as, o participante mais novo (C) volta a distinguir-se dos outros, quando afirma ter um fraco envolvimento nas atividades de lazer da filha e maior interesse e envolvimento nas atividades do filho, essencialmente físicas e realizadas ao ar livre. É de salientar que este pai, quando soube que ia ter um filho, esperou que fosse a criança

---

<sup>48</sup> Disponível online em <http://www.publico.pt/Sociedade/homens-devem-poder-recusar-paternidade-1559845>, acedido a 25 de Setembro de 2012

do sexo masculino, enquanto para os restantes o sexo do bebé era indiferente e, além disso, assume que está a fazer com o filho o que reconhece não ter feito com a filha, por desinteresse e, eventualmente, por ser rapariga. Seria precipitado da nossa parte assumir que estas práticas diferenciais estão associadas simplesmente ao sexo dos descendentes porque, embora esta variável possa ter alguma influência, não conhecemos o tipo e qualidade de relação que este participante teve com as mães dos seus descendentes e, além disso, estes têm grandes diferenças de idade, logo, a maturidade do participante aquando do nascimento dos filhos seria diferente.

É a avaliação do acompanhamento que fazem aos/às filhos/as que pesa quando os participantes fazem a auto-avaliação do seu desempenho parental. Entende-se, por isso, que o participante que não se envolve na educação da filha mais velha nem lhe proporciona atividades de lazer não faça uma avaliação positiva do seu desempenho parental, enquanto os restantes fazem uma avaliação claramente positiva da sua atuação a este nível.

Ainda no que concerne aos deveres, apenas o participante mais novo, talvez devido ao facto de ser responsável pela atribuição da pensão de alimentos às suas duas ex-mulheres, sente que os pais têm mais deveres do que as mães. Apesar disso, concorda com o participante mais velho quanto ao facto de que ser mãe é mais especial do que ser pai, devido à ligação biológica que elas têm com os descendentes, fruto dos nove meses de gravidez. Apenas um dos participantes não hierarquiza a maternidade e a paternidade, achando que têm o mesmo valor.

No domínio dos direitos, apenas um dos participantes não usufruiu de licença aquando do nascimento do filho. O participante mais velho usufruiu de dispensa para apoio aos filhos aquando do seu nascimento, enquadrada numa medida interna da empresa e, o mais novo, apenas usufruiu aquando do nascimento do filho mais novo. Atualmente, devido ao reconhecimento do direito exclusivo do pai, os participantes consideram que se espera que os homens tenham um papel mais preponderante no cuidado dos/as filhos/as, ao mesmo tempo que salientam vantagens para os pais, em particular, porque tal direito talvez fomente a ligação afetiva com os/as filhos/as, e também para o casal terá vantagens, na medida em que o pai está disponível para apoiar a mãe no período pós-parto.

Quanto às práticas educativas parentais, foi possível detetar mais estereótipos na oferta diferencial de brinquedos durante a infância dos/as filhos/as dos participantes

do que nas expectativas que estes tiveram quanto ao sexo do bebé, pois apenas um deles desejou ter um bebé do sexo masculino.

Os participantes mais velhos reconhecem que, em geral, há expectativas diferenciadas quanto aos brinquedos com que os rapazes e as raparigas devem brincar, sendo que se os rapazes brincarem com brinquedos de menina correm o risco de serem rotulados de homossexuais. O participante mais novo não equaciona sequer haver expectativas iguais quanto aos brinquedos porque, no seu entender, rapazes e raparigas são diferentes e, naturalmente preferem os brinquedos típicos do seu género. Salientamos, ainda, que todos os participantes defendem que os brinquedos não exercem qualquer influência nas profissões que os rapazes e as raparigas preferem ou se sentem mais aptas a desempenhar.

Finalmente, todos os participantes são da opinião de que deve haver algumas diferenças na educação dos rapazes e das raparigas na medida em que elas necessitam de mais proteção e precisam de aprender a se comportarem perante os homens. Volta, de novo, aqui a manifestar-se uma visão estereotipada sobre as eventuais diferenças entre os sexos, não só ao nível comportamental, mas também ao nível das expectativas sociais e do que é socialmente adequado para cada um dos sexos.

Depois de expormos as principais conclusões, não podemos coibir-nos de reconhecer algumas limitações metodológicas do nosso estudo. Antes de mais, consideramos que as conclusões que obtivemos podiam ter sido mais ricas se as entrevistas tivessem contemplado questões associadas a crenças religiosas e características de personalidade dos participantes. Além disso, também seria importante conhecermos as percepções dos participantes acerca dos seus modelos familiares, nomeadamente acerca do desempenho parental dos seus pais e mães e dos respetivos contributos para as suas práticas educativas parentais.

## Conclusão Geral

Ao longo do nosso trabalho tivemos oportunidade de abordar fatores históricos, políticos, sociológicos e demográficos que contribuíram para as assimetrias entre os homens e as mulheres, designadamente no trabalho pago e no trabalho não pago e no acesso à educação e formação, sendo que, apesar de constatararmos que elas serão as mais discriminadas em função do seu sexo, também eles estão suscetíveis à discriminação. Vejamos, por exemplo, em Portugal, os índices de desemprego de longa duração, disponíveis na base de dados PORDATA<sup>49</sup>, que, atualmente, no segundo semestre de 2012, atingem mais os homens quando, durante muito tempo, este indicador era superior para as mulheres.

Mas, independentemente da situação atual de cada um dos sexos face ao mercado de trabalho, a entrada das mulheres na esfera pública, considerada tipicamente masculina, deveria ter sido acompanhada, em igual medida, da participação dos homens na esfera privada, tipicamente vista como feminina. Não foi isso, no entanto, que aconteceu. As razões para tal poderão ser várias, mas concordamos que “esta mudança depende também da atitude das mulheres e da sua disponibilidade para deixar partilhar um espaço que em grande parte tem constituído domínio de poder feminino” (CITE, 2003, p. 181). Para que haja uma participação equilibrada dos homens e das mulheres nas diferentes esferas da vida, é necessário, de facto, que haja uma partilha efetiva de responsabilidades no espaço público e no domínio privado.

Partindo desta convicção e com o objetivo de enquadrarmos o trabalho empírico que esteve na base desta tese, dedicámos o capítulo I do *Enquadramento Teórico* à apresentação de dados estatísticos portugueses que traduzem algumas das mudanças ocorridas nas configurações das famílias, a nível de casamentos, divórcios e maternidade e paternidade; no trabalho pago, a nível das taxas de desemprego masculino e feminino e assimetrias salariais entre os sexos e, no trabalho não pago, a nível do tempo semanal despendido, por sexo. Os dados que recolhemos indicam-nos que, desde 1982, na Europa, a idade média da mulher ao nascimento do/a primeiro/a filho/a tem subido, e o número de casamentos e a taxa de natalidade têm descido, enquanto os divórcios aumentaram; em Portugal, o valor do total médio ganho pelos homens é superior ao das mulheres, em quem o desemprego tem estado concentrado,

---

<sup>49</sup> Dados disponíveis online em [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt) e apresentados no capítulo I.

embora as diferenças em relação ao desemprego masculino tenham vindo a diminuir; a participação da mulher na contribuição para o sustento da família é cada vez maior, associada à sua integração crescente no mercado de trabalho, mas os papéis de doméstica e de prestadora de cuidados ainda são maioritariamente desempenhados por elas.

Responsáveis por algumas mudanças ocorridas nos papéis sociais dos homens e das mulheres nas famílias foram as políticas de família que, em Portugal, tiveram uma extrema importância, na medida em que favoreceram a eliminação do papel do ‘chefe de família’ e o combate à discriminação dos modelos de família diferentes do modelo tradicional, caracterizado pelo casamento heterossexual (para toda a vida). Além disso, propiciaram o exercício de atividades profissionais pelas mulheres, com o alargamento das licenças de maternidade e com a disponibilização de serviços destinados à guarda das crianças (Commaile *et al*, 2002, citados por Wall, 2010, p. 73). Têm dado, igualmente, ênfase à paternidade, com a evolução de licenças destinadas aos pais, cujo usufruto, em Portugal, tem crescido nos últimos cinco anos. Os dados que apresentámos ao longo do capítulo I ilustram estas afirmações.

À semelhança do que aconteceu nos domínios profissional e familiar, o acesso à educação e à formação, pelos homens e pelas mulheres, foi pautado historicamente pela discriminação destas, assente em crenças estereotipadas que colocavam em causa, quer a sua capacidade de aprender, quer a necessidade de beneficiarem da educação formal, pois acreditava-se que para saberem cumprir as suas principais responsabilidades, desempenhadas no seio da família, não necessitavam de aceder aos bancos da escola (Freire, 2010). Neste enquadramento, a coeducação, em Portugal, sofreu avanços e recuos e, só em 1972, foi restabelecida, de forma definitiva. Não obstante, o modelo de ensino masculino subordinou o modelo feminino uma vez que foram eliminados dos currículos os conteúdos exclusivos da instrução feminina (CITE, 2003). O percurso percorrido pelas mulheres no seu acesso à escola não esteve, por isso, isento de estereótipos, sendo que estes ainda tendem a impregnar, a título de exemplo, os manuais escolares.

Depois de termos apresentado, no primeiro capítulo da primeira parte deste trabalho, dados concretos que nos permitem compreender os desafios com que mulheres, mas também homens, se têm debatido, e ainda debatem, em diferentes domínios da vida, explorámos, no segundo capítulo, a importância do contexto familiar e, em especial, a intervenção educativa dos pais e das mães na aprendizagem do género

pelas suas crianças, pois entendemos que estes exercem especial influência nos comportamentos, interesses e opiniões dos seus filhos e filhas e, por isso, podem atenuar ou acentuar mensagens aprendidas associadas ao género (Vieira, 2006).

A este respeito apresentámos alguns resultados de estudos que nos indicam que as práticas educativas parentais parecem estar imbuídas de estereótipos, sendo que os pais e as mães tenderão a educar os seus filhos e filhas de forma diferencial, porque costumam ter crenças e expectativas diferenciadas em razão do sexo destes. Acredita-se, neste âmbito, que as atitudes diferenciais dos pais e das mães tendem a iniciar-se ainda durante a gravidez, sendo influenciadas pelas expectativas associadas ao que será próprio do sexo feminino e do sexo masculino (Sprinthall & Collins, 2003).

Uma vez que um dos principais entraves à existência de uma efetiva igualdade de género e, por inerência, ao exercício pleno da cidadania dos homens e das mulheres, são os estereótipos de género, e que estes poderão ser veiculados pelos pais e pelas mães nas famílias – entre outros contextos possíveis –, realçámos no nosso trabalho a importância de nos servirmos de programas de educação parental para que, de forma transversal e/ou paralela às diversas temáticas sobre as quais estes programas podem incidir, as questões associadas ao género possam ser discutidas e problematizadas, visando-se a transformação das práticas parentais estereotipadas.

Segundo Doherty (1995), os programas de educação parental podem situar-se em cinco níveis de envolvimento, compreendidos entre o nível informativo e o nível terapêutico. Os programas que se situam no nível intermédio serão os mais apropriados para o trabalho educativo com as famílias, uma vez que abrangem os sentimentos e experiências dos pais e das mães. É no contexto de programas desta índole que perspectivamos a abordagem à igualdade de género.

Depois de procedermos ao enquadramento teórico, destinámos a segunda parte do nosso trabalho, *Estudo Empírico*, às etapas associadas à nossa investigação. Começámos pelo destaque das características gerais da investigação qualitativa e das características de uma das suas estratégias por nós utilizada, o estudo de caso; depois, caracterizámos os três participantes da nossa investigação e, de seguida, as técnicas e os procedimentos da recolha de dados. Esta parte incluiu, ainda, a apresentação, análise e discussão dos resultados que obtivemos a partir da realização das entrevistas semiestruturadas, cujas transcrições foram submetidas à técnica da análise de conteúdo.

Foi possível apurarmos que, dos três participantes envolvidos nesta pesquisa, o mais novo foi o que apresentou crenças e práticas mais estereotipadas na sua relação

com o filho e com a filha. Destacamos a sua convicção de que as raparigas e os rapazes são diferentes a nível biológico, não só no que diz respeito às suas características sexuais, como no que toca aos seus interesses, que serão inatos, em seu entender, e que decorrem das referidas características sexuais. Daí a sua dificuldade em equacionar a possibilidade de os brinquedos poderem ser oferecidos aos rapazes e às raparigas de forma indiferenciada. Além disso, foi o único participante que manifestou ter tido preferência pelo sexo do bebé, quando soube que ia ser pai, tendo esta incidido no sexo masculino.

Ainda a respeito da oferta de brinquedos, os participantes mais velhos reconhecem que se os rapazes brincarem com brinquedos tipicamente femininos correm o risco de serem rotulados de homossexuais mas, apesar disso, parecem ter aceite que os filhos brincassem com este tipo de brinquedos. Salientamos, ainda, que todos os participantes desassociam as preferências que os rapazes e as raparigas manifestam pelas profissões, e por outras atividades, do tipo de brinquedos que lhes foi proporcionado durante a infância.

No que diz respeito, ainda, à educação das raparigas e dos rapazes houve consenso entre os três participantes, no entendimento de que esta deve ser diferente, na medida em que elas necessitam de mais proteção e, por isso, também precisam de aprender a se comportarem adequadamente perante os homens, para se protegerem deles.

As atividades profissionais dos três participantes têm sido caracterizadas pela flexibilidade de horários e, por isso, são percecionadas por estes como facilitadoras da conciliação com a vida familiar. Daí, o usufruto de licenças parentais não ter constituído uma condição imprescindível para o acompanhamento dos/as filhos/as. No entanto, os três participantes estão em consonância quando referem que a atual licença parental exclusiva do pai fomenta a ligação afetiva com os/as filhos/as e, por isso, só encerra vantagens. Apesar disso, o participante mais novo limita estas vantagens apenas ao período em que os pais usufruem da licença.

O acompanhamento dos filhos e das filhas ao nível escolar e médico e o envolvimento com eles/as nas atividades de lazer são percecionados como deveres pelos três participantes e, baseando-se na avaliação que fazem do seu desempenho dos mesmos, à exceção do participante mais novo, os outros consideram cumpri-los e, por isso, entendem que são bons pais. Apesar de todos os participantes serem

divorciados/separados, não indicaram sentir dificuldades em acompanhar os seus filhos e filhas.

Finalmente, no que concerne à maternidade e à paternidade, foi interessante constatar que o participante mais novo e o participante mais velho defenderam claramente que a maternidade e a paternidade têm valores distintos, sendo aquela mais importante e mais intensa, em consequência dos laços biológicos que a mãe estabelece com os filhos ou com as filhas durante a gravidez. O outro participante, neste domínio, defendeu a equidade.

Retomando a ideia que já apresentámos neste trabalho, de que os homens também são propícios a algum tipo de discriminação, nomeadamente na família, entendemos que a pesquisa por nós realizada, ao centrar-se na recolha das percepções masculinas, enfatiza a importância de os homens reivindicarem a sua presença no espaço privado, da mesma forma que as mulheres têm reivindicado a sua no espaço público, para seu próprio bem, do casal e dos filhos e filhas. Assim, entendemos que, relativamente a estudos futuros com homens que são pais, seria importante estudar com mais pormenor os estereótipos nas práticas educativas parentais, não só na perspetiva destes mas também na dos filhos e/ou filhas. Desta forma, seria possível compreender não só as expectativas dos filhos e das filhas quanto aos papéis desempenhados pelos pais (homens) na família como os estereótipos que lhes possam ter sido transmitidos em contexto familiar. Além disso, seria igualmente pertinente, no nosso entender, estudar as percepções das mães quanto ao envolvimento dos pais no cuidado e educação dos filhos e filhas, na tentativa de compreender se, de alguma forma, estas funcionam como *gatekeepers* em relação à intervenção e envolvimento dos pais.

Terminamos este trabalho com um agradecimento especial à colaboração e disponibilidade dos participantes, que contribuiram para nos alertar para a necessidade de se refletir sobre o que é ser pai.



## Referências Bibliográficas

Aboim, S. & Wall, K. (2002). Tipos de família em Portugal: interações, valores, contextos. *Análise Social*, vol xxxvii, 475-506.

Aboim, S. (2010). Género, família e mudança em Portugal. In K. Wall, S. Aboim, & V. Cunha (Eds.), *A vida familiar no masculino. Negociando velhas e novas masculinidades* (pp. 39 - 66). Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

Aboim, S. (2007). Clivagens e continuidades de género face aos valores da vida familiar em Portugal e noutros países europeus. In K. Wall & L. Amâncio (Eds.), *A Família e Género em Portugal e na Europa. Atitudes Sociais dos Portugueses* (pp. 35-91). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Abranches, G. & Carvalho, E. (2000). *Linguagem, poder, educação: o sexo dos B, A, BAs*. Cadernos Coeducação. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Afonso, J. (2007). Masculino e feminino: Alguns aspectos da perspectiva psicanalítica. *Análise Psicológica*, 3 (XXV), 331-342.

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. 1.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Universidade Aberta.

Alarcão, M. de (2000). *(Des)equilíbrios familiares: uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto.

Alcoforado, L. & Vieira, C. (2007). A educação de pessoas adultas como promotora da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41-3, 173-193.

Allen, S. & Hawkins, A (1999). Mothers Beliefs and Behaviors That Inhibit Greater Father Involvement in Family Work. *Journal of Marriage and Family*. 61, 1, 199-212.

Almeida, H. (1995). *Concepções educativas parentais e aproveitamento escolar: um estudo no concelho de Coimbra*. Dissertação de Mestrado não publicada, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Almeida, M. (1995). *Senhores de Si. Uma Interpretação Antropológica da Masculinidade*. Lisboa: Fim de Século.

Amado, J. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Referência*, 5, 53-63.

Amâncio, L. (1994). *Masculino e Feminino. A construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.

Azevedo, J. (2011). *O divórcio como Dinâmica Intergeracional: Estudo Teórico-Prático numa Amostra de Casados e Divorciados*. Dissertação de Mestrado, não publicada, apresentada à Universidade Fernando Pessoa. Porto.

Barros, J. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina

Battistela, I. (2009). A criança na construção de sua identidade de género pelas práticas significativas do discurso e linguagem. *Travessias*. 3, 2, 1-6.

Baumrind, D (1996). The discipline controversy revisited. *Family relations*, 45 (4), 405-414.

Benhabib, S (1992). *Situating the Self: Gender, Community, and Postmodernism in Contemporary Ethics*. Nova Iorque: Routledge.

Bernal, M. (1984). Consumer Issues in Parent Training. In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds.), *Parent Training* (pp. 477-503). New York: The Guilford Press.

Bijou, S. (1984). Parent training. Actualizing the critical conditions of early childhood development. In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds.), *Parent Training* (pp. 15-27). New York: The Guilford Press.

Block, J. (1981). The difference between boys and girls: How gender roles are shaped, *Principal*, 60,4, 41-45.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Caldera, M. & Sciaraffa, A. (1998) Parent-toddler play with feminine toys: Are all dolls the same? *Sex roles*, 39/10, 657-668.

Cardona, M., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. (2010). Enquadramento teórico. In M. Cardona (coord.) et al., *Guião de Educação Género e Cidadania. Educação Pré-escolar*, (pp. 5-59). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Cavaleiro, V. (2005). *Despertar sentidos*. Relatório de estágio, da licenciatura em Ciências da Educação, não publicado, apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Chizzotii, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16, 2, 221-236.

CITE (2003). *Manual de Formação de Formadores/as em Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

CITE (2010). *Relatório sobre o progresso da igualdade entre mulheres e homens no trabalho, no emprego e na formação profissional*, de 2010. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

Clearfiel, M & Nelson, N. (2006). Sex Differences in Mothers' Speech and Play Behavior with 6-, 9-, and 14-Month-Old Infants. *Sex Roles*, 54, 1/2, 127-137.

Coelho, L. (2010). *Mulheres, família e desigualdade em Portugal*. Tese de doutoramento, não publicada, apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

Coelho, I. (2007). *O envolvimento parental na escola: construir pontes, alicerçando o género. Um estudo empírico no âmbito da Educação de Adultos*. Dissertação de Mestrado, não publicada, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Comissão Europeia (2009). *Relatório da comissão ao conselho, ao parlamento europeu, ao Comité económico e social europeu e ao comité das regiões. Igualdade entre homens e mulheres – 2010*. Bruxelas.

Cunha, S. (2005). *Todos juntos para sempre. Representações e expectativas sobre a família e a adopção em crianças e jovens institucionalizados*. Tese de licenciatura em Sociologia, não publicada, apresentada ao Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa.

Denzin, K. & Lincoln, S. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Doherty, W. (1995). Boundaries between parent and family education and family therapy: The levels of family involvement model. *Family Relation*, 44, 353-358.

Einzig, H. (1999). Review of the field: current trends, concepts and issues. In S. Woldendale & H. Einzig (Eds.), *Parenting education and support. New opportunities* (pp. 12-32). London: David Fulton Publishers.

Fernandes, S. (2010). *Aprendizagem baseada em Projectos no Contexto do Ensino Superior: Avaliação de um dispositivo pedagógico no Ensino de Engenharia*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular, apresentada à Universidade do Minho.

Freire, I. (2010). *Amor e sexo no tempo de Salazar*. Lisboa: A esfera dos livros.

Gaspar, F. (2003). O trabalho com pais na prevenção do comportamento anti-social. In I. Alberto *et al.* (Orgs), *Comportamento anti-social: escola e família* (pp. 217-229). Coimbra: Centro de Psicopedagogia

Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa. Editorial Presença.

Graal (2000). *Guia de boas práticas. Conciliar a vida profissional, familiar e social*. Traduzido para português no âmbito do Projecto Para Uma Sociedade Activa com o apoio da DG V/CE, IV Programa para a Igualdade de Oportunidades entre Homens e Mulheres. Lisboa: Graal.

Grimshaw, R. (1999). She wants you to think for yourself, she doesn't want to give you the answers all the time? In S. Wolfendale & H. Einzig (Eds.), *Parenting education and support. New opportunities*. London: David Fulton.

Goodman, N. (1993). *Marriage and Family*. New York: Harper Perennial.

Gomes, A. (1985). *História da Educação*. Caderno de apontamentos não publicado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Gomes, R. (1999). 25 ANOS DEPOIS: Expansão e Crise da Escola de Massas em Portugal. Educação e 25 anos de 25 de Abril. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 133-164.

Guerreiro, M., Lourenço, V. & Pereira, I. (2006). *Boas Práticas de Conciliação entre Vida Profissional e Vida Familiar. Manual para as empresas*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

Hoffman, W. (1977). Changes in family roles, socialization, and sex differences. *American Psychologist*, 644-657

Janeira, A. (1974) A Técnica de análise de conteúdo nas Ciências Sociais: natureza e aplicações. *Análise social*, 9, 34, 370-399.

Kalmijn, M. & Groenou, M. (2005). Differential effects of divorce on social integration. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(4), 455-476.

Kapinus, A. (2004). The Effect of Parents' Attitudes toward Divorce on Offspring's Attitudes: Gender and Parental Divorce as Mediating Factors. *Journal of Family Issues*, 25(1), 112-135.

Lamb, M. (1982). *Nontraditional families: parenting and child development*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Maccoby, E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology* (1-101). Vol. 4. Socialization, personality, and social development (4th ed.). New York: Wiley.

Marinho, S. (2011). *Paternidades de hoje. Significados, práticas e negociações da parentalidade na conjugalidade e na residência alternada*. Tese de doutoramento, não publicada, apresentada à Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.

Marujo, H. A. (1997). As práticas parentais e o desenvolvimento sócio-emocional: propostas para uma otimização de recursos e de resultados. In H. Marchand & H. R. Pinto (Eds.), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. (pp. 129-141). Lisboa: Educa.

Marques, A. (2004). *Com um brilhozinho nos olhos*. Relatório final do estágio em Análise e Intervenção em Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Martins, A. (2010). *Impacto do divórcio parental no comportamento dos filhos. Factores que contribuem para uma melhor adaptação. Implicações médico-legais*. Dissertação de Mestrado não publicada, submetida ao Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER*, 2, 2, 49-65.

Melo, A. (2004). *Em busca do tesouro das famílias*. Manual para formadores. Viana do Castelo: Gabinete de Atendimento à família.

Miranda, P. (2010). Habitar um corpo sexualizado: identidades de género construídas numa modernidade ambígua. *Ex aequo*, 22, 59-75.

Monteiro, L., Fernandes, M., Veríssimo, M., Pessoa e Costa, I., Torres, N & Vaughn, E. (2010). Perspectiva do pai acerca do seu envolvimento em famílias nucleares: associações com o que é desejado pela mãe e com as características da criança. *Revista Interamericana de Psicologia*, 44 (1), 120-130.

Moss, P. (1999). Going critical: childhood, parenthood and the labour market. In S. Woldendale & H. Einzig (Eds.), *Parenting education and support. New opportunities* (pp. 32-47). London: David Fulton Publishers.

Murdock, P. (1949). *Social Structure*. New York: The Free Press.

Nogueira, C. (2001). Feminismo e discurso do género na psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, 13, 1, 107-128.

Nogueira, C. & Saavedra, L. (2008). Estereótipos de Género. Conhecer para transformar. *A dimensão do género nos produtos educativos multimédia* (pp. 10-30). Cadernos SACAUSEF (Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação), nº 3. Lisboa: CRIE, Ministério da Educação.

Nunes, M. (2007). *Género e Cidadania nas Imagens de História*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Paiva, P. (2005). *De pequenino se torce o...práticas educativas parentais: um estudo com pais de crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill

Peters, R. (1990). *Who's in charge? A positive parenting approach to disciplining children*. Florida: Lindsay Press.

Pinto, T. & Henriques, F. (2000). *Coeducação e igualdade de oportunidades*. Cadernos coeducação. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Polster, R. & Dangel, R. (1984). Behavioral parent training. Where it came from and where it's at. In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds.), *Parent Training* (pp. 1-13). New York: The Guilford Press.

Ramalho, V. (2002). *Lá em casa mandam eles?* Braga: Psiquilíbrios.

Ramos, M. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Relvas, A. (1996). *O ciclo vital da família: perspectiva sistémica*. Porto: Afrontamento.

Ribeiro, M. (2003). *Ser Família. Construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental*. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Rose, S. (1994). Sexual pride and shame in lesbians. In B. Greene & G. M. Herek (Eds.). *Lesbian and Gay Psychology. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 71-83). London: Sage.

Ruble, D. N. & Martin, C. L. (1998). Gender development. In W. Damon (series ed.) & N. Eisenberg (vol. ed.). *Handbook of Child Psychology* (pp. 933-1016). Vol. 3: Social, emotional na personality development (5th ed.). New York: Wiley.



Saavedra, L. (2009). Assimetrias de Género e escolhas vocacionais. In Pinto, T. (coord.) *et al, Guião de Educação: Género e Cidadania – 3º ciclo do ensino básico* (pp. 121-130). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Santos, A. (2004). *Estilos parentais, desempenho escolar e comportamento dos alunos*. Dissertação de Mestrado não publicada, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Santos, G. (2010). Gestão, trabalho e relações sociais de género. In V. Ferreira (org.), *A Igualdade de Mulheres e Homens no Trabalho e no Emprego em Portugal – Políticas e Circunstâncias* (pp. 109-138). Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

Seabra, T. (1999). *Educação nas famílias - etnicidade e classes sociais*. ed. 1. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Shorter, E. (1975). *A formação da família moderna*. Lisboa: Terramar.

Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M., Rosário, M., Cardona & M., Tavares, T. (1999). *A narrativa na promoção da igualdade de género. Contributos para a educação pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Silva, M. (1999). *A igualdade de género. Caminhos e atalhos para uma sociedade inclusiva*. Lisboa: Cadernos Condição Feminina.

Simões, S., Farate, C. & Pocinho, M. (2011). Estilos Educativos Parentais e Comportamentos de Vinculação das Crianças em Idade Escolar. *Interações*, 20, 75-99. Coimbra.

Simões, S. (2011). *Influência dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação de crianças em idade escolar em diferentes tipos de família*. Tese de Doutoramento, não publicada, apresentada ao Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto.

Smith, C. (1997). *Developing parenting programmes*. London: National Children's Bureau.

Sprinthall, A. & Collins, A. (1994). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Torres, A. (2008). *Nova lei do divórcio*. Edição do Grupo Parlamentar do Partido Socialista.

Vieira, (2003). *Educação e Desenvolvimento do género. Os trilhos percorridos na família*. Dissertação de Doutoramento, não publicada, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Vieira, C. (2004). Tendências no estudo empírico das características dos homens e das mulheres: masculinidade, feminilidade e androginia. *Psychologica*, Extra-Série, 623-633.

Vieira, C. (2005). Os valores como guias orientadores do comportamento: diferenças entre os sexos e implicações para a educação. In Matos, A., Vieira, C., Seixas, A., Lima, M., Vilar, M., Pinheiro, M. (Eds.). *Ensaio sobre o Comportamento Humano - Do Diagnóstico à Intervenção: Contributos Nacionais e Internacionais* (pp. 129-161). Coimbra: Almedina.

Vieira, C. (2006). *Educação familiar. Estratégias para a promoção da igualdade de género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Vieira, C. (2011). *Relatório que inclui o programa, os conteúdos e os métodos de ensino das matérias da unidade curricular de Metodologia da Investigação em Educação II, do 1º ciclo de estudos em Ciências da Educação*. Apresentado para efeitos de concurso para Professor Associado, área das Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Vieira, C., Nogueira C., Tavares, T. (2012). Enquadramento teórico. In Pomar, C. (coord.) et al., *Guião de Educação Género e Cidadania. 2.º ciclo* (pp. 23-25). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Wall, K. (2010). Os homens e a política de família. In K. Wall, S. Aboim, & V. Cunha (org.), *A vida familiar no masculino. Negociando velhas e novas masculinidades* (pp. 67-94). Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

Wall, K., Aboim, S. & Cunha, V. (2010). *A vida familiar no masculino. Negociando velhas e novas masculinidades*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego

Walker, J. (1999). Families and society: change and continuity. In S. Woldendale & H. Einzig (Eds.), *Parenting education and support. New opportunities* (pp. 32-47). London: David Fulton Publishers.

Weinberg, M., Tronick, E., Cohn, J. & Olson, K. (1999). Gender Differences in Emotional Expressivity and Self-Regulation During Early Infancy. *Developmental Psychology*, 35, 1, 175-188.

Witt, S. (1997). Parental Influence on Children's Socialization to Gender Roles. *Adolescence*. 32 (126), 253-259.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods* (2<sup>nd</sup>Ed.). London: Sage Publications.

## **Webgrafia**

Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A. T., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M. F., & Ribeiro dos Santos, M. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental. Relatório 2007-2010*.

Disponível online em [http://www.cnpcjr.pt/preview\\_documentos.asp?r=3493&m=PDF](http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=3493&m=PDF).  
Acedido em 12 de junho de 2012.

Araújo, H. (1998). A “batalha” em torno da coeducação, 1919-1927. *Leitura e escrita em Portugal e no Brasil: 1500-1970: actas do 1º congresso luso-brasileiro de história da educação*. Vol.3 (pp. 33-44). Disponível online em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15275/2/56742.pdf>. Acedido em 5 de agosto de 2012

Associação para a Igualdade Parental e Defesa dos Direitos dos Filhos. Disponível online em <http://igualdadeparental.org/>. Acedido em 5 de agosto de 2012

Boni, V. & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. 2, 1 (3), 68-80.

Disponível online em [http://www.emtese.ufsc.br/3\\_art5.pdf](http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf). Acedido em 12 de Setembro de 2012.

Cardoso, G. (2005). *Portugal: uma sociedade em transição para a sociedade em rede*. Comunicação apresentada no seminário “A Sociedade em Rede e a Economia do Conhecimento: Portugal numa Perspectiva Global”. Disponível online em [http://www.cies.iscte.pt/linhas/linha2/sociedade\\_rede/pr\\_htdocs\\_network/apps/gustavocardoso.pdf](http://www.cies.iscte.pt/linhas/linha2/sociedade_rede/pr_htdocs_network/apps/gustavocardoso.pdf). Acedido em 12 de junho de 2012

CITE (2009). *Competitividade e Igualdade de Género*. Caderno integrante da edição do Expresso n.º 1924 de 12 de Setembro de 2009. Disponível online em [http://www.cite.gov.pt/asstscite/downloads/publics/Compet\\_Iguald\\_Gen2009.pdf](http://www.cite.gov.pt/asstscite/downloads/publics/Compet_Iguald_Gen2009.pdf). Acedido em 1 de Setembro de 2012

Comissão Europeia. *Emprego, Assuntos Sociais e Igualdade de Oportunidades*. Disponível online em <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=685&langId=pt>. Acedido em 1 de Setembro de 2012

Cortez, M. (2008). *Género Masculino e a Profissão do Cuidar*. XV Congresso Português de Sociologia. *Mundos Sociais: saberes e práticas*. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Disponível online em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/174.pdf>. Acedido em 1 de Setembro de 2012

Ferreira, A. (2004). *Sistemas Informáticos para análise de dados demográficos: uma abordagem histórica*. VII Congresso da ADEH. Granada, Abril de 2004. Resumo disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/894/1/Granada.pdf>. Acedido em 12 de Setembro de 2012.

Gabinete de Estratégia e Planeamento (2011). *Boletim estatístico – Junho de 2011*. Disponível online em <http://www.gep.mtss.gov.pt/estatistica/be/bejun2011.pdf>. Acedido em 20 de Setembro de 2011

Gabinete de Estratégia e Planeamento (2012). *Boletim estatístico – Julho de 2012*. Disponível online em <http://www.gep.msss.gov.pt/estatistica/be/bejul2012.pdf>. Acedido em 1 de Setembro de 2012

Hernandez, J. (2005). *Papéis Sexuais, Ajustamento Conjugal e Emocional na transição para a Parentalidade*. Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Doutor em Psicologia. Universidade federal do Rio Grande Sul. Instituto de Psicologia.

Disponível online em

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5483/000515904.pdf?sequence=1>.

Acedido em 2 de Setembro de 2012

Marques, C., Tavares, M. & Magalhães, M. (2002). *Políticas e família: orientações legislativas em Portugal, nos últimos anos*. Colóquio Internacional “Família, Género e Sexualidades nas Sociedades. Contemporâneas”. Associação Portuguesa de Sociologia, Lisboa.

Disponível online em

[http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/mjm/mjm\\_politicasefamilia.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/mjm/mjm_politicasefamilia.pdf). Acedido em 1

de Setembro de 2012

Oliveira, P. (2004). *A construção social da masculinidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Disponível online em

<http://books.google.pt/books?id=t2gZbqOyP20C&pg=PA153&lpg=PA153&dq=masculinidade+paternidade&source=bl&ots=L6642D9Xqy&sig=RVJw7QOOgVItNwON4->

[YOIfmU0&hl=pt-BR#v=onepage&q=masculinidade%20paternidade&f=false](#).

Acedido em 2 de Setembro de 2012.

Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2009). *Trabalho e Família: rumo a novas formas de conciliação com co-responsabilidade social*. Disponível online em [http://www.pnud.cl/areas/GobernabilidadDemocratica/2010/Informe%20trabajo%20y%20familia/informecompleto\\_portugues.pdf](http://www.pnud.cl/areas/GobernabilidadDemocratica/2010/Informe%20trabajo%20y%20familia/informecompleto_portugues.pdf). Acedido em 22 de Setembro de 2011.

Pereirinha, J., Arcanjo, M. & Carolo, D. (2008). *Prestações sociais no Corporativismo Português: a política de apoio à família no período do Estado Novo*. Comunicação apresentada ao Congresso da Asociación Espanola de Historia Económica, Múrcia, Setembro de 2008.

Disponível online a <http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/915/3/WP35.pdf>  
Acedido em 15 de Maio de 2011.

Pocinho, M, Correia, A., Carvalho, R. & Silva, C. (2010). Influência do género, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira. Universidade da Madeira, Funchal, Portugal. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11, 2, 201-212. Disponível online em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a05.pdf>. Acedido em 1 de Setembro de 2012

Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3, 1, 3-18.

Disponível online em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte\(QuadranteEstudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte(QuadranteEstudo%20caso).pdf). Acedido em 12 de Setembro de 2012.

Portal da Comissão Europeia (s.d.). Disparidades salariais entre homens e mulheres. Situação na EU. *Emprego, assuntos sociais e inclusão*. Disponível online em <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=685&langId=pt>. Acedido em 20 de Setembro de 2011.

Projecto “Conciliar é preciso” (s.d.). *Conciliação da vida profissional com a vida privada*. Documento disponível online em <http://195.23.38.178/conciliar/files/conciliar-CONCILIACAO%20DA%20VIDA%20PROFISSIONAL%20COM%20A%20VIDA%20PRIVADA.pdf>. Acedido em 7 de agosto de 2012

Rabelo, A. (2011). A importância da investigação narrativa na educação. *Educ. Soc.*, Campinas, 32, 114, 171-188.

Disponível online em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a11v32n114.pdf>. Acedido em 10 de Setembro de 2012.

REDE (Rede portuguesa de jovens para a igualdade de oportunidades entre mulheres e homens), s.d. *Kit pedagógico sobre Género e Juventude. Educação não formal para o mainstreaming de género na área da juventude*. Disponível online em [http://tk.redejovensigualdade.org.pt/kitpedagogico\\_rede.pdf](http://tk.redejovensigualdade.org.pt/kitpedagogico_rede.pdf). Acedido em 15 de maio de 2012.

Silva, M (2004). *Processos de luto e educação*. Dissertação de candidatura ao grau de mestre em Educação, área do conhecimento Educação de Adultos. Instituto de educação e Psicologia da Universidade do Minho. Disponível online em [http://olp.speil.pt/Silva\\_2004\\_Luto-Educacao.pdf](http://olp.speil.pt/Silva_2004_Luto-Educacao.pdf). Acedido em 5 de agosto de 2012

Soares, H (2008). *O acompanhamento da família no seu processo de adaptação e exercício da parentalidade: intervenção de enfermagem*. Dissertação de candidatura ao grau de Mestre, não publicada, apresentada ao Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto. Disponível online em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/7175/2/Tese%20Mestrado%20Hlia.pdf>. Acedido em 2 de Setembro de 2012.

UNESCO (2003). *Género e educação para todos. O salto rumo à igualdade. Relatório Conciso*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Disponível online em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132480por.pdf>. Acedido em 3 de Setembro de 2012.

Ventura, T. (2010). *Tipologias familiares: Caracterização e Singularidades dos seus Ciclos Vitais*. Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa.

Disponível online em

[http://www.fcm.unl.pt/departamentos/cligeral/docs/5ano/tipologias\\_familiares.pdf](http://www.fcm.unl.pt/departamentos/cligeral/docs/5ano/tipologias_familiares.pdf).

Acedido em 7 de agosto de 2012.



## **Anexos**

---

## **ANEXOS**

A – Guião de entrevista

B – Consentimento informado

C - Matriz de Análise de Conteúdo

## ANEXO A - GUIÃO DE ENTREVISTA

Blocos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Questões orientadoras	Questões específicas
1. <b>Legitimação da entrevista</b>	1.1. Apresentação	1.1.1. Apresentação da entrevistadora e da investigação	Trata-se de um estudo que visa conhecer a percepção de pais separados/divorciados sobre os seus direitos, deveres e práticas associados à paternidade.	
	1.2. Explicar a finalidade da entrevista	1.2.1. Fornecer informação pertinente acerca da finalidade, dos objetivos, conteúdos e duração da entrevista	<p>Finalidade da entrevista: conhecer a percepção dos entrevistados sobre os seus direitos, deveres e práticas associados à paternidade.</p> <p>Objetivos: recolher dados sobre a percepção da trajectória de vida dos entrevistados nos domínios familiar (conjugal e parental) e profissional.</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dados pessoais</li> <li>- caracterização familiar</li> <li>- vida profissional</li> <li>- conciliação entre vida familiar e vida profissional</li> <li>- motivos e consequências da separação/divórcio</li> <li>- políticas sociais no masculino</li> <li>- cuidados e educação dos/as filhos/as</li> <li>- práticas educativas parentais</li> <li>- percepção sobre a parentalidade</li> </ul>	
	1.3. Garantir os aspectos	1.3.1. Agradecer a		

	éticos e deontológicos	disponibilidade para ser entrevistado; assegurar a confidencialidade; pedir autorização para gravar; informar sobre o direito à não resposta; assegurar o esclarecimento de eventuais dúvidas.		
<b>2. Recolha de dados biográficos</b>	2.1. Recolher dados sócio-demográficos sobre cada entrevistado.	2.1.1. Conhecer o nome, idade, profissão, estado civil atual (conforme consta do BI)	- Qual a sua idade, profissão e estado civil?	
<b>3. Caracterização familiar</b>	3.1. Conhecer o perfil do entrevistado e das pessoas que vivem com ele.	3.1.1. Conhecer o número de filhos/as que o entrevistado tem e a sua situação familiar actual.	- Tem quantos/as filhos/as? Com que idade/idades?  - Qual a sua situação familiar atual? (monoparental ou recomposta?). Há quanto tempo?	
<b>4. Caracterização da vida profissional do participante</b>	4.1. Conhecer as principais experiências profissionais do candidato	4.1.1. Conhecer o tempo que o entrevistado dedicou e/ou dedica ao trabalho pago e as características da sua profissão.	- Quanto à sua situação profissional atual/última:  • Descrição da profissão (tarefas que executa, exigências...) e sua duração • Regime de trabalho (tempo completo, tempo parcial) • N.º de horas de trabalho por semana e horário • Tipo de horário (regular, por turnos, irregular)  - Tem alguma ocupação profissional complementar (horário, n.º de vezes	Sendo trabalhador por conta de outrem, pode mencionar se exerce um cargo de chefia/supervisão?  Mencionar também o tipo de contrato e respectiva duração.

			por semana)?	
		4.1.2. Conhecer com que momentos da trajetória familiar do entrevistado coincidiram as suas atividades profissionais	- Entre a sua primeira profissão e a atual/última desempenhou outra(s)?	Quais foram e a que momentos da sua vida corresponderam? (por exemplo: antes/depois de ter filhos/as)
		4.1.3. Conhecer as aspirações profissionais do participante e a percepção que tem da sua realização profissional	- Hoje em dia sente-se uma pessoa realizada profissionalmente?  - Conseguiu concretizar o projeto profissional que tinha para si?	A que nível? (por exemplo: o dinheiro, os projetos de trabalho, a necessidade de sustentar a família...)  Que projeto era ou é esse? O que contribuiu para a concretização ou não desse projeto?
		4.1.4. Conhecer a situação profissional da ex-esposa/companheira	- Quando vivia com a sua ex-esposa/companheira, qual a profissão dela? E qual a situação atual?  Considera que uma das atividades profissionais era mais exigente do que a outra?	A sua esposa/companheira trabalhava mais horas por semana que o Sr.? E atualmente?

<p><b>5. Impacto da vida profissional na família e vice-versa</b></p>	<p>5.1. Conhecer a influência do tempo e/ou exigência da profissão do entrevistado no tempo dedicado à família e vice-versa.</p>	<p>5.1.1 Conhecer a importância que o entrevistado atribui à sua profissão e à sua família bem como à conciliação destas esferas da vida.</p>	<p>- A sua relação com a profissão mudou à medida que foi passando por etapas específicas do seu percurso familiar (por exemplo: casamento, nascimento do/a primeiro/a filho/a, entrada da criança para a escola; separação/divórcio, etc.) ou não houve qualquer interferência?</p>	<p>Se houve mudanças, em que sentido?</p>
			<p>- Vamos supor que, por algum motivo, a sua vida familiar o obrigava a deixar de trabalhar. Era capaz de o fazer?</p>	<p>Porquê?</p>
			<p>- Sente que a sua vida familiar interfere no seu trabalho ou já interferiu?</p>	<p>Se sim, em que medida? (por exemplo, costuma sentir-se cansado quando vai trabalhar; atrasa-se com frequência; tem que pedir dispensa do trabalho com frequência para tratar de assuntos relacionados com a família; etc.)</p> <p>Se não, porquê? Utiliza estratégias para conciliar a sua vida familiar e profissional? Quais?</p>

			<p>- E o contrário, ou seja, sente que a vida profissional interfere ou já interferiu com a vida familiar?</p>	<p>Se sim, com que frequência e em que aspectos? (por exemplo, costuma ter falta de tempo para estar com a sua família, etc.)</p> <p>- Sempre senti as coisas desta forma ou houve alturas da sua vida em que senti mais do que outras? (por exemplo, quando os/as seus/as filhos/as nasceram)</p>
			<p>- Em seu entender, a sua profissão é mais importante ou mais desafiante/exigente do que a profissão da sua ex-mulher/companheira? Porquê?</p>	
<b>6. Separação/divórcio</b>	6.1. Conhecer os motivos do divórcio/separação do entrevistado e da companheira e as consequências para a sua vida e a dos seus/suas filhos/as	6.1.1. Conhecer o tipo de divórcio	- O divórcio foi litigioso ou por mútuo consentimento?	
		6.1.2. Conhecer as consequências do divórcio/separação para a vida do casal	<p>- Que dificuldades sentiu logo após o divórcio e como é que as superou?</p> <p>- Quais foram as consequências do divórcio/separação na sua vida? [aspectos positivos (maior autonomia, maior respeito por si</p>	

			próprio); aspetos negativos (perda de amigos/sociabilidades, perda de nível de vida]. E para a vida da sua ex-esposa?	
		6.1.3. Conhecer as consequências do divórcio/separação para a vida dos/as filhos/as.	<p>- Que idade tinham os/as seus/suas filhos/as quando foi o divórcio/separação?</p> <p>- Qual foi a reação deles/as?</p> <p>- Houve, nessa altura, algum tipo de ajuda? (por exemplo, de familiares, pessoas amigas, ajuda especializada?)</p>	
		6.1.4. Conhecer a regulação da divisão da responsabilidade parental.	<p>- O que é que ficou acordado entre si e a sua ex-mulher na regulação/no acordo da divisão da responsabilidade parental?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tipo de guarda da criança (guarda da mãe, guarda do pai, guarda conjunta)</li> <li>• pensão de alimentos</li> <li>• direitos e frequência das visitas</li> <li>• direitos em relação às férias</li> </ul>	Foi de mútuo acordo?
			<p>- Na prática, isto tem acontecido?</p> <p>- Costumam falar com a sua ex-mulher/companheira sobre o/a filho/a?</p>	<p>- Se não, o que tem sido diferente e porquê?</p> <p>Sobre que assuntos e com que frequência?</p>



			- Alguma vez pensou em alterar o tipo de guarda?	Porquê?
		6.1.5. Conhecer a percepção do entrevistado sobre os seus direitos e deveres e sobre os direitos e deveres da sua ex-companheira/esposa	- Quais considera que são os seus direitos e os seus deveres como pai? Sente que está a cumprir os deveres e a beneficiar dos direitos? - E quanto aos direitos e deveres da mãe?	
<b>7. Políticas sociais no masculino</b>	7.1. Conhecer a percepção do entrevistado acerca das políticas sociais de apoio aos pais.	7.1.1. Averiguar o conhecimento que o entrevistado tem das políticas sociais de que pode/pôde usufruir.	- Que medidas sociais de apoio à paternidade conhece?	
		7.1.2. Saber se o entrevistado já usufruiu de alguma política social de apoio à paternidade.	- Alguma vez usufruiu de alguma? [licença de paternidade; licença parental (licença de maternidade/ caso a mãe não possa transfere-se esse direito para o pai; licença para apoio a descendentes doentes/deficientes]	Porquê?
			- Acha bem que os homens tenham direito a cinco dias de licença com vencimento depois do nascimento de um/a filho/a?	Porquê?
		7.1.3. Saber se o entrevistado considera que são justas as políticas sociais existentes para o pai e para a mãe.	- Considera que era necessário existirem outras medidas para apoiar os pais e a paternidade? Quais e porquê? E as mães?  - Na sua opinião, as políticas sociais privilegiam a mãe em detrimento do	Em que sentido? O que deveria mudar?

			<p>pai, em caso de separação/divórcio e/ou em outras circunstâncias?</p> <p>Como é que a sociedade percebe o facto de os/as filhos/as poderem ficar com os pais (homens)?</p>	
<p><b>8. Cuidados e educação dos/as filhos/as</b></p>	<p>8.1. Saber se o entrevistado tem um papel ativo no cuidado e educação dos/as filhos/as.</p>	<p>8.1.1. Conhecer o papel do entrevistado na tomada de decisões quanto ao cuidado e à educação dos/as filhos/as.</p>	<p>- Como é que o Sr. e a sua ex-mulher/companheira decidem as questões sobre a escola, as atividades extra-curriculares, as questões da saúde; as saídas com os/as amigos/as, os tempos de estudo, as regras educativas, os castigos, etc.?</p> <p>- Quem é que toma a iniciativa para discutir decisões relacionadas com os/as filhos/as? Quem decide o quê?</p> <p>- Cada casa tem as suas regras em relação aos cuidados de educação? Ou são as mesmas para as duas casas?</p> <p>- Há atividades com a criança ou tarefas que seja mais o pai a fazer e outras mais a mãe? (Por exemplo, quando a criança adoce e é preciso ficar em casa com ela como é que fazem? E nas férias escolares?)</p> <p>- Acha que se o pai ganhar mais e a mãe menos, este deve ajudá-la mais</p>	<p>Porquê?</p> <p>Que atividades faz mais o pai e quais faz a mãe? Estas atividades são diferentes consoante se trata de um rapaz ou de uma rapariga?</p>

			nas despesas com a criança? E o contrário?	Porquê?
<b>9. Práticas parentais</b>	9.1. Conhecer as práticas parentais dos entrevistados	9.1.1. Despistar estereótipos de género nas práticas educativas parentais.	- Considera que existem diferenças de género na educação dos seus filhos e filhas? Educar rapazes é diferente de educar raparigas?	Quais as diferenças na educação dos rapazes e na educação das raparigas? Porquê?
			9.1.2. Conhecer os métodos utilizados para diminuir o comportamento negativo dos/as filhos/as e reforçar o comportamento positivo.	Perante um comportamento negativo do/a seu/sua filho/a, como age? E quando se portam bem, recorre a estratégias para reforçar o seu comportamento?
			A sua ex-mulher/companheira educa os/as seus/as filhos/as da mesma forma?	Quais as diferenças?
			Para si, o pai é a figura de autoridade na família? O pai e a mãe têm papéis diferentes?	Porquê?
<b>10. Percepção sobre a parentalidade</b>	10.1. Conhecer a percepção dos entrevistados sobre a parentalidade	10.1.1. Conhecer a importância para os entrevistados de serem pais.	- Em solteiro, o projeto de casar e ter crianças era importante para si? Pensava nisso?	Porquê?
			- Quando casou/uniu era importante ter crianças, queria ter filhos/as? Quantos? Tinha preferência em relação ao sexo dos bebés?	
			- De quem foi a decisão de ter crianças? Foram todos planeados?	
			- Acompanhou a gravidez da sua mulher?	Porquê?
			- O que sentiu quando foi pai pela primeira vez?	Correspondeu às suas expectativas?

			- Desde que nasceram, até hoje, houve mudanças no significado que os seus descendentes têm para si?	
		9.1.2. Conhecer a perspectiva dos entrevistados sobre o que é ser bom pai e boa mãe	- O que é, para si, ser bom pai? E ser boa mãe?	
			- Qual é a primeira grande responsabilidade de um pai? (O sustento da família acima de tudo ou também dar apoio, presença, afeto aos/às filhos/as?)	
			- Sente-se satisfeito com o seu desempenho enquanto pai?	Porquê?
			- Sentiu algumas mudanças pessoais e na relação com a sua mulher derivadas da maternidade/paternidade?	Se sim, quais foram?
			- Considera que ocorreram mudanças em si depois de ser pai?	Se sim, quais foram?
			- Há alguém que tenha sido para si um modelo de como ser pai (pai, mãe, outros: masculinos, femininos).	Se sim, quem?
<b>11. Términus da entrevista</b>	11.1. Terminar a entrevista de modo acolhedor.	11.1.1. Agradecer aos entrevistados a participação voluntária no estudo. 11.1.2. Dar aos entrevistados um espaço para falarem sobre o que entenderem, em relação ao objeto deste estudo.	- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?	Fique à vontade para fazer sugestões, comentários, críticas, etc.

## ANEXO B – CONSENTIMENTO INFORMADO

**Data:**

**Assunto:** Pedido de consentimento para participação no estudo sobre percepções sobre direitos, deveres e práticas associados à paternidade.

Exmo. Sr.

Vânia Filipa Gomes Almeida Cavaleiro encontra-se a desenvolver uma investigação no âmbito da preparação da sua tese de Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, com o título provisório *Percepções sobre direitos, deveres e práticas associadas à paternidade*, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Para prosseguimento do estudo a sua colaboração numa entrevista é essencial. Mais se informa que está assegurada a confidencialidade dos seus dados e que a entrevista será gravada e utilizada somente para efeitos do estudo.

Pelo exposto, necessita do seu consentimento para participação na entrevista.

Declaro que fui suficientemente esclarecido pela investigadora sobre os objetivos do estudo e manifesto expressamente a minha concordância e o meu consentimento para participação na entrevista em causa e para a sua respetiva gravação.

Assinatura do voluntário: \_\_\_\_\_

Assinatura da investigadora: \_\_\_\_\_

Condeixa-a-Nova, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

**ANEXO C - MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO (das entrevistas realizadas a três homens com, pelo menos, um/a filho/a adolescente).**

<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>
<b>Vida familiar e profissional</b>	Decisão de ter filhos/as	A estabilidade profissional contribuiu para a decisão de ter filhos/as.	Sempre tive estabilidade profissional e isso facilita a decisão de ter filhos, claro! Agora os jovens adiam porque não têm essa estabilidade.... (A)  O nascimento dos filhos é um encargo para a família, temos de nos precaver e saber se temos maneira de dar o apoio de que eles necessitam... e isso...eu estava numa empresa estável, tinha um vencimento relativamente bom... não tinha grandes encargos... tinha casa...(B)
		A decisão de ter filhos/as foi das mães	Elas é que quiserem ter filhos, eu nunca quis (C).
	Características das atividades profissionais, que influem no exercício da paternidade	Os pais têm profissões que possibilitam a progressão na carreira.	A minha primeira profissão era diferente porque eu estive a dar aulas de eletricidade, trabalhos oficinais, na [...] e tinha um horário a cumprir, não podia deixar (...). A outra atividade a seguir, digamos que era um cargo de direcção, (...) e aí eu comecei pela parte oficinal, de formação, depois tive uma colocação de emprego, (...) depois, entretanto, passei para a direcção da instituição e aí sim, tinha disponibilidade e isenção de horários (A).  [...] as coisas foram mudando dentro da empresa e eu tive necessidade de subir e necessidade de poder concorrer para outros lados (B)  Consegui sair de um emprego que nada tem a ver com este, de que eu gosto muito, onde já progredi e vou progredir mais (C).
		Grande valorização/comprometimento com o trabalho	(...) se houver uma emergência [profissional] eu tenho de largar tudo e ir né? (A)  Concorria para todo o lado desde que subisse na carreira e eu que concorri para Lisboa quando ele tinha já 11 anos e ela 1 ano (B).  Trabalho pelo menos 8 horas por dia e também ao fim-de-semana. Gosto muito do que faço! [...] Nunca pensei em ficar mais tempo com os meus filhos porque a minha atividade profissional é muito exigente e não me permite . (...) não se deve colocar a vida familiar à frente do trabalho. No máximo, devia melhorar-se a qualidade das creches públicas (C).

	<p>Os pais têm atividades profissionais com horários flexíveis.</p>	<p>Tenho isenção de horário, na perspectiva de estar disponível o tempo todo, por exemplo, não vou ter férias no mês de agosto por ter de estar sempre disponível. É bom porque permite-me dar melhor acompanhamento ao meu filho não é? (A)</p> <p>“Era um trabalho que me ocupava das 9 às 17.30h da tarde. Mas tinha horário flexível, podia entrar num dia às 10h e sair às 16h, desde que fizesse 40 horas semanais”. Quando precisava de ir ao médico com a minha filha, ia mesmo no carro de serviço e pedia ao chefe, nem precisava de meter papel, porque, quer dizer... um dos meus direitos de trabalhador era esse, tinha essa liberdade para fazer isso. Sabe, na altura, interessava mais executar as tarefas do que propriamente cumprir o horário.” (B)</p> <p>[...] tenho flexibilidade de horários porque eu também estou sempre disponível para trabalhar (C)</p>
	<p>As mães sempre tiveram atividades profissionais com horários inflexíveis</p>	<p>Ela tem mais rigidez. Ela não pode deixar o posto de trabalho para estes casos, tem um horário fixo (A)</p> <p>A minha ex-esposa tinha horário fixo, diurno, trabalhava no Ministério da Educação, na (...) (B).</p>
	<p>A mãe, durante a infância da filha, teve uma atividade profissional com horário flexível</p>	<p>A minha ex-mulher trabalhava nas lojas (...), era a responsável de loja e, por isso, quando quisesse podia fazer tarde noite e ter a manhã livre (C)</p>

<p><b>Cuidados e educação dos/as filhos/as</b></p>	<p>Acompanhamento escolar</p>	<p>A atividade profissional influencia a opção de serem encarregados de educação.</p>	<p>Em termos de educação chamei a mim essa parte, embora ele esteja com a mãe ela sempre se demitiu um bocado disso. Sou encarregado de educação dele e sempre me preocupei mais talvez daí a mãe tenha deixado andar. Mas além de me interessar mais também tenho mais disponibilidade. Por exemplo, ainda agora ele teve exames da 2.<sup>a</sup> fase e tinha de ir levá-lo e buscá-lo, nalguns casos ao explicador <b>(A)</b>.</p> <p>Depois do trabalho tínhamos aquele acompanhamento certinho com ele, o cuidado de ver os trabalhos de casa dele, se estava bem, se não estava, como é que ele reagia....Sempre fui o encarregado de educação da filha e porque ela também quis que fosse eu, talvez por ser menos conflituoso, talvez por estar mais perto dela, talvez por ser do sexo oposto... E dele também fui! Quando ela andava na escola fiz parte da comissão de pais do Colégio de (...) e acompanhei sempre os dois, umas vezes bem, outras vezes menos bem... <b>(B)</b></p> <p>Elas é que são as encarregadas de educação deles, eu não tenho tempo por causa do meu trabalho! <b>(C)</b></p>
--	-------------------------------	---	---



	<p>Acompanhamento médico</p>	<p>Atividade realizada por todos os pais</p>	<p>Nos meus primeiros 20 anos de trabalho as coisas eram muito complicadas, as dispensas eram muito complicadas, para um pai ir ao médico com o filho era extremamente complicado, tinha de se explicar muito bem o porquê: “mas diga lá porque não vai a mãe” e era um problema. (...) [Atualmente], para ir ao médico sou eu, ela também não tem essa facilidade como eu, não é? (...) hospital, dentista, todas essas coisas sou eu quem acompanho. É preciso qualquer coisa de medicamentos, farmácia, não sei quê, ele telefona-me. Eu quando estava em casa já fazia isso, está habituado a ser assim. Hoje em dia não é uma questão de ser o pai ou de ser a mãe, vê-se por uma questão profissional, acho que se a mãe tiver no trabalho uma situação profissional complicada e está stressada com o trabalho e tal, vai o pai e está tudo bem, há articulação (A).</p> <p>(...) Depois tinha o outro acompanhamento que era buscá-lo para ir às consultas de pediatria, etc. (...) acompanhei-os sempre na área da saúde e acho que os pais devem estar cada vez mais perto dos filhos embora as condições de vida e de trabalho sem sempre permitem fazer esse tipo de coisas né? Mas se têm essa possibilidade devem fazer isso. (B)</p> <p>Apesar de não ter muito tempo, vou com eles ao médico, não é uma coisa que as mães façam mais do que eu. (C)</p>
	<p>Atividades de lazer</p>	<p>Os pais proporcionam as principais atividades de lazer aos/às filhos/as</p> <p>O pai dinamiza atividades com o filho e não com a filha. Estas atividades são</p>	<p>Isso tenho muitas, a maior parte. Tudo o que é lazer: pesca, cinema, viagens. Quer dizer, talvez o faça por ter facilidade para o fazer, a mãe talvez não tivesse tanta possibilidade, mas férias...saímos sempre do país. Tudo o que é lazer e não só, há outras questões que ele me solicita como a participação num workshop de música, coisa que a mãe já não faz, não se sente motivada e ele obviamente que recorre ao pai. (...) Há atividades que ele realiza só com a mãe? (entrevistadora) Não, não, não. Ele... está com a mãe mais naquela... ele vive com a mãe, tudo o que é extra é com os amigos e com o pai. A mãe nunca foi muito dada a isso, a não ser nas férias quando ele vai com ela. Embora eu saiba que ele não gosta muito de ir com ela mas vai porque também não quer que a mãe vá sozinha. É que as nossas férias são movimentadas e com a mãe vai para a praia...(A).</p> <p>Ela comigo sai, convive comigo, vamos aqui, vamos acolá, às festas. Ela sai um bocado com a mãe mas chateia-se, comigo como está à vontade, estamos bem, não há problema nenhum. Comigo também faz as atividades de tratar da casa, é assim, “tens aqui uma casa, tens de</p>

		essencialmente físicas e realizadas ao ar livre.	tratar dela”... é dar-lhe uma responsabilidade né? <b>(B)</b>  Com ele, [filho] vou à ludoteca e faço passeios de bicicleta e outras atividades ao ar livre, com a filha não fazia essas atividades porque ou não as havia ou ela não gostava muito porque eram mais masculinas. Hoje não faço praticamente nada com ela... E sabe quais as atividades que os filhos realizam com as mães? <b>(entrevistadora)</b> . Não sei o que mãe da minha filha faz com ela...mas a mãe do meu filho estimula mais o intelecto do que as atividades físicas <b>(C)</b> .
<b>Separação/ Divórcio</b>	Consequências	Impacto negativo nos/as filhos/as	Ele durante algum tempo foi preparado e depois houve uma situação que aconteceu e que foi um bocado mau e que eu vi que não podia mais. (...) ele andava preparado mas aquilo foi de repente. (...) E ele dizia: “já não entro em casa”, ficou muito desiludido com a mãe mas andou ali uns dias e a coisa passou. Pronto, acabou por ir viver com ela por pena...mas está mais próximo de mim <b>(A)</b> .  (...) Teve um impacto negativo nela, que chumbou logo 2 anos seguidos. A partir daí ela desequilibrou-se em todos os aspectos, quer dizer, alterou-se tudo, ela passou a ser mais rebelde, mais irresponsável, começou a exigir de mim e da mãe de repente. Começou a fazer chantagem comigo...ahh...queria que eu lhe desse determinadas coisas, lhe desse isto e aquilo, que os outros tinham, queria que eu lhe desse uma mesada. Queria ir para as borgas, para aí e para acolá, que os outros iam... Eu pensava que não mas o divórcio teve logo este impacto, foi uma coisa que se notou logo.” <b>(B)</b>  Depois de me separar da mãe, afastei-me da minha filha...talvez devido à minha exigência e...também por causa do relacionamento com a outra mulher...ela até propunha atividades para realizar com a miúda mas havia sempre conflitos...ele nem percebeu, era muito pequeno... <b>(C)</b>
		Resistência da família à compreensão e aceitação do divórcio, mas apoio dos/as amigos/as.	Ela sentiu-se abandonada, um bocado marginalizada porque as pessoas sabiam o que é que tinha acontecido, sabiam os motivos e tal e ela sentiu-se um bocado mal, a própria família dela também não a apoiou, muito pouco ou nada praticamente. As irmãs portaram-se muito mal com ela porque podiam tê-la ajudado mais (...) Quanto à minha família, apoio na decisão não houve, houve é alguma pressão para que houvesse entendimento novamente e tal: “pensem bem e não sei quê, não façam isso, e a moradia, ainda agora compraram a casa, vão meter-se em trabalhos” Já os amigos apoiaram-me e mantiveram-se depois do divórcio <b>(A)</b> .  (...) os meus pais é que achavam que eu era o mau da fita e aquilo começou-se a complicar, pronto! E em vez de me defenderem a mim ainda estavam do lado dela e isso é coisa que

		<p>Apoio recebido quer da família quer dos/as amigos/as, no divórcio.</p>	<p>magoa. Houve afastamento do maior parte dos familiares e quando falavam comigo não era para compreenderem mas para julgarem, diziam que eu tinha a cabeça no ar, para deixar esse tipo de vida, ajuizavam sem terem nada de concreto. Houve até chatices com alguns! Já os amigos mantiveram-se, nunca me julgaram e nada mudou com eles, mesmo os que tinha em comum com a ex-mulher. O apoio que lhe [ex-mulher] deram foi incentivá-la a tirar proveito, diziam: tens direito a isto, tens direito àquilo. Só pensavam nos bens materiais. Antes de me divorciar a minha mulher não se dava com a mãe, chagaram a pontos de se quererem agredir e depois do divórcio ficaram unhas com carne <b>(B)</b>.</p> <p>Senti sempre muito apoio dos meus pais nas separações e da minha primeira mulher não tinha amigos em comum e quanto à segunda havia e continuou tudo igual com eles depois da separação, para os dois <b>(C)</b>.</p>
	<p>Custódia dos/as filhos/as</p>	<p>Escolha do pai associada a um melhor relacionamento e a melhores condições económicas.</p>	<p>Quer dizer que o divórcio aconteceu quando os filhos já eram crescidos? <b>(Entrevistadora)</b>. Sim, até foi ela, com 16 anos, que decidiu. Eu disse-lhe: “tens de fazer uma opção, ou ficas com o pai ou ficas com a mãe, ficar com os dois é impossível, tens de pensar bem no que queres fazer”. E ela quis ficar a viver comigo. Porquê? <b>(Entrevistadora)</b>. Epá, ela relaciona-se melhor comigo do que com a mãe... mas também foi porque ela sabe que eu lhe posso dar mais coisas que a mãe, pronto...tenho mais possibilidades <b>(B)</b>.</p>
		<p>Escolha da mãe associada a menor rigidez disciplinar e/ou e/ou por pena.</p>	<p>Ele é que decidiu. Por vontade dele, ainda hoje falamos nisso, ele ficava comigo só que ele tem muita pena da mãe. (...) e então, o meu filho, com pena dela pensou “então ela vai ficar sozinha aqui em casa? Nem pensar!” e foi por aí e eu não fiz pressão nenhuma para ele ficar comigo <b>(A)</b>.</p> <p>Ela preferiu ficar com a mãe e não é de admirar porque a mãe é mais liberal e eu sou mais rígido <b>(C)</b>!</p>
		<p>Gestão negociada do tempo que os/as filhos/as passam com os pais e com as mães.</p>	<p>(...) o que ficou foi da decisão ser nossa, conjunta, espontânea, nunca houve dias específicos. Embora ela tenha ficado com a guarda, ele vinha passar os fins de semana que quisesse comigo, tirava 8 dias de férias comigo, sempre nos entendemos bem sobre isso, nunca houve conflito nenhum... aliás, ele é que é o mediador, ele é que decidi praticamente. Funciona melhor assim, acho que é a melhor forma. Acho que isso da marcação de dias é uma coisa assustadora! Eu não me via a funcionar assim, de maneira nenhuma! <b>(A)</b></p>

			<p>Quanto ao tempo que passa com cada um ela, [filha], é que decide. No início definimos tempo no natal e na páscoa mas deixámo-nos disso, porque a miúda é que decide. Não me importo nada <b>(B)</b>!</p> <p>Estou poucas vezes com a minha filha, não há grande ligação. Com ele, [filho], estou quando posso...apesar de ter ficado definido que eu ficaria com ele aos fins de semana, às vezes estou durante a semana porque depende do meu trabalho <b>(C)</b></p>
<b>Paternidade</b>	Deveres e direitos dos pais em relação aos/às filhos/as	Pensão de alimentos atribuída pela mãe, determinada legalmente, mas, na prática, sem efeito.	[...] ela decidiu que não podia dar mais do que uma determinada verba e não sei quê. E neste momento não está a pagar nada porque a minha filha passa mais tempo agora em casa dela, em [...], e menos em minha casa e ela, agora, acha que não deve dar nada à filha e então quem dá sou eu e é um assunto que andamos a debater porque a miúda tem 20 anos e nem tem dinheiro [...] quer dizer, para ser mais autónoma <b>(B)</b> .
		Pensão de alimentos atribuída pelo pai, determinada legalmente, e cumprida	<p>Eu é que dou a pensão de alimentos mas sinto que estamos em igualdade de circunstância, não tenho muita vivência das dificuldades... <b>(A)</b></p> <p>Acho que os homens têm mais deveres do que direitos. Eu é que dou a pensão de alimentos às duas [mães].E posso dizer que me senti discriminado e mal tratado no tribunal, quando tratámos da custódia dos miúdos porque as pessoas que estavam presentes eram todas mulher, até a juíza e deram mais valor ao que a minha mulher dizia do que ao que eu dizia. E não concordo com isso! Acha, então, que a lei favorece mais as mães do que os pais? <b>(Entrevistadora)</b>. Sim, sem dúvida! <b>(C)</b></p>
		Dever de cuidar, da transmissão de valores e apoio na formação	<p>Independentemente do divórcio são os deveres de qualquer pai. Se se traz uma criança ao mundo é para o bem e para o mal, é para tudo, acho que quer na educação, quer na formação, quer no acompanhamento, quer... é um pouco de tudo... Amar é um dos deveres <b>(A)</b>.</p> <p>Os deveres são os essenciais como dar-lhe uma boa educação, boa alimentação, higiene e dar-lhes bons conselhos que é o que eu tento sempre. E dou-lhe sempre reforço positivo para que ela tenha uma boa conduta e seja alguém na vida. Digo-lhe que tem de ser honesta e verdadeira porque eu já menti e sei que errei e por isso quero que ela me diga sempre onde e com quem está. Esse é o meu direito de pai! Essencialmente é ser respeitado e eu dou muito valor a isso. <b>(B)</b></p> <p>O homem não é chegar a casa depois da borgia e dizer “toma conta da criança”, põe-se a dormir e depois amanhã logo se vê. Não é assim, tem de estar atento <b>(B)</b>.</p>

		Dever de impor autoridade	(...) sou chamado para impor a autoridade mas normalmente estou afastado delas e não contrário o que a mãe a permite fazer. Sabe, desisti! (A)
	Políticas de apoio à paternidade e à maternidade	Compreensão das dificuldades que as empresas têm em assegurar os direitos associados à parentalidade	<p>Eu não sei até que ponto é possível dar-se a volta a isso, não sei até que ponto a lei podia contrariar isso (A)</p> <p>Parece-me que as empresas não podem fazer mais. As empresas vivem das pessoas e se as pessoas faltam... Imagine alguém que tem um bebé e passado um ano tem outro. Bem, a empresa começa a pensar em substituí-la. Porque se mete outra pessoa durante a licença essa pessoa pode ser melhor e ficar lá. O ritmo e a competitividade nas empresas é outro. Mas deve haver medidas rigorosas que impeçam despedir as mulheres grávidas, isso é que deve haver (B).</p> <p>Acho que não devia haver mais apoios à maternidade nem à paternidade, os que existem chegam para o país que temos... tendo em conta a precariedade que temos a nível de trabalho e a exigência dos próprios trabalhos (C).</p>
		Os pais usufruíram de políticas de apoio à paternidade	<p>Quando os meus filhos nasceram usufruí de 5 dias úteis, exclusivos e opcionais que a empresa permitia. Era uma medida interna da empresa. E também permitiam às mulheres ter horário fixo, entrar às 10 e sair às 16h, em vez de saírem à meia noite. Fiquei em casa para apoiar tudo o que era necessário aos bebés, dei bastante apoio! Também tinha ausências periódicas para assistência à família (2 dias por mês). Isto era para os homens e para as mulheres (B).</p> <p>Eu beneficiei de 5 dias mais 15 com o meu filho mas não com a filha...sei lá, devido à minha atividade profissional e talvez não estivesse sensibilizado para isso quando foi com ela (C)</p>

		<p>Não usufruiu de licenças para apoio à família</p>	<p>Não tive qualquer benefício nem licença porque simplesmente não havia, pelo menos para os pais não. Eu lembro-me que nessa fase, e conheço muita gente que foi pai nessa altura, e não havia nada para eles. Lembro-me que o meu filho teve de ser internado e teve de ser a mãe a ficar no hospital com ele e eu também não tive dispensa para o poder acompanhar, não sei porquê. Considera que as políticas sociais privilegiaram, por isso, mais a mãe do que o pai? <b>(entrevistadora)</b>. No meu caso senti, na altura [em que ele nasceu] senti que sim. Em termos de dispensa, em termos de acompanhamento, acho que sim <b>(A)</b>.</p>
		<p>Os pais reconhecem vantagens da “licença exclusiva do pai”</p>	<p>Concordo absolutamente com esta licença. O maior benefício é mudar a mentalidade porque a partir do momento em que o pai tem esse direito as pessoas vão começar a questionar um bocado isso não é? Em termos de mentalidade as pessoas vão começar a pensar que realmente o pai tem que ter e deve ter e tem condições para ter um papel mais ativo quer na educação quer no acompanhamento dos filhos e começa logo de nascença porque o pai tem de estar presente nessa altura, tal como a mãe. (...) vem responsabilizar mais os pais com certeza porque... e vem mudar as mentalidades, o pai era retrógrado e vai começar a perceber que tem mais responsabilidades do que aquilo que ele pensa. Tudo mudou, o mundo mudou e nada é como antes e há certas coisas que nem é uma questão de mudança, é uma questão natural! Para eles, natural era a mãe ficar em casa, era a mãe ter o menino, era a mãe mudar a fralda, era a mãe... não é? E eles viam isso como natural e todos nós sabemos que não é bem assim <b>(A)</b>.</p> <p>Acho bem. Se é para os pais estarem mais juntos do recém nascido (...) penso que sentem uma paz interior muito boa. Um filho não é uma obra do acaso, é uma coisa nossa, que andou dentro da mãe e quando está dentro da barriga da mãe está a ouvir o pai e estar sempre presente é importante. Há mulheres que têm problemas pós-parto e precisam de apoio. Sem a licença [os pais] perdiam a oportunidade do primeiro contacto, são coisas que são bonitas, são momentos únicos e que nunca mais voltam a acontecer. Ajuda a aproximar em termos afetivos mas, vamos lá ver, se o afeto não for durante os 9 meses e depois, não são os 10 dias de licença obrigatória que farão a diferença, percebe? Mas se durante os 9 meses houver acompanhamento, os 10 são um extravasar de emoções. Além disso, significa que a responsabilidade é dos dois! <b>(B)</b></p> <p>Eu achar...acho bem...porque permite mais sensibilidade ou ligação dos pais em relação aos filhos mas acho que [as licenças] traz mais vantagens para as mães, são elas que passam mais tempo com os filhos por isso é que isto perde-se com os pais. O que quer dizer com isso? <b>(entrevistadora)</b>. Então, eles voltam ao trabalho e elas é que ficam com eles em casa mais</p>

			tempo ... e eles desligam-se... (C)
	Valoração da maternidade vs paternidade	<p>A maternidade e a paternidade têm o mesmo valor</p> <p>A maternidade tem mais valor e, por isso, as mães devem ter mais direitos do que os pais</p>	<p>Não acho que nem a mãe nem o pai são melhores, têm os mesmos papéis! Hoje a formação das pessoas já é completamente diferente! (A)</p> <p>[...] Acho que as mães têm mais mérito porque se os homens tivessem que andar com o bebê na barriga se calhar não queriam perceber? [...]. A mãe é sempre mais eficaz que o pai, mesmo não sendo. O pai pode ser um bom pai mas há momentos em que falta ali qualquer coisa. A ligação biológica é muito maior com a mãe o que pode fazer toda a diferença. Mesmo que os filhos, mais tarde, venham a escolher o pai, a tendência é sempre para a mãe, disso não tenho dúvidas nenhuma, seria impensável não ser assim! Podem gostar muito do pai mas a mãe é a mãe, é mais especial e nunca ninguém consegue tirar o valor à mãe porque andou com a criança 9 meses lá dentro e custa bastante, é uma coisa que Deus deu e não se consegue alterar isso. (B)</p> <p>Acho que deviam haver mais medidas era para as mães, isso é que era importante! Refiro-me ao acompanhamento médico e logístico, melhores cuidados de saúde, embora isto hoje já esteja diferente, para melhor... mas ainda há muita carência, há mães que ainda trabalham já no final do tempo. É uma sobrecarga e aí é que devia haver mais cuidado. E depois do parto havia de haver um técnico de saúde que acompanhasse as mães em casa, para ver como elas faziam e ensinar como fazer. (...) A mãe faz mais as coisas, tem mais jeito para as fazer melhor, está mais habituada a fazer esse tipo de coisas. Deve ter mais direitos do que os pais (B).</p> <p>A mãe tem sempre um papel mais importante do que o pai. Há conselhos que a mãe dá que o pai não consegue dar, é mais perspicaz, consegue ver as coisas melhor do que nós (B).</p> <p>Ser mãe é mais especial que ser pai porque repare...a mãe concebe e o pai só está presente (risos). Há uma maior ligação natural com a mãe, sem dúvida! (C).</p>
Práticas educativas parentais	Expetativas quanto ao sexo do bebé	Inexistência de preferências pelo sexo masculino	<p>(risos)...ah, que pergunta gira! Não, não! Francamente era-me indiferente. Nessa altura, nas ecografias já se percebia se era menino ou menina mas nunca me preocupei muito com isso, desde que fosse saudável, um nascimento normal, sem problemas (A).</p> <p>Nunca tive (...) sempre fiquei satisfeito, o essencial era virem sãozinhos! (B)</p>
		Existência de preferência pelo sexo masculino	Quando soube [que ia ter um filho] preferi que fosse um rapaz, o que é natural! (C)

	<p>Estereótipos na oferta de brinquedos</p>	<p>Os brinquedos são diferenciados de acordo com o sexo e não exercem influência nas profissões que os/as filhos/as escolherão.</p>	<p>O meu filho sempre escolheu os brinquedos que quis...ah... eu percebo a pergunta...(risos) nunca houve aquela coisa dos brinquedos azuis e não sei quê, sempre me afastei um pouco dessa ideia, mesmo quando ele nasceu. Os avós lá vinham com as roupinhas azuis e tais... os carrinhos de bombeiros, os polícias, isso sem dúvida nenhuma. Nós não, mesmo quando era bebê comprávamos aquilo que ele gostava, nunca traçamos uma linha. Na altura já me questionava, “porque é que se há-dem comprar bonecas para as meninas e carrinhos para os meninos?”, já se falava nisso né? Mas a queda é natural, desde pequeninos, já para isso, dos carros, dos sons. Eu penso que começam logo a ser influenciados porque o pai tem o carro e conduz o carro, e apita e deixa-o apitar e vê na televisão um miúdo com o carro e provavelmente não vê o pai a brincar com bonecas. Mas vêem a mãe a arranjar a casa, a compor não sei o quê, não é? Há sempre aquela tendência. Isto é a minha vivência, tou a falar da minha vivência. Atualmente já não será! Hoje há uma queda muito grande para as meninas praticarem jogos, antigamente só praticados para rapazes. O inverso nem tanto! (...) Na (...), quando abrimos concurso para bibliotecária e auxiliar de biblioteca, acho que não concorreu nenhum rapaz. Para educadoras de infância aparecem 30 ou 40 raparigas e 1 ou 2 rapazes. Portanto, eles têm as mesmas possibilidades, porque é que não vão? Penso que tem a ver com aquilo que lhes é inculcido mas também me questiono se não será uma apetência natural... (A)</p> <p>A idade deles é diferente e, por isso, quanto aos brinquedos a evolução foi bastante. Dos brinquedos ainda recordo perfeitamente. Ele brincava com tractores e camionetas de plástico (...) A ela foi totalmente diferente, eram bonecas, as barbies, peluches, sei lá, fatiotas, trens de cozinhas, esse tipo de coisas mas ela era mais maria rapaz, gostava de brincar com os carros do irmão. Acha que os brinquedos têm alguma influência na preferência por alguma profissão? (entrevistadora) Não, não, rigorosamente nada! Ao longo da vida, à medida que vamos crescendo, vamos pondo os pés na terra e à medida que vamos andando vamos vendo as coisas, rejeitando algumas coisas e aceitando outras (B).</p> <p>Ele não brincava com bonecas mas quando teve a irmã, às vezes, dava com ele junto dela a embalá-las. A mim não fazia diferença... E para as outras pessoas da família ou amigos também não? (entrevistadora) Bem, não vale a pena fugir a esse tema, se as pessoas o vissem a brincar com bonecas diziam que ele era maricas! Mas se ela brincava com carros não diziam nada (B).</p> <p>(...) Ela preferia bonecas que nós oferecíamos muito. E o seu filho alguma vez brincou com bonecas? (entrevistadora). O meu filho? Claro que não! Isso é anti-natura, ele não quer, nem</p>
--	---	---	--



			<p>pede e não são brinquedos adequados! Porquê? (<b>entrevistadora</b>). Os rapazes e as raparigas são diferentes e, por isso, devem ter brinquedos diferentes! Na sua opinião, os brinquedos não tem qualquer influência nas crianças? (<b>entrevistadora</b>). Nada, nem nas profissões nem na personalidade futura! (<b>C</b>)</p>
	Práticas diferenciais de acordo com o sexo	Elas precisam de mais proteção do que eles	<p>É assim, eu tenho duas sobrinhas, uma mais velha que deve ter 21 ou 22 anos, que adora ir connosco de férias e a mais novita tem 17 e também gosta porque elas entram no mesmo espírito e no mesmo tipo de atividades na mesma. Tenho a impressão que se tivesse tido uma miúda não teria dificuldade nenhuma. Ia lidar com a situação não é? Porque depois há outras questões, há a questão dos namorados, pode ter outro tipo de implicações mas penso que não teria qualquer problema. O tipo de educação acho que seria o mesmo (<b>A</b>).</p> <p>A educação deve ser igual para eles e para elas...só há uma coisa..ahh... é dar a entender que o mundo delas é mais perigoso que o nosso. Vocês, as mulheres, estão mais desprotegidos, no sentido de saírem, de conviverem com pessoas. Nós é diferente, temos mentalidade de homem, conhece-se uma miúda e pensa-se logo na horizontal, pronto, e vocês não pensam tanto assim e por isso é que lhe digo, “tem cuidado”. Repare, hoje é fácil, engravidar e fazer um aborto é facilimo. Mas uma mulher fica marcada, a família e a sociedade marcam-na logo. Penso que elas não têm de ter menos liberdade do que eles, têm é de saber estar e de ter consciência do perigo que correm porque não tenho dúvida nenhuma que eles são mais aproveitadores e agressivos que elas, é que não tenho dúvidas nenhuma! O homem tem mais poder! O poder do homem é também persuasivo, insiste, insiste até que consegue! É pena mas ainda se mantém (<b>B</b>).</p> <p>Acho que ela [filha] precisa de mais protecção dos pais do que ele [filho], porque ela é rapariga! Mas nas regras e na disciplina foi tudo igual (...) Quero fazer com o meu filho o que não fiz com a filha...dar-lhe mais atenção. A ele [quando era bebé] dava-lhe banho, participava mais ativamente... Por que acha que fez mais com o filho do que com a filha? (<b>entrevistadora</b>). Humm, era diferente, eu era mais novo quando a tive, agora já tenho outra maturidade... e talvez por causa de ser rapaz (<b>C</b>).</p>
	Auto-Avaliação do desempenho parental	Avaliação positiva	<p>Sim, acho que sempre fui e sou um bom pai. Acompanho-o em tudo, faço com ele o que os meus pais não fizeram comigo. Desde muito cedo que ele se ligou muito a mim, talvez por ser mais brincalhão e tal e, pronto, ele andava muito comigo...(<b>A</b>)</p> <p>Penso que não tenho sido um mau pai, tenho sido um bom pai. Tenho dado o meu coração, aliás, tenho dado uma educação que lhes permite olhar para a vida de frente, de olhos bem</p>

			abertos, dei-lhes perspectivas para tudo, para verem o que era bom e o que era mau. Acompanhei-os sempre em termos de cursos que eles queriam tirar...Acompanhei-os sempre de perto, estivesse sempre nas atividades em que eles participavam. Dei-lhes sempre afeto, carinho e apoio e andei sempre com eles por todo o lado (B).
		Avaliação negativa	Os bons pais estão presentes na educação dos filhos e nas atividades deles e eu nem por isso...por isso, não avalio muito positivamente o meu desempenho. No primeiro caso, [da filha adolescente], por desinteresse meu e, no segundo, [do filho de 4 anos], por impedimento da mãe (C).