

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**COMPORTAMENTOS E COMPETÊNCIAS QUE MÃES
BRASILEIRAS DE MEIOS SOCIOECONÓMICOS DIFERENTES
DESEJAM PARA OS SEUS FILHOS**

Adriana Facca de Castro Pereira Neutel Lucrécio

Dissertação

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Área de Especialização: Educação Intercultural

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**COMPORTAMENTOS E COMPETÊNCIAS QUE MÃES
BRASILEIRAS DE MEIOS SOCIOECONÓMICOS DIFERENTES
DESEJAM PARA OS SEUS FILHOS**

Adriana Facca de Castro Pereira Neutel Lucrécio

Dissertação orientada pela Professora Doutora Helena Marchand

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2012

“O segredo da arte de educar consiste, antes de tudo, em eleva-se para que também se elevem os que estão sob os nossos cuidados.”

(René Benjamin)

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Helena Marchand agradeço a sua disponibilidade em fornecer sugestões preciosas para o desenvolvimento deste estudo.

Agradeço à minha querida amiga Professora Doutora Maria de Fátima Abdalla pelo seu incentivo e força, que me deram tanta confiança para seguir em frente neste projecto.

Aos meus pais pelo apoio incondicional, sem o qual eu não seria capaz de estar concentrada em terminar este trabalho.

Um especial obrigada ao meu marido que esteve sempre ao meu lado, ajudando-me a ultrapassar todos os obstáculos que surgiram ao longo deste período de estudo.

A todas as mães que aceitaram partilhar connosco as suas expectativas com relação aos comportamentos dos seus filhos.

Aos responsáveis pelas duas instituições educativas, que abriram as suas portas de forma tão simpática e acolhedora, propiciando o contacto com as mães dos alunos e o espaço físico para realização das entrevistas.

Por último, mas não menos importante, agradeço a Deus por me sustentar a cada dia e por ter colocado à minha volta todas estas pessoas maravilhosas!

RESUMO

O objectivo central do nosso estudo foi identificar os comportamentos que mães brasileiras, com níveis socioeconómicos diversificados, gostariam que os seus filhos tivessem enquanto crianças e as competências que esperam que desenvolvessem para virem a ser adultos de sucesso. Os objectivos específicos foram (1) identificar os comportamentos e competências mais valorizados pelas mães brasileiras de dois meios socioculturais diferentes em relação aos seus filhos e (2) verificar se esses comportamentos e competências variam em função do nível socioeconómico das mães.

A amostra foi constituída por 20 mães brasileiras, 10 de extracto socioeconómico elevado (grupo 1) e 10 de extracto socioeconómico baixo (grupo 2), com filhos com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos, a frequentarem instituições escolares diferentes - uma comunidade educativa privada (grupo 1) situada na cidade de Vinhedo, São Paulo, Brasil, fundada em 2002, com o objectivo explícito de formar naquela região os líderes do amanhã, com traços de carácter imprescindíveis a uma personalidade ética, responsável e construtiva e uma creche (grupo 2) situada na cidade de Santos, São Paulo, Brasil, fundada em 1971, com a principal finalidade de dar assistência às crianças pobres dos bairros da periferia, e que mantém até os dias actuais o objectivo de propiciar o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos da cognição e afectividade, além do desenvolvimento intelectual e a formação do “eu”. A todas as participantes foram aplicados os seguintes instrumentos de recolhas de dados: ficha de caracterização do agregado familiar; lista de comportamentos, adaptada de Kohn (1977) e Tudge et al. (1999); e questões abertas sobre os comportamentos e competências que gostariam que os seus filhos tivessem enquanto crianças e como adultos. Os resultados mostraram semelhanças e diferenças nas valorizações das participantes. Contrariamente aos resultados de investigações internacionais sobre o mesmo tema, as participantes de extracto socioeconómico alto, nas questões referentes às relações dos filhos com os pais e os professores, valorizaram mais a Conformidade do que as participantes de extracto socioeconómico baixo. A discrepância nos resultados poderá decorrer de opções de natureza ideológica, espiritual e educativa.

Palavras-chave: comportamentos apropriados/inapropriados; competências; adulto adaptado; meios socioeconómicos diferenciados; comunidades educativas; mães brasileiras.

ABSTRACT

The main objective of our study was identifying how Brazilian mothers, from diversified socioeconomic levels, would like their children to behave during childhood and what abilities they wish their children to develop in order to become successful adults. The specific objectives were (1) identifying the behaviors and abilities, respecting to their children, that Brazilian mothers from two different sociocultural environments prize the most, and (2) verifying whether these behaviors and abilities change, according to the mothers' socioeconomic level.

The sample was composed of 20 Brazilian mothers, 10 from high socioeconomic level (group 1), and 10 from low socioeconomic level (group 2). Their children are between 3 and 7 years old, attending to different educational institutions. The first one, a private educative community (group 1), located in Vinhedo, São Paulo, Brazil, founded in 2002, with the explicit objective of forming, in that region, tomorrow leaders with the indispensable character traits for an ethical, responsible and constructive personality; the second one, a day nursery (group 2), located in Santos, São Paulo, Brazil, founded in 1971, with the main purpose of assisting the poor children of the suburbs, and which still keeps the objective of promoting the child's whole development, concerning the cognition and affectivity, as well as the intellectual development and the formation of "ego". To all participants, the following instruments of data gathering have been applied: characterization sheet for the family aggregate; list of behaviors, adapted from Kohn (1977) and Tudge et al. (1999); and open questions about the behaviors and abilities they would like their children to have, while in childhood and when they become adults. The results showed similarities and differences in the participants' prizing. Oppositely to the results of international researches on the same subject, the participants from high socioeconomic level, in questions referring to the relationship between children and their parents and teachers, prized the Conformity more than the participants from low socioeconomic level.

This divergence on results may be originated by options of ideologic, spiritual and educational nature.

Keywords: adaptive/non adaptive behaviors; abilities; adapted adult; diversified socioeconomic environments; educative communities; Brazilian mothers.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1. PERSPECTIVAS SOBRE A PARENTALIDADE E A INFÂNCIA AO LONGO DOS TEMPOS	6
1.1. A parentalidade na história recente da humanidade	7
1.2. A parentalidade no sistema familiar brasileiro	10
2. A FAMÍLIA E A PARENTALIDADE NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	15
2.1. Modelos de interações familiares	15
2.2. Estilos de parentalidade	21
2.3. Desenvolvimento da criança no seio familiar	24
2.3.1. Práticas de socialização e nível socioeconómico-cultural	24
2.3.2. Paradigma das doze necessidades	27
CAPÍTULO II - O CAMINHO DA PESQUISA	29
1. A JUSTIFICATIVA DA INVESTIGAÇÃO	29
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS SUJEITOS	30
3. ABORDAGEM METODOLÓGICA	32
4. ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO	33
4.1. Pesquisa bibliográfica	34
4.2. Instrumentos de recolha de dados	34
4.2.1. Ficha de caracterização do agregado familiar	34
4.2.2. Lista de comportamentos	34
4.2.3. Inquérito	35
4.3. Tratamento e análise dos dados	37
4.3.1. Técnica de análise dos dados	37
4.3.2. Análise dos resultados	41
CAPÍTULO III - CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
ANEXOS	56

ANEXO I - Tabela comparativa entre os sistemas dos ensinos básico e secundário Brasil/Portugal.....	57
ANEXO II - Ficha de caracterização do agregado familiar.....	58
ANEXO III - Lista de comportamentos.....	59
ANEXO IV - Autorização para gravação das entrevistas em formato áudio.....	60
ANEXO V - Guião de Entrevista.....	61
ANEXO VI - Transcrição de duas entrevistas.....	63
ANEXO VII - Grelhas de análise das respostas às questões abertas, organizadas de acordo com o nível socioeconómico das mães.....	69
ANEXO VIII - Gráficos de caracterização da amostra.....	78

Índice de Figuras

Figura 1 - Acção motivada, distância interpessoal e tipos de <i>self</i> e família.....	16
Figura 2 - O modelo PPCT de Urie Bronfenbrenner.....	19
Figura 3 - O modelo das doze necessidades psicopedagógicas.....	28

Índice de Quadros

Quadro 1 - Características sociodemográficas do grupo 1.....	31
Quadro 2 - Características sociodemográficas do grupo 2.....	32
Quadro 3 - Categorias da lista de comportamentos.....	38
Quadro 4 - Categorias das questões abertas definidas <i>a priori</i>	39
Quadro 5 - Categorias das questões abertas definidas <i>a posteriori</i>	40
Quadro 6 - Comportamentos valorizados, de acordo com nível socioeconómico.....	41
Quadro 7 - Comportamento mais valorizado, de acordo com nível socioeconómico.....	43
Quadro 8 - Comportamentos esperados em relação aos pais, de acordo com nível socioeconómico.....	44
Quadro 9 - Comportamentos esperados em relação aos professores, de acordo com nível socioeconómico.....	45
Quadro 10 - Comportamentos esperados em relação aos amigos, de acordo com nível socioeconómico.....	46

Quadro 11 - Comportamentos esperados em relação aos irmãos, de acordo com nível socioeconómico.....	47
Quadro 12 - Comportamentos relacionados à imagem de Adulto Adaptado, de acordo com nível socioeconómico.....	48
Quadro 13 - Competências esperadas para a vida adulta dos filhos, de acordo com nível socioeconómico.....	49

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Comportamentos valorizados, de acordo com nível socioeconómico.....	42
Gráfico 2 - Comportamento mais valorizado, de acordo com nível socioeconómico.....	43
Gráfico 3 - Comportamentos esperados em relação aos pais, de acordo com nível socioeconómico.....	44
Gráfico 4 - Comportamentos esperados em relação aos professores, de acordo com nível socioeconómico.....	45
Gráfico 5 - Comportamentos esperados em relação aos amigos, de acordo com nível socioeconómico.....	46
Gráfico 6 - Comportamentos esperados em relação aos irmãos, de acordo com nível socioeconómico.....	47
Gráfico 7 - Comportamentos relacionados à imagem de Adulto Adaptado, de acordo com nível socioeconómico.....	48
Gráfico 8 - Competências esperadas para a vida adulta dos filhos, de acordo com nível socioeconómico.....	49

INTRODUÇÃO

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino.”

(Paulo Freire)

A busca pela descoberta de regularidades universais no desenvolvimento cognitivo vem tomando outras proporções a partir do instante em que investigadores interculturais vêm testando e ampliando diversos aspectos da teoria piagetiana (1940-1948), reconhecendo, principalmente, que o contexto sociocultural e histórico, no qual o indivíduo está inserido, exerce uma importante influência no seu desenvolvimento.

Em seu trabalho sobre a ecologia do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (citado por Kagitcibasi, 1996) queixou-se da marcante assimetria: uma hipertrofia da teoria e investigação centrada nas propriedades da pessoa e apenas na mais rudimentar concepção e caracterização do ambiente em que a pessoa se encontra (p. 4).

Marchand e d’Orey (2008) descrevem a questão das crianças serem descritas na literatura psicológica e educacional, sobretudo, como crianças epistêmicas, universais e descontextualizadas da seguinte forma:

Se tais descrições proporcionam conhecimentos fundamentais quanto aos processos gerais do desenvolvimento (estádios fortes ou *hard stages*), nem sempre têm em consideração aspectos específicos desse mesmo desenvolvimento que parecem decorrer: (1) das representações, ou crenças, parentais sobre a infância, sobre a vida adulta e sobre as práticas educativas, (2) do que os pais desejam para os seus filhos e (3) das competências e comportamentos que pensam que os seus filhos deverão desenvolver para se tornarem adultos adaptados. (p.2)

Berthoud (2003) relata que, a partir da década de 50, a tendência da Psicologia do Desenvolvimento tem sido a de conceitualizar o processo de

desenvolvimento do indivíduo em níveis mais complexos de estrutura, incluindo dimensões psicológicas, biológicas e ambientais (p.52).

De acordo com comunicações em *The Growing Mind* (1996), a questão de fundo não é mais formulada da forma simplista «o que é universal e o que é específico numa cultura», mas antes, «em que medida e através de que processos a cultura entra na cognição e a cognição cria cultura?» (citado por Machado, 2003).

Na medida em que todo o meio social em que a criança cresce está imerso numa cultura, o processo de desenvolvimento da criança inicia-se quando esta começa a interagir com os elementos do seu ambiente. Podemos, então, afirmar que, independentemente do cenário em que uma família encontra-se, existe uma troca mútua de valores, comportamentos e atitudes entre os indivíduos e a sociedade, que se transformam e influenciam-se dentro de cada cultura.

Ora, a maneira como as crianças concebem o mundo que as rodeia está directamente relacionada com as experiências que vivenciam e o seu grau de intensidade. As pessoas envolvidas nessa aprendizagem encontram-se principalmente na família, na comunidade e no país onde vivem.

Afonso e Filgueiras (citado por Carvalho, 2002) comentam o papel da família na política social nesta última década, desta forma:

Evitando a naturalização da família, precisamos compreendê-la como grupo social cujos movimentos de organização-desorganização-reorganização mantêm estreita relação com o contexto sociocultural. (...) É preciso enxergar na diversidade não apenas os pontos de fragilidade, mas também a riqueza das respostas possíveis encontradas pelos grupos familiares, dentro de sua cultura, para as suas necessidades e projetos. (p.15)

Berthoud (2003) reforça esta ideia referindo que o contexto social ocidental deste início de século, caracterizado por tantas e profundas transformações nos valores, estruturas e dinâmicas do sistema do funcionamento do sistema familiar, torna-se impossível compreender o indivíduo de forma dissociada do contexto familiar e social (p.50).

Kagitcibasi (1996) afirma que a família é parte integrante da sociedade e está intrinsecamente ligada à sua estrutura social, valores e normas. Assim como estas

características sociais e culturais variam através do tempo e através das sociedades, as famílias variam também (p.73).

Kagitcibasi (citado por Dias, 2010) conclui que as práticas de socialização desenvolvidas em contexto familiar têm fortes implicações no desenvolvimento cognitivo das crianças (p.13).

Uma interessante abordagem acerca desta dimensão das práticas sociais dentro da família, e que tem sido focada recentemente por investigadores interculturais, é a de Roer-Strier e Rosenthal (2001), que afirmam que todos os pais têm uma imagem de seu filho que orienta a educação dos filhos e as práticas de socialização (p. 217).

Essa imagem se reflete na resposta que os pais dão quando questionados com perguntas como: "Que tipo de adulto que você gostaria que seu filho se tornasse?" Roer-Strier e Rosenthal (2001) chamam esta imagem de "Adulto Adaptado" e acrescentam que é tão fundamental que os pais carregam isto com eles através de várias mudanças culturais e, até mesmo, quando migram para outros países (p. 217).

Segundo Marchand e d'Orey (2008), em todas as culturas, os pais desejam determinadas coisas para os seus filhos ("concepções de desejável"), como por exemplo: saúde, sucesso escolar, felicidade e realização na vida futura. Diferem, contudo, na ênfase que colocam nesses desejos (p.2).

Esta ideia pode ser considerada como um fenómeno cultural, pois os comportamentos dos filhos são gerados a partir dos valores e das atitudes que são transmitidos às crianças por meio dos comportamentos dos pais.

Reich (1976) menciona que, desse modo, a criança compartilha originalmente dos valores e atitudes de seus pais, valores e atitudes que serão mais tarde substituídos por aqueles dos grupos de pares com quem se identifica (p.51).

No sentido de estudar alguns aspectos atrás referidos têm sido feitas diversas investigações internacionais de que se destacam as de Khon (1977), Roer-Strier (1992), Tugde (1999), Marchand e d'Orey (2008), Dias (2010), entre outras, das quais algumas serão citadas mais pormenorizadamente mais adiante. Os resultados que estas encontram mostram que há diferenças nas representações e valores parentais em função das culturas e dos meios socioculturais.

Assim, este estudo foi desenvolvido a partir de uma investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação Intercultural, e tem como objectivo central conhecer as expectativas e aspirações de mães brasileiras, com níveis socioeconómicos diversificados, em relação aos seus filhos. A amostra foi constituída por:

- (1) 10 mães brasileiras de extracto socioeconómico elevado, com filhos com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos, a frequentar o Instituto de Educação Príncipe da Paz, situada na cidade de Vinhedo, São Paulo, Brasil, e foi fundada em 2002, com o objectivo explícito de formar naquela região os líderes do amanhã, com traços de carácter imprescindíveis a uma personalidade ética, responsável e construtiva.
- (2) 10 mães brasileiras de extracto socioeconómico baixo, com filhos com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, a frequentar a creche da Paróquia da Nossa Senhora do Carmo, situada na cidade de Santos, São Paulo, Brasil, fundada em 1971, com a principal finalidade de dar assistência às crianças pobres dos bairros da periferia, e que mantém até os dias actuais o objectivo de propiciar o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos da cognição e afectividade, além do desenvolvimento intelectual e a formação do “eu”.

Paralelamente à etapa de levantamento bibliográfico, procedemos à recolha de dados, feita a partir dos instrumentos utilizados também por Marchand e d’Orey (2008) e Dias (2010), sendo eles:

1. Ficha de caracterização do agregado familiar – para levantamento de dados pessoais e profissionais das famílias, e melhor conhecimento do seu contexto familiar, social e cultural;
2. Lista de comportamentos, adaptada de Kohn (1977) e Tudge et al., (1999), citados por Marchand e d’Orey (2008);
3. Inquérito com questões abertas.

Este estudo é constituído por quatro partes: (1) **Capítulo I – Enquadramento Teórico** – no qual tratamos temas que fundamentam alguns aspectos analisados, tais como: representações e valores de pais pertencentes a meios socioculturais diferentes, a metáfora de Adulto Adaptado, as práticas de socialização em famílias de extractos sociais diferentes, a parentalidade na história da humanidade e no sistema familiar brasileiro e o desenvolvimento social e moral da criança; (2) **Capítulo II – O Caminho da Pesquisa** – no qual referimos aspectos do trabalho empírico – a amostra, os instrumentos, os procedimentos e a análise dos dados; e (3) **Capítulo III – Considerações Finais** – em que os resultados são analisados à luz dos resultados obtidos em investigações internacionais e são feitas reflexões sobre as implicações educacionais deste estudo. Por fim, são identificadas as limitações deste estudo e abertas algumas linhas de investigação.

Em suma, a presente investigação justifica-se precisamente porque partilhamos da opinião de que é uma oportunidade de dar continuidade à pesquisa já realizada sobre o assunto, abrangendo, no entanto, outro grupo étnico que não havia sido ainda objecto de análise. Consideramos que seria importante e estimulante desenvolver esta temática com mães brasileiras, residindo, entretanto, em seu próprio país.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“Aí está a importância da teoria, que é a retaguarda criativa do interprete inspirado. Domínio teórico significa a construção, via pesquisa, da capacidade de relacionar alternativas explicativas, de conhecer seus vazios e virtudes, sua história, sua consistência, sua potencialidade, de cultivar a polêmica dialogal construtiva, de especular chances possíveis e caminhos outros ainda não devassados.”

(Pedro Demo)

1. Perspectivas sobre a parentalidade e a infância ao longo dos tempos

Não se pretende aqui fazer uma abordagem exaustiva sobre os conceitos envolventes da parentalidade e da infância em diversas sociedades. No entanto, parece-nos pertinente refletirmos sobre alguns pontos de referência na relação criança-família-contexto, que têm servido como fundamentação a muitos estudos na área das ciências sociais, a fim de que possamos alcançar, mais adiante neste trabalho, um melhor entendimento sobre as expectativas das mães nas famílias brasileiras estudadas, com relação aos seus filhos com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos, tendo em conta comportamentos, valores e competências em contextos mais presentes à criança, bem como para a vida futura.

A importância atribuída à família ao longo dos tempos contribuiu, certamente, para o seu desenvolvimento e para a realidade com que nos deparamos actualmente. O conhecimento dos conceitos pertinentes ao assunto é fundamental para podermos compreender o presente e ousarmos também ter uma perspectiva de futuro.

Iniciamos com um breve resumo sobre a parentalidade no percurso da história mais recente da humanidade e depois, mais especificamente, no sistema familiar brasileiro.

1.1. *A parentalidade na história recente da humanidade*

Para compreendermos como a parentalidade e a infância, de uma forma geral, vem transformando-se através dos tempos, precisamos começar por compreender a evolução desses conceitos na história mais recente da humanidade.

Berthoud (2003) afirma que o modo como homens e mulheres vivem a parentalidade ao longo da história da humanidade está intrinsecamente relacionado ao modo como a sociedade, ao longo do tempo e em diferentes culturas, define a família, diferencia e atribui papéis a homens e mulheres (p. 25).

As famílias foram transformando-se à medida em que foram modificando-se as relações interpessoais com a criança, frente aos fenômenos sociais de cada época, que requeriam costumes e comportamentos ora mais valorizados, ora mais desprezados.

Na sociedade medieval, por exemplo, Ariès (1981) afirma que o sentimento de infância não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (p. 156).

Airès (citado por Berthoud, 2003) estuda a família francesa da Idade Média e diz que não havia consciência do desenvolvimento humano em estágios até a vida adulta; as idades da vida eram representadas por nascimento, vida e morte (p. 26).

Na perspectiva de Airès (citado por Berthoud, 2003), encontramos uma definição que nos permite vislumbrar as atitudes esperadas neste tipo de sociedade:

A família não podia, portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos: eles se ocupavam de suas crianças menos por elas mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer à obra comum, ao estabelecimento da família. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. (p. 27)

Neste momento, é importante salientarmos que, após a publicação em França da obra de Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien regime*, em 1960, bem como após a sua tradução para o inglês, surgiram na Europa e nos Estados Unidos muitas reações positivas e muitas desfavoráveis aos seus pensamentos.

No Brasil, a obra foi lançada em 1978 e, ao contrário do que provocou na Europa e nos Estados Unidos, o trabalho produziu naquele país quase que uma única reação: favorável e passiva (Ward, 2007, p. 25).

Ward (2007) comenta a contribuição de Àries para os estudos sociais da infância da seguinte forma:

A associação sustentada por Àries entre a ausência de um “sentimento” de infância e o desapego ou destrato dos adultos em relação aos menores provocou as mais duras críticas e reações. Com vistas à refutação dessa associação, que se pode qualificar de “negativa”, foram desenvolvidas as pesquisas mais densas e significativas; ao rebaterem a tal “associação negativa”, por certo, atingiram os argumentos de Àriès, mais tácitos do que explícitos, em favor da associação “positiva” entre “atenção”, “cuidado” etc. e a emergência de uma “representação” de infância. (p. 25)

Pensamos então que, no sentido semântico da palavra, seria melhor passarmos a utilizar a expressão “sentido de infância” em lugar de “sentimento de infância”, pois o autor acima referido demonstra que não queria dizer que não houvesse afeição pelas crianças, e a palavra sentimento leva-nos directamente à afeição.

Voltando à nossa viagem pela história da infância, já por volta do século XVI, começa a aflorar então um sentido de infância, no qual a criança tornava-se uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto.

Segundo Airès (citado por Berthoud, 2003), surgem progressivamente, ao longo dos séculos XV e XVI, fatores geradores de mudanças que foram: o desenvolvimento lento, porém gradativo, do reconhecimento da criança como um ser com características peculiares, e não mais um “adulto em miniatura”, e o surgimento de um desejo de educação formal das crianças e jovens (p. 27).

Começa a aparecer também, mas desta vez proveniente de uma fonte exterior à família, a necessidade da disciplina e da racionalidade dos costumes.

Os moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenómeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus, e era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar (Ariès, 1981, p. 164).

Berthoud (2003) explica que, ao longo dos séculos XVII e XVIII, os padrões de relacionamento entre homem e mulher, marido e esposa, e pais e filhos também foram se transformando, provocando simultaneamente uma aproximação cada vez maior entre os membros da família e um proporcional distanciamento do grupo social mais amplo (p. 28).

No século XVIII, surge na família um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física. Anteriormente, tratava-se dos doentes com dedicação, mas não havia interesse pelo corpo dos que gozavam saúde, a não ser com o objectivo moral: um corpo mas enrijecido inclinava-se à moleza, à preguiça, à concupiscência, a todos os vícios (Ariès, 1981, p. 164).

A civilização ocidental inicia o século XIX com um forte e já estabelecido padrão organizador da vida social, de um modo geral: a autoridade masculina. A vida familiar, que retrata e traduz a vida da sociedade ampla, é totalmente organizada em função da autoridade do marido e pai (Berthoud, 2003, p. 29).

No século XX, a criança pequena é o centro das atenções das jovens famílias e há o reconhecimento da adolescência, na medida em que os filhos passam mais anos na instituições educacionais, demorando assim muito mais tempo para tornarem-se independentes e constituírem novas famílias (Berthoud, 2003, p. 30).

Nas sociedades do período compreendido entre a modernidade e a pós-modernidade, a parentalidade vem sofrendo progressivamente a influência proveniente das transformações ocorridas nas estruturas familiares. Temos, por exemplo, a fragilização do casamento que, segundo Pourtois (1999), não é mais um contrato social que pressupõe a existência de um acordo de princípios baseado no reconhecimento recíproco de certo número de direitos entre dois indivíduos, passando a ser mais uma busca de felicidade para si, de desenvolvimento pessoal (p. 28).

Com isso, outras formas pós-modernas de sistema familiar passam a fazer parte da vida da criança. Deparamo-nos com a família monoparental, coabitação, coparentalidade, família recomposta, família binuclear, entre outras (Pourtois, 1999, p. 28).

Para Ariès (citado por Teruya, 2000), a infância tal como a conhecemos, emergiu no início do período moderno e sua descoberta estaria intimamente ligada à emergência da família moderna ou família conjugal, na qual as relações privadas

entre pais e filhos haviam se tornado mais importantes do que a honra da linhagem, a integridade da herança ou a idade e permanência do nome (p. 14).

Nas conclusões de seu artigo sobre as mudanças sociais e familiares na actualidade, Petrini (2005) finaliza com o seguinte comentário:

No contexto do pluralismo religioso, ético e cultural, todas as formas de vivência da intimidade e de arranjos familiares têm direito de cidadania. Muito provavelmente não mais haverá um modelo de família predominante, universalmente aceito, ao qual se reconheça um significado normativo. O processo de fragmentação da cultura moderna possivelmente continuará a multiplicar novas possibilidades e opções inéditas. (p. 38)

1.2. A parentalidade no sistema familiar brasileiro

Ao longo dos séculos, o Brasil tem vivido sob impacto da influência de diferentes momentos históricos e, conseqüentemente, o sistema familiar brasileiro tem passado por transformações na relação entre o espaço e o tempo desde as sociedades pré-modernas até a sociedade actual.

A formação multicultural da sociedade brasileira e a pluralidade étnica da população nos leva a diferentes concepções de infância e de parentalidade. Vamos fazer um breve levantamento de alguns pensamentos sobre a parentalidade e a infância ao longo dos últimos séculos no Brasil, com a ressalva de que não contemplamos aqui a riqueza sobre a forma como diversos grupos étnicos brasileiros educavam as suas crianças, tais como: os índios, os negros e os caboclos.

Rosemberg (citado por Ward, 2007) fala acerca da produção académica relativa ao tema da infância no Brasil da seguinte forma:

A bibliografia brasileira sobre crianças pequenas é relativamente pobre. Com exceção da publicação Primeira Infância (IBGE, 2000), não dispomos de textos actuais que tratem das múltiplas esferas da condição de vida das crianças pequenas. Para esse grupo etário, a bibliografia é relativamente abundante no que diz respeito à educação infantil, à mortalidade infantil e à desnutrição. A produção académica encontra-se dispersa, publicada predominantemente em revistas de educação, psicologia, serviço social, história e saúde pública. A infância mais tardia e a

adolescência têm ocupado mais a atenção de educadores e assistentes sociais, sendo que a sociologia e a antropologia têm evidenciado menor interesse. (p. 23-24)

Teruya (2000) relata que o estudo da família brasileira está vinculado a dois posicionamentos conceituais específicos: um primeiro, que se projeta a partir do modelo de família patriarcal como sendo um modelo histórico de família brasileira; e um segundo, em que este modelo é revisto (p. 2).

No primeiro momento, ainda segundo Teruya (2000), a família patriarcal foi tomada como civilizadora, ao impor sua ordem e sua solidariedade a uma ordem social que seria, de outra maneira, desorganizada e anômica, sendo as outras organizações familiares possíveis “apêndices” e complementos daquela estrutura patriarcal (p. 2).

O carácter patriarcal estava ligado às necessidades de defesa da população colonial, em que era necessário um chefe condutor que pudesse organizar um agrupamento humano (Teruya, 2000, p. 6).

O segundo momento é marcado pela percepção de que o poder absoluto da família patriarcal obscureceu outras formas de organizações familiares que se organizaram por todo o território nacional e refletiam as possibilidades de sobrevivência de uma população numerosa numa sociedade desigual (Teruya, 2000, p. 2).

No início dos séculos XVI e XVII, predominava a economia da Colônia que esteve, basicamente, assentada nas plantações de cana localizadas no Nordeste. Nos engenhos do mundo rural, as famílias de elite viviam nas mansões assobradadas, cercadas de escravos e dependentes. Nas uniões legítimas, o papel dos sexos estava bem definido, por costumes e tradições apoiados nas leis. O poder de decisão formal pertencia ao marido, como protetor e provedor da mulher e dos filhos, cabendo à esposa o governo da casa e a assistência moral à família (Samara, 2002, p. 31).

Costa (citado por Berthoud, 2003) diz que, enquanto na família na Europa do século XVIII crescia a ideia da família nuclear, sob a influência principalmente dos iluministas, no Brasil, vivia-se uma realidade bastante distinta, pois a família patriarcal brasileira foi modelada pelas concepções da família da antiguidade (p. 30).

Com uma vida urbana mais intensa, no século XVIII, a descoberta das minas de ouro atraiu pessoas em busca do enriquecimento e da aventura, canalizando o tráfico de escravos. A sociedade que aí se formou era uma mescla de raças e origens diversas e mais difícil de ser controlada, apesar das tentativas da Igreja e da Coroa Portuguesa. O número de celibatários era alto, proliferavam os concubinatos e a ilegitimidade era comum. Mulheres exerciam actividades económicas fora do âmbito doméstico e as solteiras com prole natural chefiavam famílias (Samara, 2002, p. 32).

Por influência dos colonizadores portugueses a sociedade familiar organizou-se em torno do trabalho escravo e da dupla moral. O colonizador demonstrava sua virilidade na intimidade com suas escravas e a mulher tinha a função social de tornar-se esposa apenas para ser reprodutora da legítima descendência do marido. O cuidado das crianças era atribuído às escravas, incluindo-se a amamentação que, por muito tempo, foi tarefa das “mães-de-leite” (Berthoud, 2003, p. 31).

Conforme mencionado por Berthoud (2003), com a chegada da família Real, no início do século XIX, chega também ao Brasil o ideal da família nuclear burguesa, já então difundida por quase toda a Europa (p. 31).

Cândido (citado por Teruya, 2000) situa o início das transformações a partir da chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro e com o início de uma vida social na Colônia, o que incluiu o estabelecimento de oportunidades de estudos e outras formas de ascensão social (p. 10).

A família patriarcal teria se transformado ao longo do século XIX, com filhos menos dependentes do poder patriarcal (com a possibilidade de carreiras autônomas ou políticas) (Teruya, 2000, p. 10).

Na segunda metade do século XIX, Vianna (citado por Teruya, 2000) verifica o enfraquecimento do poder familiar, o que se dava de fato era a apropriação dos cargos políticos pelos representantes das grandes famílias proprietárias, que, desta forma, continuaram à frente do poder político, originando, então, as oligarquias familiares (p. 7).

Nos Estados ao Norte do país preservou-se a economia latifundiária, juntamente com as relações semi-patriarcais. Por outro lado, o desenvolvimento da economia industrial no Sudeste transformou a família, que se nuclearizou para atender melhor às demandas da sociedade moderna, e ao perder a sua função

produtiva, o grupo tendeu a se relacionar única e exclusivamente a partir dos laços de afeto mútuo (Teruya, 2000, p. 10).

A saída da mulher para o mercado de trabalho, a educação dos filhos, a impessoalidade nas relações sociais, o controle de natalidade e o enfraquecimento dos laços de relacionamento familiar são as grandes mudanças apontadas por Cândido (citado por Teruya, 2000) para esta família moderna (p. 10).

Metcalf e Nazzari (citado por Samara, 2002) falam sobre a historiografia brasileira mais recente da seguinte forma:

A partir dos anos 70, passou a incorporar a ideia de múltiplos modelos familiares no Brasil e da existência de um sistema patriarcal modificado, especialmente no Sul do país a partir do início do século XIX. Os estudos também apontaram para uma maior flexibilidade desse modelo por regiões, grupos sociais e etnias o que significa que para melhor entendermos, actualmente, a família no Brasil é necessário partir de outros parâmetros, quanto ao passado. (p.17)

Com os objectivos do Império de urbanizar as cidades, modificar os costumes, tornou-se imperativo valorizar o Estado e produzir cidadãos que a ele se submetessem. Nasce, assim, no início do século XX, o Movimento Higienista – A Nova Ordem – cuja missão era fortalecer a unidade familiar, por meio da higienização, pois na medida em que a família mais valorizasse saúde e prosperidade, mais e mais dependeria da organização social geral do Estado (Berthoud, 2003, p. 31).

Durante todo o século XX, a sociedade brasileira se organizou em torno do Estado, e os higienistas, como intérpretes e aliados da família e do Estado, conseguiram uma nova mentalidade social, pautada principalmente na necessidade dos pais de cuidarem de seus filhos, fortalecendo a unidade familiar (Berthoud, 2003, p. 31).

O processo de urbanização e industrialização da sociedade, juntamente com o fenómeno da migração, fizeram com que o controle da produção passasse gradualmente da família para os empresários capitalistas e para o Estado, e, com isto, ocorreram o enfraquecimento das relações de relacionamento familiar, a redução do tamanho da família e a redução do poder do pai e do marido (Teruya, 2000, p. 10).

Segundo Berthoud (2003), a mulher passa, naquela altura, à figura de mãe responsável pelo amor, proteção e boa educação dos filhos, sendo, em última instância, a responsável pela criação de bons cidadãos (p. 31).

Neste ponto, é importante destacarmos uma constatação já feita por diversos estudiosos da família brasileira, ou seja, a existência, segundo Samara (2002), do fato de que até a algumas décadas atrás ainda pouco conhecíamos sobre o perfil da família brasileira, predominando na literatura sempre a imagem vinculada ao modelo patriarcal extraído da obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala*, escrita no início do século XX. E assim, para várias gerações de estudiosos, esse modelo funcionou como critério e medida de valor para entendermos a vida familiar brasileira ao longo do tempo (p. 28).

Pesquisas mais recentes têm tornado evidente que as famílias extensas do tipo patriarcal não foram as predominantes, sendo mais comuns aquelas com estruturas mais simples e menor número de integrantes (Samara, 2002, p. 28).

Na actualidade, segundo resultados do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo IBGE, a distribuição das unidades domésticas, com mais de um morador (multipessoais) por tipo, mostra que a forma nuclear pode ser considerada o padrão no país. Esta estrutura está baseada na consanguinidade e/ou adoção e consiste em um único núcleo formado pelo casal com ou sem filhos. A distribuição das unidades domésticas nucleares por tipo de organização evidencia uma predominância daquelas constituídas por casal com filhos, correspondendo a 62%. As de casal sem filhos apresentaram uma proporção de 21%, enquanto as monoparentais femininas chegaram a 15,1% e as masculinas a 2,3%.

Na amostra aqui estudada, esperamos encontrar mães com diferentes influências decorrentes de suas vivências familiares. Essa breve análise aqui deixada não contempla todas as variáveis que devem estar no *background* histórico e social destas famílias, mas esperamos que possa ser enriquecedora para termos como base em nossa posterior reflexão sobre o pressuposto inicialmente levantado.

2. A família e a parentalidade no processo de desenvolvimento da criança

Buscando descrever alguns dos fatores envolvidos no processo de escolha das estratégias educativas utilizadas por pais, a seguir, abordaremos algumas das tendências contemporâneas sobre as dinâmicas de organização e funcionamento das famílias, bem como da parentalidade enquanto tarefa desenvolvimental no seio das mesmas.

2.1. Modelos de interações familiares

De acordo com Kagitcibasi (1996), existem três modelos de interação familiar com os seguintes padrões diferenciados: (a) a *família tradicional*, caracterizada pela interdependência entre as gerações, tanto no domínio material como no emocional; (b) o *modelo individualista*, que se baseia na independência; e (c) uma síntese dialética entre esses dois, envolvendo independência material, mas psicológica interdependência entre as gerações. Orientações dos pais diferem entre estes três padrões, assim como as características distintivas dos seus descendentes (p. 410).

Dias (2010) faz um resumo que nos ajuda a compreender um pouco mais acerca desses três modelos apresentados por Kagitcibasi (1996):

- i) *Modelo familiar de interdependência*: modelo familiar clássico, presente sobretudo em contextos rurais/agrícolas tradicionais, coletivistas e de baixo nível económico. Pressupõe uma alta dependência material e emocional, uma estrutura de base patriarcal e elevados índices de fertilidade, pois, pela falta de recursos sóciofinanceiros, os filhos são encarados como garantia de subsistência dos seus pais; a educação das crianças está orientada para a obediência, dependência e conformidade.
- ii) *Modelo familiar de independência*: modelo característico da classe média das sociedades ocidentais industrializadas, urbanas e suburbanas, individualistas e de elevado nível económico. Caracteriza-se pela existência de pouca dependência material e emocional, e índices de fertilidade muito baixos, pelo que o investimento material e psicológico

nos filhos é mais alto; a educação está orientada para a autonomia, pouco controlo e permissividade.

- iii) *Modelo familiar de interdependência emocional*: caracteriza-se por uma fraca interdependência material, mas por uma forte interdependência emocional. Graças ao desenvolvimento económico, a dependência material tende a baixar, embora subsista a dependência emocional.

Optamos por apresentar a seguir a figura do modelo proposto pela própria Kagitcibasi (2005), que envolve uma combinação quádrupla entre as duas dimensões (distância interpessoal e acção motivada), levando a diferentes tipos de *self* e os contextos sociais e familiares em que se desenvolvem. Segundo a autora, pesquisas recentes fornecem credibilidade ao modelo proposto (p. 403).

Vejamos a seguir o modelo, que aparece em inglês pois achamos que, com isso, estaríamos mantendo-o o mais genuíno possível.

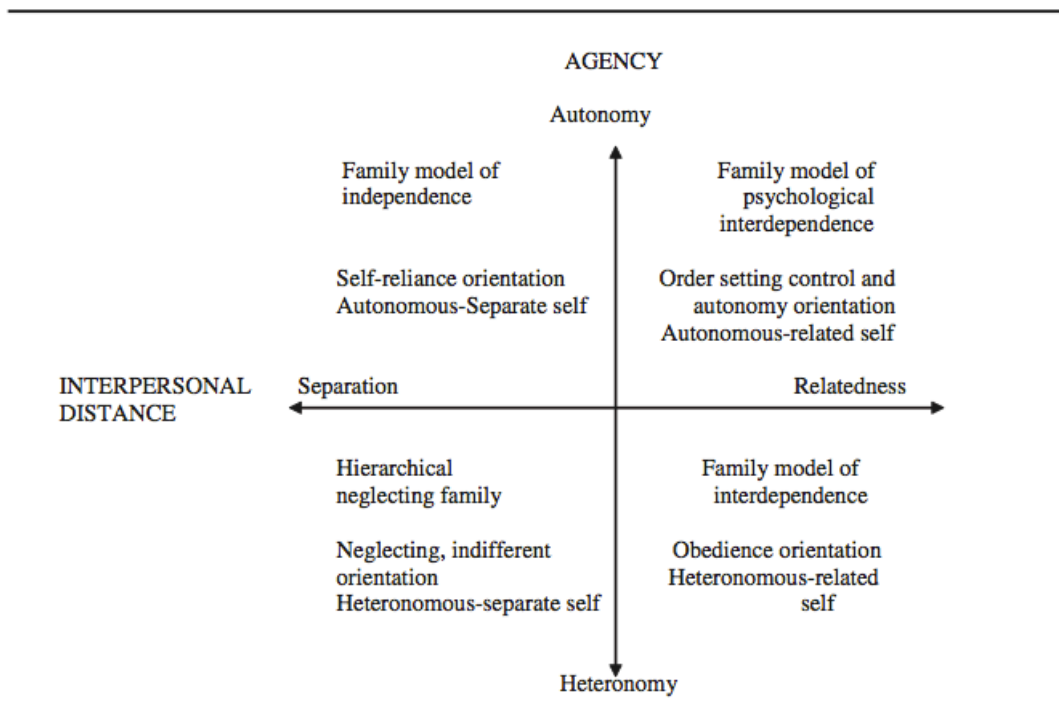


Figura 1: Acção motivada, distância interpessoal e tipos de *self* e família. (Kagitcibasi, 2005)

Segundo Kagitcibasi e Ogbu (citado por Dias, 2010), em qualquer um dos modelos apresentados, a função prioritária da família é proteger os seus componentes das adversidades oriundas dos contextos exteriores, sobretudo nos primeiros anos de vida, assumindo os progenitores um importante papel na proteção e desenvolvimento dos filhos, desde a esfera da saúde/nutrição até ao desenvolvimento cognitivo (p. 42).

Kagitcibasi (2005) mostra ainda uma série de investigações que fornecem evidências para validação dos construtos por ela apresentados, como é o caso de Perez e Padilla (2000); Sabogal, Marin, Otero-Sabogal, Marin e Perez-Stable (1987), que estudaram famílias Hispano-Americanas; Koutrelakos (2004), que estudou a família grega, e fornece suporte para o modelo de Kagitcibasi acerca da mudança da família, envolvendo a diminuição da interdependência material, mas a contínua interdependência emocional (psicológica) com aculturação e desenvolvimento socioeconómico, respectivamente (p. 414).

Kagitcibasi (2005) conclui seu artigo, dizendo o seguinte sobre autonomia e relacionamento familiar:

Mesmo que a autonomia e o relacionamento familiar, sendo as necessidades humanas básicas, possam e devam coexistir, parece que as sociedades individualistas têm reconhecido e alimentado a necessidade da autonomia, sob o risco de ignorar, ou mesmo suprimir, a necessidade igualmente básica do relacionamento familiar. Sociedades coletivistas fizeram o contrário. Reconhecendo a importância da autonomia e do relacionamento familiar, apontam para o *autonomous-related self* como um modelo saudável de desenvolvimento. (p.417)

Bronfenbrenner (citado por Marchand e d'Orey, 2008) propõe que o desenvolvimento da criança seja estudado tendo em conta as interações entre a cultura (macrossistema) e o meio familiar e escolar em que vive (mesossistema) e que se identifiquem os valores e as crenças parentais que subjazem as suas práticas de socialização (p. 3).

O Modelo Ecológico de Desenvolvimento, proposto por Bronfenbrenner, desenha um quadro conceitual que permite compreender o desenvolvimento do sujeito nas interconexões ambientais a que está sujeito. Bronfenbrenner (1996) define cada uma das dimensões da seguinte maneira (ver figura 2):

- i) *Microsistemas* - o ambiente ecológico é concebido como se estendendo muito além da situação imediata afetando directamente a pessoa em desenvolvimento – os objectos aos quais ela responde ou as pessoas com quem interage face a face. É dada igual importância às conexões entre outras pessoas presentes no ambiente, à natureza desses vínculos e à sua influência indirecta sobre a pessoa em desenvolvimento, através de seu efeito naquelas que interagem com ela em primeira mão (p. 8).
- ii) *Mesosistemas* – o princípio de interconexão é visto como se aplicando não apenas aos ambientes, mas com igual força e consequência de vínculos entre os ambientes em que a pessoa em desenvolvimento participa directamente (p. 8).
- iii) *Exossistemas* - o princípio de interconexão é visto como se aplicando não apenas aos ambientes, mas com igual força e consequência de vínculos entre os ambientes que talvez a pessoa em desenvolvimento nunca entre, mas nos quais ocorrem eventos que afetam aquilo que acontece no ambiente imediato da pessoa (p. 8).
- iv) *Macrossistemas* – complexo de sistemas encaixados, interconectados que é considerado como uma manifestação de padrões globais de ideologia e organização das instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou subcultura (p. 8).
- v) *Cronossistema* – Envolve os padrões de acontecimentos ambientais e as transições ecológicas no decurso da vida. Os efeitos criados pela passagem do tempo ou pelos períodos críticos do desenvolvimento referem-se ao fato de que os processos de desenvolvimento, em geral, variam de acordo com eventos históricos singulares que estão ocorrendo quando os indivíduos em desenvolvimento têm uma ou outra idade (citado por Tudge, 2008, p. 217).

Este último ponto surge depois, na altura em que Bronfenbrenner e Morris (1998) ampliam a abordagem acerca da Teoria do Desenvolvimento Humano. A teoria tornou-se associada ao que ele denominou o “modelo PPCT” do desenvolvimento.

Esse modelo requer que os pesquisadores considerem as inter-relações entre quatro conceitos-chave: processo, pessoa, contexto e tempo (Tudge, 2008, p. 212).

Bronfenbrenner e Morris (citado por Tudge, 2008) descrevem o elemento final do modelo PPCT, o tempo, dizendo que, tanto os fatores do contexto quanto os fatores individuais são divididos em subfatores, e escreveram acerca do tempo, incluindo o microtempo (o que está ocorrendo durante uma determinada actividade ou interacção), o mesotempo (em que medida actividades e interacções ocorrem com frequência no ambiente imediato da pessoa em desenvolvimento) e o macrotempo (ou cronossistema, para usar o termo que Bronfenbrenner havia usado anteriormente) (p. 216).

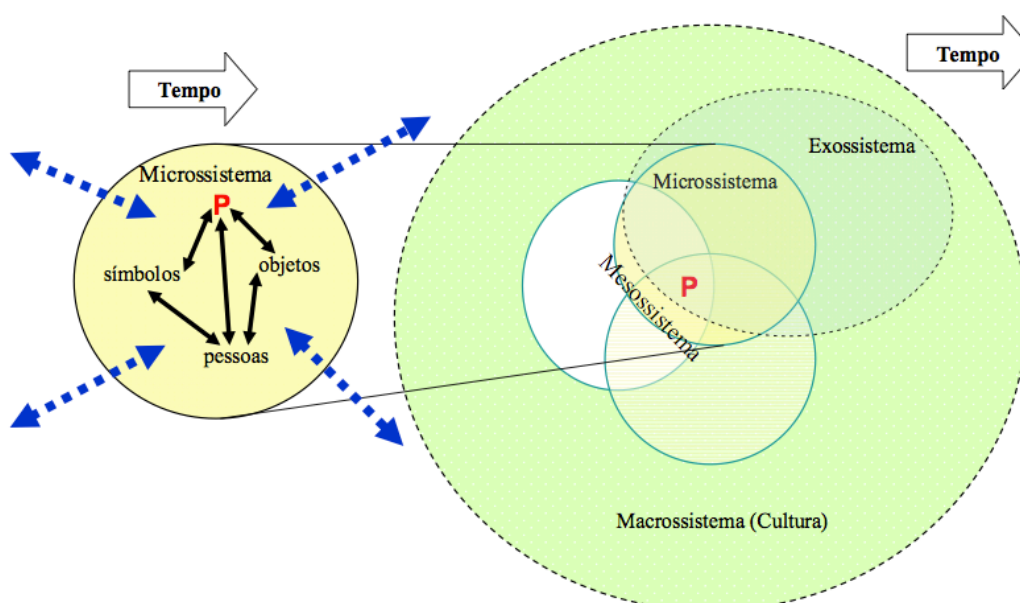


Figura 2: O modelo PPCT de Urie Bronfenbrenner adaptado de TUDGE (2008)

Neste modelo podemos ver a *pessoa* (P) ativa, engajada em *processos* proximais com outras pessoas, símbolos e objectos dentro de um microsistema, em interacção com outros *contextos*, incluindo tanto a continuidade quanto a mudança ao longo do *tempo*.

O processo que resulta no desenvolvimento dos participantes exige constância na realização das actividades, durante todo o período de tempo em que ocorrem as interacções. Bronfenbrenner e Morris (citado por Tudge et al, 2009) falam destes processos de interacção da seguinte maneira:

O desenvolvimento humano ocorre através de processos de interacção recíproca progressivamente mais complexa entre um ativo, evoluindo organismo humano biopsicológico e as pessoas, objectos e símbolos no seu ambiente externo imediato. Para ser eficaz, a interacção deve ocorrer numa base bastante regular ao longo de períodos de tempo prolongados. Tais formas duradouras de interacção no ambiente imediato são referidos como processos proximais. (p.4)

Portanto, ao analisar e comparar os micro-, meso- e exossistemas, que caracterizam diferentes classes sociais, grupos religiosos ou étnicos, ou sociedades inteiras, é possível descrever sistematicamente e distinguir as propriedades ecológicas desses contextos sociais mais amplos como ambientes para o desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1996, p. 9).

Segundo Ribas e Moura (2006), pode-se dizer que o modelo de Bronfenbrenner converge com o conceito de nichos de desenvolvimento proposto por Harkness e Super (1994). Estes autores pensam que as investigações sobre o processo de desenvolvimento humano devem considerar a criança e o ambiente como um sistema interativo (p. 135).

O nicho de desenvolvimento envolve três subsistemas: (1) o ambiente físico e social da criança; (2) os costumes culturalmente construídos sobre os cuidados e modos de criar as crianças; e (3) a psicologia dos que cuidam das crianças.

No subsistema do ambiente físico e social estão as fontes mais directas de informação sobre como o ambiente social da criança é estruturado. Pode-se observar como, onde, em que condições materiais, com quem a criança vive, quais são as figuras de cuidado. Os costumes e os modos de cuidar das crianças constituem outro subsistema, que, neste caso, informa sobre as práticas comuns de cada grupo ao criar e cuidar das crianças. A psicologia dos cuidadores seria o terceiro subsistema, o qual trata das crenças e expectativas daqueles que cuidam das crianças (Ribas e Moura, 2006, p. 135).

2.2. *Estilos de parentalidade*

Quando pesquisamos sobre este tópico, encontramos algumas divergências entre autores a respeito dos termos utilizados, ou seja, alguns optam por referir o assunto por estilos de parentalidade, outros por estratégias educativas e outros ainda por práticas educativas.

Segundo Tornarí, Vandemeulebroecke e Colpin (citado por Bem e Wagner, 2006), podemos definir estilos educativos como tendências relativamente estáveis através das quais as pessoas reagem em uma situação pedagógica com uma determinada conduta (ou prática) específica dirigida à criança (p. 65).

Os estudos de Baumrind (citado por Bem e Wagner, 2006), realizados em 1965 e 1971 respectivamente, sobre essa temática resultaram na definição de três estilos educativos: permissivo, autoritário e democrático. Vejamos, a seguir, as definições destes estilos:

- i) *Estilo permissivo* - há pouco controle parental, os pais e mães usam poucos castigos e se mostram tolerantes, tendendo a aceitar positivamente os impulsos da criança e deixando-a regular suas actividades; no entanto, geralmente são afectivos, comunicativos e receptivos com seus filhos (p. 65).
- ii) *Estilo autoritário* - é característico de pais e mães que possuem altos níveis de controle. Eles mantêm um controle restritivo e impositivo sobre a conduta dos filhos, fazendo uso de castigos físicos, ameaças e proibições. Exercem níveis altos de exigência, não levando em consideração as necessidades e opiniões da criança e mantendo pouco envolvimento afectivo. Tendem a enfatizar a obediência por meio do respeito à autoridade e à ordem, além de não valorizarem o diálogo e a autonomia (p. 65).
- iii) *Estilo democrático* - há um equilíbrio entre afeto e controle. Os pais reconhecem e respeitam a individualidade dos filhos, tendem a promover os comportamentos positivos do filho mais do que restringir os não desejados, mas deixam claras as normas e os limites, caracterizando um controle-guia. A disciplina é aplicada de maneira indutiva, a comunicação é clara e baseada no respeito mútuo (p. 65).

Hoffman (citado por Bem e Wagner, 2006) define duas categorias de estratégias educativas: as indutivas e as coercitivas. Vejamos as características de cada uma delas:

- i) *Estratégias indutivas* - caracterizam-se por práticas que indicam à criança as consequências do seu comportamento para as outras pessoas, fazendo-a refletir sobre os aspectos lógicos da situação. A indução é um meio de controle mais indireto, que enfatiza as consequências negativas do dano causado a outros, incentivando a empatia com estes. Práticas desse tipo favorecem a internalização de padrões morais, uma vez que propiciam à criança a compreensão dos motivos que justificam a necessidade da mudança de comportamento (p. 64).
- ii) *Estratégias coercitivas* - envolvem técnicas disciplinares que utilizam a aplicação de força e poder dos progenitores, incluindo punição física, ameaças e privação de privilégios e afetos. Essas práticas educativas não levam a criança a adquirir capacidade de compreender as implicações de sua ação, provocando um controle do seu comportamento baseado apenas na ameaça de sanções externas. É um modo de controle mais direto, que não desenvolve na criança uma motivação intrínseca para agir de determinada maneira, a não ser para evitar o castigo (p. 65).

Na década de 1980, MacCoby e Martin (citado por Bem e Wagner, 2006) fizeram uma reformulação do modelo de Baumrind e redefiniram os estilos parentais em função de duas dimensões subjacentes: o controle e o afeto. Os estilos parentais que surgem como resultados desta combinação são os mesmos propostos por Baumrind, com a diferença de que o estilo permissivo foi desmembrado em dois: o negligente e o indulgente (p. 65).

Assim, de acordo com Bem e Wagner (2006), pais e mães autoritários possuem muita exigência e pouco afeto; os democráticos fazem muita exigência, porém são envolvidos afetivamente com seus filhos; os indulgentes estabelecem pouco controle e são muito afetivos; e, por último, pais e mães negligentes são permissivos e indiferentes, com baixo grau de controle e afeto para com os filhos, o que pode estar associado a algum tipo de mau-trato (p. 65).

À semelhança de Baumrind, Lourenço (1993) fala-nos também acerca de três práticas distintas de pais: autoritários, permissivos e democráticos. Vejamos abaixo algumas características citadas pelo referido autor, acerca de cada uma destas práticas educativas:

- i) *Prática educativa de pais autoritários* - é muito prejudicial ao desenvolvimento das crianças. Por um lado, inibe o seu sentido de autonomia ou de valor pessoal, sem o qual é difícil sentirmo-nos felizes. Por outro, nem sequer leva aos resultados que é suposta produzir (p. 19).
- ii) *Prática educativa de pais permissivos* - também é muito prejudicial ao desenvolvimento da criança. Inibe a construção de invariâncias, por um lado, e leva à perda do sentido de contingência, por outro (p. 20).
- iii) *Prática educativa de pais democráticos* - diz-se que são competentes e calorosos. Os pais democráticos não desistem de sugerir e modelar na criança metas de conduta e hierarquia de valores. São, por isso, pais exigentes, embora procurem adequar o grau de exigência à idade dos filhos. São também afetuosos na relação com os filhos. Os pais democráticos utilizam um estilo indutivo, não impositivo. Isto é, quando pretendem que os filhos se comportem de certa maneira, apresentam razões para tais comportamentos (p. 20-21).

Segundo Lourenço (1993), as práticas indutivas ou explicativas tendem a ser frequentes em famílias orientadas para a pessoa, famílias pessoais, não em famílias orientadas para a posição, famílias posicionais (p. 21).

Berthoud (2003) especifica ainda duas ideias que podem também envolver aspectos dos estilos de parentalidade escolhidos pelas famílias: (1) a *perspectiva sistêmica*, que enfatiza a necessidade dos pais se considerarem como parte indissociável da estrutura e da dinâmica da família – o que inclui atitudes, sentimentos, comportamentos de todos os seus membros – e, assim, buscarem melhor compreensão do funcionamento familiar; (2) *dimensão ecológica*, que abre novas possibilidades para a compreensão do ecossistema familiar, e é um conceito que enriquece a compreensão da parentalidade de modo geral (p. 51).

Nesta última, os pais são capazes de entender e aceitar que a família é um sistema que se autorregula e no qual os padrões de comportamento de cada membro são resultantes dos padrões de funcionamento do sistema. São, então, capazes de aceitar a sua responsabilidade na dinâmica da família; se os filhos têm que mudar, os pais devem mudar também (Berthoud, 2003, p. 51).

2.3. *Desenvolvimento da criança no seio familiar*

2.3.1. *Práticas de socialização e nível socioeconómico-cultural*

Segundo Reich (1976), de um modo geral, a socialização pode ser considerada um processo pelo qual os indivíduos atingem as expectativas de papel, os valores e as atitudes da sociedade, através das relações interpessoais. Este processo não está limitado à criança, mas continua durante toda a vida adulta, por exemplo, quando um indivíduo ocupa uma nova posição ou ingressa num novo grupo (p. 51).

O papel dos pais no processo de socialização de um filho é muito significativo, pois é através destes que a criança irá apreender quais os padrões sociais vigentes para adaptação de um indivíduo a um grupo ou a uma sociedade.

As influências mais directas sobre o comportamento de uma criança são as de seus pais; e são inicialmente os pais quem, actuando como agentes da sociedade, controlam ou, em princípio, devem controlar os necessários eventos ambientais que modelam o comportamento da criança (e assim, implicitamente, as atitudes, até que estejam disponíveis as expressões verbais das atitudes da criança). Portanto, eles são capazes, através do reforço primário e, mais tarde, do secundário, de desenvolver na criança valores e atitudes que sejam compatíveis com o que eles próprios sustentam (Reich, 1976, p. 52).

Nos anos 80, Ogbu (citado por Ribas e Moura, 2006) já havia também destacado este ponto ao traçar as relações entre diferentes componentes dos sistemas de cuidado. Esse autor trata, entre outros aspectos, das chamadas *teorias nativas de sucesso*, nas quais os pais se baseiam para orientar a criação de seus filhos (p. 135).

Este aspecto é ainda destacado por Small (citado por Ribas e Moura, 2006) ao discutir como as práticas de cuidado ganham sentido dentro de cada grupo social e quando tais práticas são delineadas para produzir o tipo de “cidadão” esperado ou

desejável em cada cultura. Os pais, certamente, enquanto membros do grupo cultural, exercem seus cuidados e educação das crianças de modo a alcançar as metas desejáveis (p. 135).

Com o conceito de etnoteorias parentais, Harkness e Super, em 1994, (citado por Ribas e Moura, 2006) exploram mais detalhadamente o terceiro componente do conceito de nichos de desenvolvimento, ou seja, a psicologia dos que cuidam das crianças, que são as representações que os pais têm sobre o desenvolvimento infantil, suas expectativas, crenças e quanto eles regulam suas ações, suas práticas de cuidado e educação, tendo como base suas representações (p. 135).

Neste ponto, já podemos constatar que o desenvolvimento da criança e, respectivamente, a sua socialização dependem directamente das interacções que ocorrem a partir dos modelos familiares, das estratégias educativas escolhidas pelos pais, de aspectos culturais, dos contextos em que cada evento ocorre e assim por diante. Enfim, todos estes estão directa ou indirectamente relacionados com os valores e as metas que os pais desejam para seus filhos.

Conforme a literatura e pesquisas empíricas sobre socialização infantil, a realidade social, política, económica e cultural influencia a maneira como as pessoas hierarquizam os valores para educar um filho. Acredita-se, da mesma maneira, que existe uma relação entre os valores educativos e classes sociais (Bem e Wagner, 2006, p. 67).

De acordo com Dias (2010), para a maioria dos autores, de entre as variáveis estudadas, tais como: raça, região, dimensão da comunidade e religião, a que maior relevância tem é a origem de classes, na medida em que em diferentes classes sociais se desenvolvem diferentes valores, diferentes “concepções de desejável”, e diferentes metáforas de Adulto Adaptado (p. 45).

Reich (1976) refere que o papel que a filiação a uma classe socioeconómica desempenha na determinação de nossas atitudes e valores é de influência obviamente forte, na medida em que, se a classe a que pertencemos define, até certo ponto, o meio ambiente do indivíduo, então os valores transmitidos através dos processos de socialização devem ser consentâneos com a estrutura de classe (p. 56).

Khon (citado por Marchand e d'Orey) comenta esta relação ênfase-classe social da seguinte maneira:

De acordo com diversos autores tal ênfase depende sobretudo da classe social a que pertencem, nomeadamente do tipo de trabalho que desempenham e do nível de escolaridade que possuem. Se pais com elevados níveis de educação, que desempenham cargos de responsabilidade que exigem tomadas de decisão complexas, geralmente, valorizam a autonomia e a assertividade enquanto objectivos da educação, pais com baixos níveis de educação, que exercem profissões rotineiras que exigem o cumprimento cuidadoso de orientações estabelecidas por outros, geralmente valorizam a aprendizagem da obediência e da conformidade em relação às regras escolares e sociais. (p. 2-3)

Kohn (citado por Bem e Wagner, 2006) realizou uma série de estudos relacionando os valores parentais com a classe social, considerando o nível socioeconómico-cultural dos sujeitos implicados. Sua conclusão central é que o nível socioeconómico é uma variável significativa para o comportamento humano, porque abrange condições de vida diferenciadas, que afetam profundamente a visão do homem sobre a realidade social. Dando mais suporte a este raciocínio, ainda encontrou que as condições ocupacionais dos pais e mães respondem por grande parte do impacto do nível socioeconómico nos valores e orientações transmitidos aos filhos (p. 67).

Etz (1997) desenvolveu também uma tese sobre classe social e parentalidade, analisando as relações entre nível sociocultural, trabalho, valores parentais e paternidade. O objectivo do estudo foi analisar os processos significativos para as influências socioculturais nos valores e orientações parentais e baseou-se na teoria de sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1979). Os resultados indicaram que o *status* social está associado aos valores parentais tanto para mães quanto para pais, como esperado. Pais pertencentes à classe social mais alta deram mais ênfase ao auto-direcionamento das crianças do que à conformidade e à autoridade (p. 71).

2.3.2. Paradigma das doze necessidades

Se por um lado os pais desenvolvem uma imagem do que desejam para os seus filhos, imagem esta que orienta a educação e as práticas de socialização que utilizam no contexto familiar, por outro lado, existem também as necessidades básicas inerentes ao desenvolvimento do sujeito para sua adaptação ao mundo.

Optamos por citar Portouis e Desmet (1999), que desenvolveram o paradigma das doze necessidades psicopedagógicas, criado no *Centre de Recherche e d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire (Ceris) de Mons*, com a finalidade de encontrar um quadro de conjunto dos diversos componentes psicopedagógicos indispensáveis às necessidades da criança (p. 63).

Este paradigma foi desenvolvido, considerando o aspecto de que as necessidades são fatores essenciais ao desenvolvimento humano e à adaptação escolar e social da criança. Os autores sugerem, entretanto, prudência quanto ao uso da noção da necessidade, pois esta é ideologicamente marcada, como um desejo implantado num contexto cultural marcado por uma incontornável socialização das necessidades (p. 56-57).

Portouis e Desmet (1999) propõem o modelo das doze necessidades psicopedagógicas, a partir de um corpo teórico preexistente do qual fazem parte autores envolvidos na pesquisa experimental, que explora direções diversas e leva a pôr em evidência uma “necessidade de estímulo exterior” (Hebb, 1961), uma “necessidade de contactos sociais” (Spitz, 1946; Bowlby, 1957), uma “necessidade de coerência cognitiva” (Festinger, 1949) e ainda uma pirâmide proposta por Maslow (1970), que vai desde as fisiológicas até as de realização pessoal, passando pelas de segurança, de pertença (ligações com os outros) e de consideração (imagem que se dá de si mesmo) (p. 60).

A seguir, apresentamos o modelo proposto por Portouis e Desmet (1999), no qual seleccionam as necessidades em função de seu impacto sobre a adaptação do sujeito ao mundo.

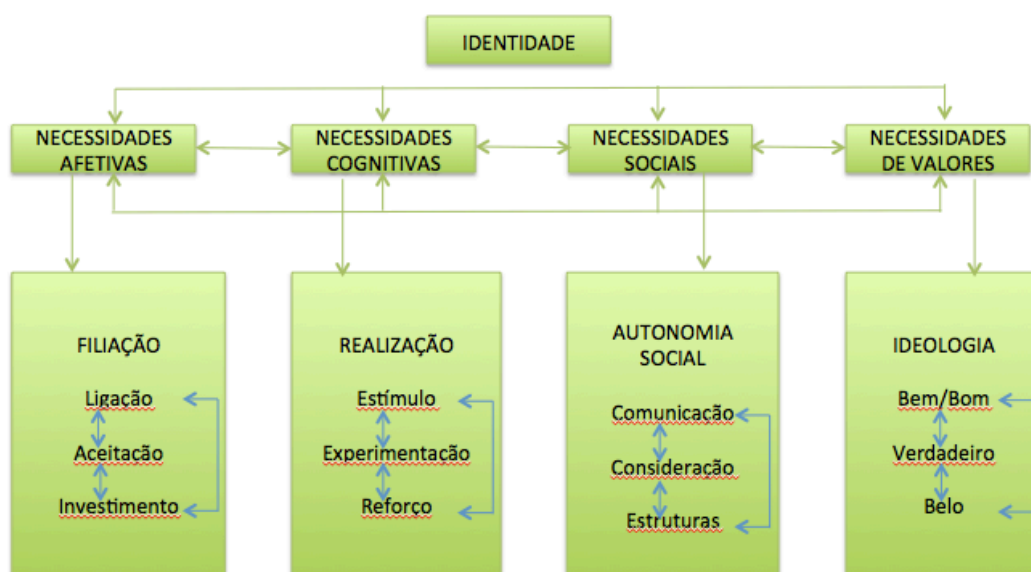


Figura 3: O modelo das doze necessidades psicopedagógicas adaptado de Portouis e Desmet (1999)

Os autores sublinham que o paradigma aplica-se, por certo, ao campo relativo ao desenvolvimento da criança, muito particularmente, à construção de sua pessoa no contexto do micromeio educativo familiar (p. 65).

Portouis e Desmet (1999) dizem que a individualização está bem instalada na vida dos lares, embora valores de conformidade e de tradição continuem bastante presentes. Os casais contemporâneos, os pais de hoje, estão divididos entre os dois valores fundamentais que são a autodeterminação e a conformidade (p. 28).

Seguindo os pressupostos levantados neste capítulo, partimos para uma melhor compreensão de algumas dinâmicas familiares, por meio da análise das expectativas e aspirações que as mães brasileiras do estudo assumem ter, com relação aos filhos, em meios socioeconômicos distintos.

CAPÍTULO II - O CAMINHO DA PESQUISA

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.”
(Quivy e Campenhoudt)

1. A justificativa da investigação

Partindo de motivações pessoais e profissionais, escolhemos estudar, na linha de investigação desenvolvida em Portugal por Marchand e d’Orey (2008), Dias (2010), entre outros autores, os valores e as expectativas de mães brasileiras de meios socioeconómicos diferentes em relação aos comportamentos dos seus filhos.

Neste sentido, a questão de partida do nosso estudo foi a seguinte:

- Que comportamentos - para com os pais, professores, amigos e irmãos - são considerados apropriados/inapropriados e que competências são consideradas necessárias para o desempenho de “Adulto Adaptado” por mães brasileiras de meios socioeconómicos diferentes, com filhos com idades entre 3 e 7 anos?

Sendo assim, o objectivo central do nosso estudo foi:

- Identificar os comportamentos que mães brasileiras, com níveis socioeconómicos diversificados, gostariam que os seus filhos tivessem enquanto crianças e as competências que gostariam que desenvolvessem para virem a ser adultos com sucesso.

Como objectivos específicos definimos os seguintes:

- Identificar os comportamentos e competências mais valorizados pelas mães brasileiras de dois meios socioculturais diferentes em relação aos seus filhos;
- Verificar se esses comportamentos e competências variam em função do nível socioeconómico das mães.

2. Caracterização do contexto e dos sujeitos

A amostra foi constituída por 10 mães brasileiras, de extracto socioeconómico elevado, com filhos com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos e por 10 mães brasileiras, de extracto socioeconómico baixo, com filhos com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

- Os filhos do primeiro grupo de mães (Grupo 1) frequentam uma comunidade educativa privada situada na cidade de Vinhedo, Brasil, fundada em 2002, com o objectivo explícito de formar naquela região os líderes do amanhã, com traços de carácter imprescindíveis a uma personalidade ética, responsável e construtiva.
- Os filhos do segundo grupo (Grupo 2) frequentam uma creche situada na cidade de Santos, fundada em 1971 com a principal finalidade de dar assistência às crianças pobres dos bairros da periferia, e que mantém até os dias actuais o objectivo de propiciar o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos da cognição e afectividade, além do desenvolvimento intelectual e a formação do “eu”.

As mães do primeiro grupo foram seleccionadas pela directora da escola frequentada pelos seus filhos; as mães do segundo grupo foram seleccionadas pela assistente de direcção, de acordo com os seguintes critérios:

- Ser mãe de pelo menos um filho ou uma filha, com idade compreendida entre os 3 e os 7 anos;
- Ter nacionalidade brasileira;
- Pertencerem a meios socioeconómicos diferenciados.

Os dados das mães pertencentes aos dois grupos, obtidos a partir das fichas de caracterização (Anexo II), são apresentados a seguir. (Quadro 1 e 2).

Em anexo encontram-se alguns gráficos que ilustram também estas informações (Anexo VIII).

Quadro 1: Características sociodemográficas do Grupo 1

DESCRIÇÃO	N=10	%
Idade das mães		
Média	33.66	--
Mínimo-máximo	27-41	--
Grau de escolaridade¹		
Ensino fundamental	3	30%
Superior	6	60%
Pós-graduação	1	10%
Profissão		
Auxiliar administrativa	2	20%
Professora	4	40%
Secretária	1	10%
Administradora de empresa	1	10%
Empresária	1	10%
Do lar	1	10%
Situação na profissão		
Activa	8	80%
Não activa	2	20%
Religião praticante²		
Evangélica	10	100%
Tipo de família		
Monoparental	3	30%
Biparental	7	70%

¹ Nomenclatura utilizada no Brasil. Tabela comparativa entre os sistemas dos ensinos básico e secundário disponível encontra-se em anexo (Anexo I).

² Pensamos que seria pertinente recolher esta informação, pois poderia ser um factor influenciador nas respostas das entrevistadas.

Quadro 2: Características sociodemográficas do Grupo 2

DESCRIÇÃO	N=10	%
Idade das mães		
Média	34.09	--
Mínimo-máximo	24-41	--
Grau de escolaridade¹		
Ensino fundamental	1	10%
Ensino fundamental incompleto	1	10%
Ensino médio	5	50%
Ensino médio incompleto	3	30%
Profissão		
Empregada doméstica	4	40%
Ajudante de cozinha	1	10%
Servente	1	10%
Diarista (faxineira)	1	10%
Secretária	1	10%
Vendedora	1	10%
Manicure	1	10%
Situação na profissão		
Activa	10	100%
Religião praticante²		
Católica	9	90%
Sem religião	1	10%
Tipo de família		
Monoparental	1 ³	10%
Biparental	9	90%

¹ Nomenclatura utilizada no Brasil.

² Pensamos que seria pertinente recolher esta informação, pois poderia ser um factor influenciador nas respostas das entrevistadas.

³ Entrevistada é viúva.

3. Abordagem metodológica

A nossa opção metodológica foi a abordagem qualitativa. Assim, fomos em busca de perceber o significado dos dados recolhidos em relação ao nosso objecto de estudo, sabendo que este é de importância vital neste tipo de abordagem.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo (p. 49).

Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (Bogdan e Biklen 1994, p. 50).

Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior (Bogdan e Biklen 1994, p. 51).

Bogdan e Biklen (1994), afirmam ainda que os investigadores qualitativos partilham, geralmente, a convicção de que, independentemente do contexto, um investigador qualitativo encontrará sempre material importante. Esta atitude contrasta com o receio do principiante de que só ambientes “muito especiais” possam proporcionar material interessante (p. 87).

Sendo assim, tivemos a intenção de realizar o tratamento qualitativo dos dados recolhidos por meio dos instrumentos utilizados também por Marchand e d’Orey (2008) e Dias (2010), sendo eles: (1) ficha de caracterização do agregado familiar; (2) lista de comportamentos, adaptada de Kohn (1977) e Tudge et al., (1999); e (3) inquérito com questões abertas.

No presente estudo, decidimos dar maior ênfase à análise de conteúdo, recorrendo à utilização de gráficos e respectiva interpretação qualitativa dos dados apresentados nos mesmos.

Mason (1996) explica que, na análise dos dados numa abordagem qualitativa, você nunca está considerando como autoevidente que uma interpretação específica pode ser feita com os seus dados, mas sim que você está constantemente e assiduamente representando em gráficos e justificando os passos através dos quais as interpretações foram feitas (p. 150).

4. Etapas da investigação

Nos subtópicos, a seguir, podemos encontrar a descrição das etapas da investigação, que foram organizadas da seguinte forma: (1) pesquisa bibliográfica; (2) instrumentos de recolha de dados; e (3) análise de conteúdo.

4.1. Pesquisa bibliográfica

Nesta primeira etapa foi realizada uma pesquisa bibliográfica, buscando fundamentar e aumentar o conhecimento da temática relacionada ao objecto de estudo proposto. Abarcando principalmente as questões ligadas a parentalidade na história mais recente da humanidade e, especificamente, no sistema familiar brasileiro, além de questões acerca do papel da família no processo de desenvolvimento da criança.

Além disso, também foi feita uma pesquisa que serviu para fundamentarmos a abordagem metodológica utilizada no estudo e, também, para podermos tratar e interpretar os dados obtidos, no âmbito da análise de conteúdo.

4.2. Instrumentos de recolha de dados

Nesta etapa, procedemos à recolha de dados, feita a partir dos instrumentos utilizados também por Marchand e d'Orey (2008) e Dias (2010), sendo eles: (1) ficha de caracterização do agregado familiar; (2) lista de comportamentos, adaptada de Kohn (1977) e Tudge et al. (1999); e (3) inquérito com questões abertas.

4.2.1. Ficha de caracterização do agregado familiar

Para uma melhor caracterização dos sujeitos, foi utilizada uma ficha de caracterização do agregado familiar, a fim de obtermos um levantamento de dados pessoais e profissionais das famílias, e conhecer melhor o contexto familiar, social e cultural em que se inserem.

Os itens que constam na ficha de caracterização podem ser consultados no Anexo II.

4.2.2. Lista de comportamentos

A lista de comportamentos (Anexo III), adaptada de Kohn (1977) e Tudge et al. (1999), citados por Marchand e d'Orey (2008), apresenta vinte comportamentos: sete referentes à “Autonomia”; sete referentes à “Conformidade”; e seis referentes a “Outros Aspectos”. A lista foi entregue aos entrevistados e, dado o tempo suficiente para que a lessem várias vezes, foi-lhes pedido para seleccionarem três

comportamentos considerados mais importantes e, em seguida, o comportamento entre os três escolhidos que consideravam o mais importante.

4.2.3. Inquérito

A seguir a tarefa de escolher os itens na lista de comportamentos, foram ainda realizadas questões abertas, feitas individualmente a cada uma das mães participantes (Anexo V).

Segundo Mason (1996), as entrevistas qualitativas podem adicionar uma dimensão adicional, ou pode ajudar o investigador a aproximar-se das suas questões a partir de um ângulo diferente, ou com maior profundidade e assim por diante (p. 42).

Ketele (1999) explica ainda que a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações (p. 18).

Quivy e Campenhoudt (2003) falam sobre os métodos de entrevista da seguinte forma:

Os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele. Instaura-se, assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade. (p. 192)

Ainda de acordo com Quivy e Campenhoudt (2003), durante uma entrevista semidirectiva, ou semidirigida, tanto quanto possível, o investigador “deixará andar” o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado dele se afastar e por colocar as perguntas as quais o entrevistado não chega por si próprio no

momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível (p. 193).

Portanto, no decorrer dos inquéritos, quando as mães respondiam de forma muito sintética ou ainda quando se desviavam do foco em questão, a pergunta era refeita para que fosse possível explorar mais profundamente as suas opiniões.

É importante referir que, nesta fase da investigação, tivemos especial atenção às questões de ética, ou seja, antes de iniciarmos as entrevistas, informamos a cada mãe participante sobre os objectivos da entrevista/investigação, a confidencialidade das informações e pedimos a cada uma que assinasse um termo de autorização para gravação da mesma em áudio (Anexo IV). As entrevistas foram realizadas nas próprias Instituições, em salas de aulas que não estavam em uso na altura.

Bogdan e Biklen (1994) referem que no início da entrevista, tenta-se informar com brevidade o sujeito do objectivo e garantir-lhe (se necessário) que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente. Muitos sujeitos, a princípio, ficam apreensivos, negando a existência de alguma coisa importante para dizer. Nestes casos, o entrevistador tem de ser encorajador e apoiante (p. 135).

Algumas entrevistadas sentiram-se desconfortáveis com o gravador, no entanto, foi-lhes propiciado um ambiente descontraído e, em pouco tempo, a entrevista começava a fluir sem nenhum obstáculo.

Este instrumento consistiu, assim, em uma entrevista estruturada (ou semidirectiva), ou seja, com guião prévio (Anexo V).

Como indica Guerra (2010), o guião é geralmente estruturado em grandes capítulos, desenvolvendo depois perguntas de lembrança que são apenas introduzidas se o entrevistado as não referir nas respostas (p. 53).

Na construção do guião, focamo-nos em cinco blocos: (1) legitimação da entrevista; (2) comportamentos esperados – contextos mais próximos à criança; (3) comportamentos esperados - vida futura; (4) competências esperadas – vida adulta; e (5) fechamento.

A primeira questão aberta colocada foi: (1) Como acha que o seu filho se deve comportar: a) com os pais; e b) com os educadores na escola.

Esta pergunta foi utilizada no estudo de Olson, Kashiwagi e Crystal (citado por Marchand e d'Orey, 2008), e destinou-se a identificar os comportamentos

considerados adaptados/inadaptados.

Incrementando à esta questão aberta, inserimos mais duas alíneas, utilizadas também no estudo de Dias (2010), sendo elas: Como acha que o seu filho se deve comportar: c) com os amigos; e d) com os irmãos.

Uma segunda questão aberta colocada aos participantes foi: (2) Imagine que o seu filho é um adulto: que tipo de pessoa gostaria que ele fosse? - questão que teve por objectivo, segundo Roer-Strier (citado por Marchand e d'Orey, 2008), identificar a metáfora de Adulto Adaptado.

Assim como o estudo de Dias (2010), colocamos ainda uma terceira questão a fim de estudar as competências que as mães acham que os seus filhos devem possuir para desempenhar eficazmente as tarefas de adulto, sendo ela: (3) O que acha que o seu filho deve desenvolver para desempenhar as tarefas de adulto?

Após a gravação das vinte entrevistas, procedeu-se a transcrição das mesmas para, posteriormente, realizarmos a análise de conteúdo dos dados recolhidos. Em anexo encontra-se a transcrição de duas entrevistas, escolhidas aleatoriamente, uma do Grupo 1 e outra do Grupo 2 (Anexo VI). As restantes entrevistas estão em anexo, porém em formato digital – CD-ROM.

4.3. *Tratamento e análise dos dados*

4.3.1. *Técnica de análise dos dados*

Dado tratar-se de um estudo com uma dimensão importante de natureza qualitativa, utilizou-se como técnica de análise dos dados a análise de conteúdo.

Bardin (1977) fala a respeito da análise de conteúdo da seguinte maneira:

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo), é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento, excepto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de respostas e

perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas. (p. 30-31)

Para tal, na tarefa em que se pedia às entrevistadas para escolherem, numa lista de vinte comportamentos, os três mais importantes, as respostas foram distribuídas nas categorias que estiveram na base de sua construção (Quadro 3).

Quadro 3: Categorias da lista de comportamentos

DIMENSÃO	CATEGORIA	INDICADORES
Comportamental	• Autonomia	• defender os seus pontos de vista; saber o que quer; resolver situações sozinho; ser independente; ser autónomo; ter objectivos.
	• Conformidade	• ser obediente; aceitar opiniões sem discutir; respeitar os mais velhos; respeitar as tradições e os costumes; ser dócil; respeitar os pais.
	• Outros Aspectos	• ser amável; ser inteligente; ser limpo; ser organizado; ser asseado; ser bem-educado; ser bem-disposto.

Nas respostas obtidas a partir das entrevistas, seguimos os procedimentos rudimentares da análise de conteúdo, ou seja, foi realizada uma leitura flutuante das transcrições das entrevistas. A seguir, foi elaborada uma grelha em que as unidades de registo foram sendo organizadas quanto à frequência, de acordo com a dimensão, categoria e indicadores a que pertenciam (Quadros 4 e 5). Por último, foi realizado o apuramento das percentagens referentes a cada categoria.

Bogdan e Biklen (1994) dizem que as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu, de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. Um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para organizá-los (p. 221).

Na definição de categorias foram observados alguns requisitos salientados por Bardin (1977), a saber:

- *Exclusão mútua* – cada elemento não pode existir em mais de uma divisão;

- *Homogeneidade* – o princípio acima depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização;
- *Pertinência* – quando a categoria está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido;
- *Objectividade e fidelidade* – as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises;
- *Produtividade* – um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos. (p. 120-121).

Os quadros, a seguir, apresentam: (1) as categorias criadas *a priori*, ou seja, as categorias e seus respectivos indicadores que são pré-determinados em função da busca a uma resposta específica do investigador; e (2) as categorias não definidas *a priori*, que emergem da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria (Franco, 2008, p. 61).

Segundo Franco (2008), as categorias criadas *a posteriori* vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas (p. 62).

Quadro 4: Categorias das questões abertas definidas *a priori*

Dimensão	Categoria	Indicadores
Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Competências Instrumentais 	<ul style="list-style-type: none"> • ter estudos; ter um bom curso; ter uma boa profissão; ter um emprego estável.
Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Características do Eu • Realização Pessoal • Realização Familiar 	<ul style="list-style-type: none"> • ser bem formado; ser trabalhador; ser bom; ser maturo; ser honesto; ser simples; ser afectivo; ser compreensivo; ser educado. • ter sucesso na vida; viver uma vida melhor do que a dos pais; ser feliz. • ser bom pai e bom marido; ser boa dona de casa; constituir uma família feliz com um só marido; ser boa mãe.

Pessoal (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia • Conformidade 	<ul style="list-style-type: none"> • lutar pelos seus ideais; ser independente; ter iniciativa; ser confiante; ser responsável. • obedecer aos educadores; obedecer aos pais; não falar alto quando está em comunidade; trabalhar apenas em casa; recorrer ao auxílio dos pais; obedecer aos costumes; respeitar aos pais; saber ouvir.
-----------------	---	---

Quadro 5: Categorias das questões abertas definidas *a posteriori*

DIMENSÃO	CATEGORIA	INDICADORES
Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Realização Espiritual 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser um adulto dependente de Deus; amar ao próximo; andar na Palavra de Deus; ser temente a Deus.
Social	<ul style="list-style-type: none"> • Sociabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratar os amigos com respeito; saber compartilhar; aprender com o outro; respeitar a diversidade; dar espaço ao amigo; respeitar a opinião do amigo; respeitar o próximo.

A técnica utilizada no tratamento e análise de conteúdo permitiu-nos, além de seleccionar informações úteis, interpretar e sintetizar as várias informações provenientes das opiniões e convicções exteriorizadas pelas mães entrevistadas.

Quanto à interpretação feita pelo entrevistados, Quivy e Campenhoudt (2003) dizem o seguinte:

As formulações do entrevistado estão sempre ligadas a relação específica que o liga ao investigador e este último só pode, portanto, interpretá-las validamente se as considerar como tais. A análise de uma entrevista deve, portanto, incluir uma elucidação daquilo que as perguntas do investigador, a relação de troca e o âmbito da entrevista induzem nas formulações do interlocutor. Considerar estes últimos independentemente de um contexto tão marcante seria revelar uma grande ingenuidade epistemológica. (p. 194-195)

Quivy e Campenhoudt (2003) comentam que uma das principais vantagens dos métodos de análise de conteúdo é que obrigam o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas e, em particular, às suas próprias.

Com efeito, não se trata de utilizar as suas próprias referências ideológicas ou normativas para julgar a dos outros, mas sim de analisá-las a partir de critérios que incidem mais sobre a organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito (p. 230).

Para Guerra (2010), a análise de conteúdo assume especial importância, pois tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista (nós) face ao objecto de estudo (p. 62).

É portanto necessário completarmos os segmentos de definições já adquiridas, pondo em evidência a finalidade (implícita ou explícita) de qualquer análise de conteúdo. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (Bardin, 1977, p. 38).

4.3.2. Análise dos resultados

Começamos por analisar os resultados obtidos na tarefa em que se pedia às inquiridas para escolherem, numa lista de vinte comportamentos, os três mais valorizados (Quadro 6 e Gráfico 1).

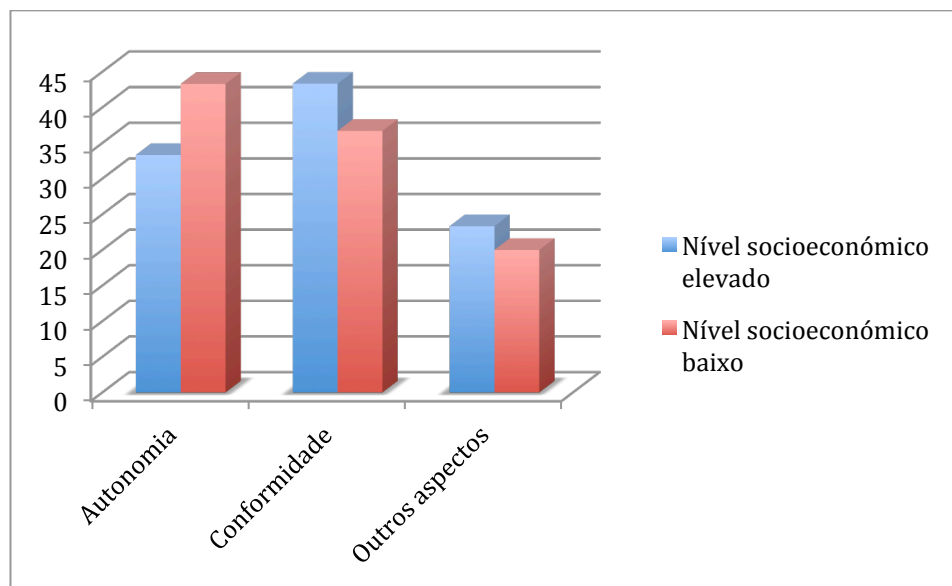
Quadro 6 - Comportamentos valorizados, de acordo com nível socioeconómico

	ESE		ESB	
	Frequência	%	Frequência	%
Autonomia	10	33.33	13	43.3
Conformidade	13	43.33	11	36.7
Outros Aspectos	7	23.33	6	20

ESE – Extracto Socioeconómico Elevado

ESB – Extracto Socioeconómico Baixo

Gráfico 1 - Comportamentos valorizados, de acordo com nível socioeconómico



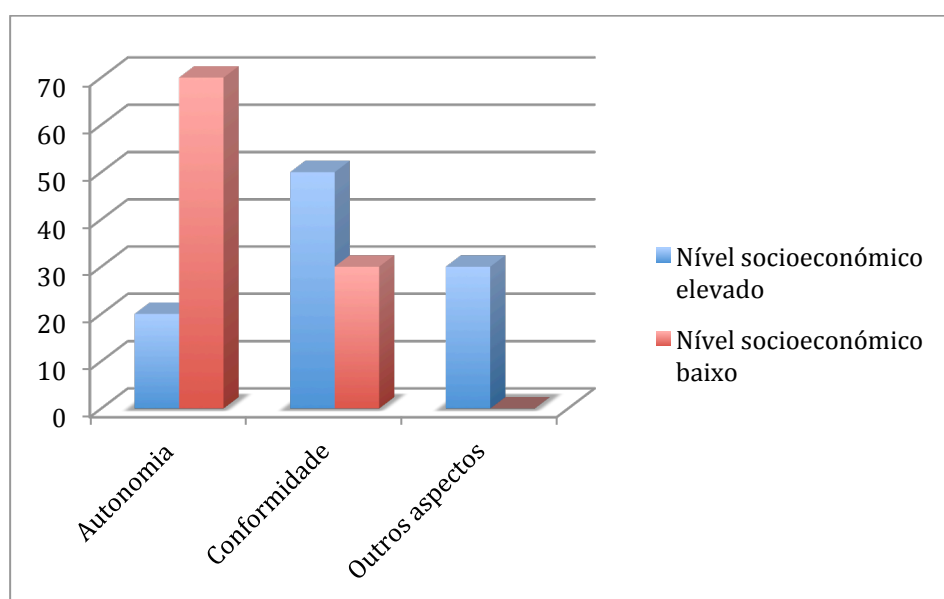
Na primeira tarefa da lista de comportamentos, os resultados obtidos mostram que:

- (1) as mães brasileiras de ESE valorizam comportamentos que manifestam Conformidade, enquanto as de ESB valorizam aqueles que manifestam Autonomia;
- (2) os comportamentos relacionados com Outros Aspectos são menos valorizados por mães de ambos os extractos socioeconómicos.

A seguir, mostramos os resultados obtidos na tarefa em que se pedia às inquiridas para escolherem dentre os três comportamentos mais valorizados, o mais importante, organizados de acordo com o nível socioeconómico (Quadro 7 e Gráfico 2).

Quadro 7 - Comportamento mais valorizado, de acordo com nível socioeconómico

	ESE		ESB	
	Frequência	%	Frequência	%
Autonomia	2	20	7	70
Conformidade	5	50	3	30
Outros Aspectos	3	30	0	0

Gráfico 2 - Comportamento mais valorizado, de acordo com nível socioeconómico

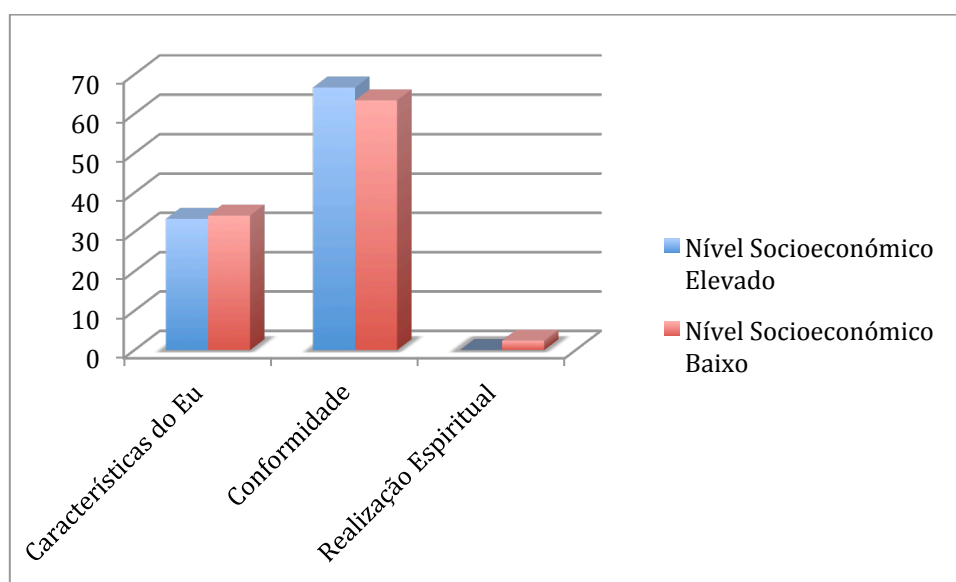
Na segunda tarefa da lista de comportamentos, os resultados obtidos mostram que:

- (1) as mães brasileiras de ESE valorizam comportamentos que manifestam Conformidade, enquanto as de ESB valorizam aqueles que manifestam comportamentos relacionados a Outros Aspectos;
- (2) as mães de ESE não referem nenhum comportamento ligado a Outros Aspectos.

Quadro 8 - Comportamentos esperados em relação aos pais, de acordo com nível socioeconómico

	ESE		ESB	
	Frequência	%	Frequência	%
Características do Eu	15	33.33	14	34.15
Conformidade	30	66.67	26	63.41
Realização Espiritual	0	0	1	2.40

Gráfico 3 - Comportamentos esperados em relação aos pais, de acordo com nível socioeconómico



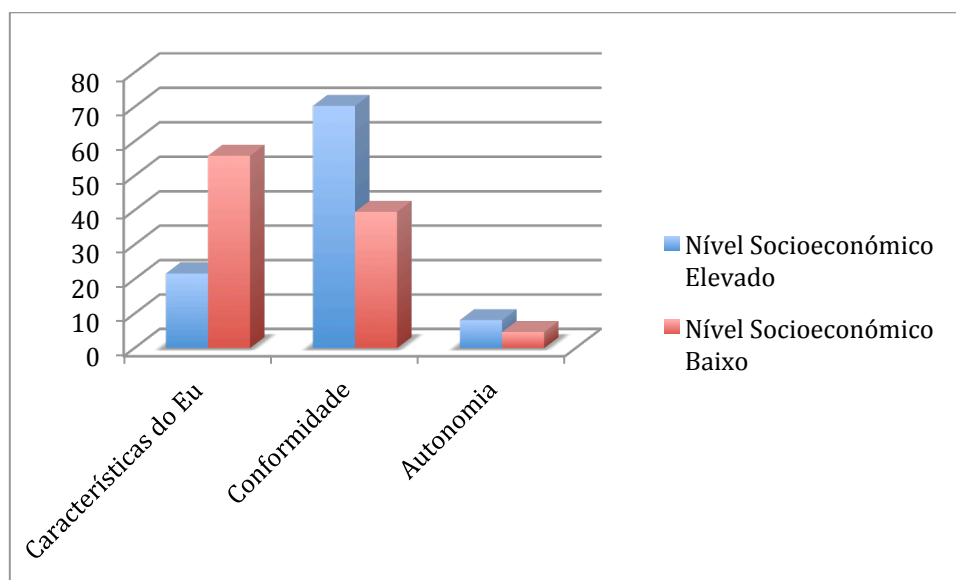
As respostas obtidas na questão “Como acha que o seu filho se deve comportar com os pais” mostram que:

- (1) as mães de ambos extractos socioeconómicos valorizam a Conformidade;
- (2) as Características do Eu, são escolhidas pelas mães de ambos os extractos, em segundo lugar.

Quadro 9 - Comportamentos esperados em relação aos professores, de acordo com nível socioeconómico

	ESE		ESB	
	Frequência	%	Frequência	%
Características do Eu	8	21.62	24	55.81
Conformidade	26	70.27	17	39.53
Autonomia	3	8.11	2	4.66

Gráfico 4 - Comportamentos esperados em relação aos professores, de acordo com nível socioeconómico



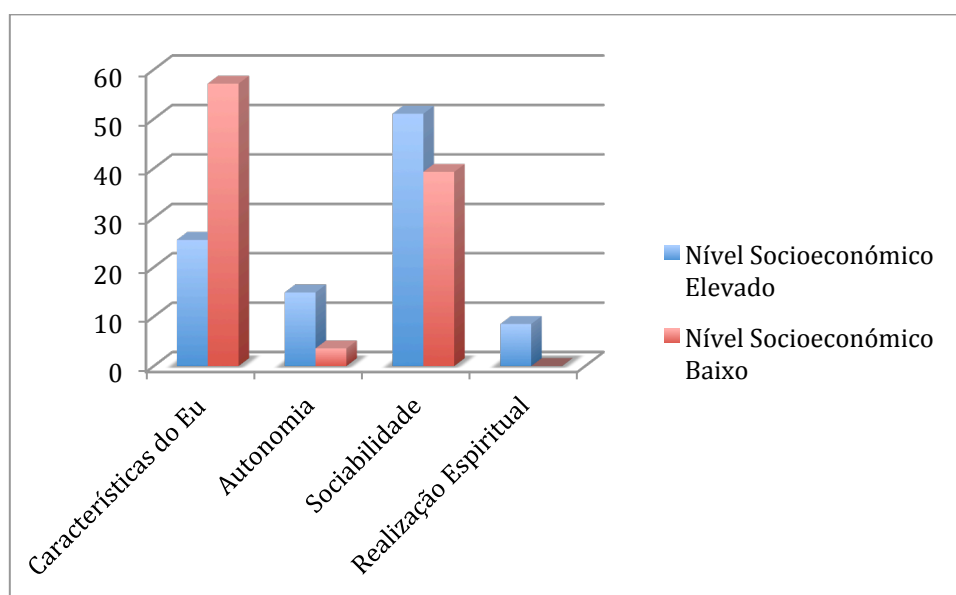
As respostas obtidas na questão “Como acha que o seu filho se deve comportar com os professores” mostram:

- (1) uma maior valorização da Conformidade pelas mães de ESE;
- (2) uma maior valorização das Características do Eu pelas mães de ESB.

Quadro 10 - Comportamentos esperados em relação aos amigos, de acordo com nível socioeconómico

	ESE		ESB	
	Frequência	%	Frequência	%
Características do Eu	12	25.53	16	57.14
Autonomia	7	14.90	1	3.57
Sociabilidade	24	51.06	11	39.29
Realização Espiritual	4	8.51	0	0

Gráfico 5 - Comportamentos esperados em relação aos amigos, de acordo com nível socioeconómico



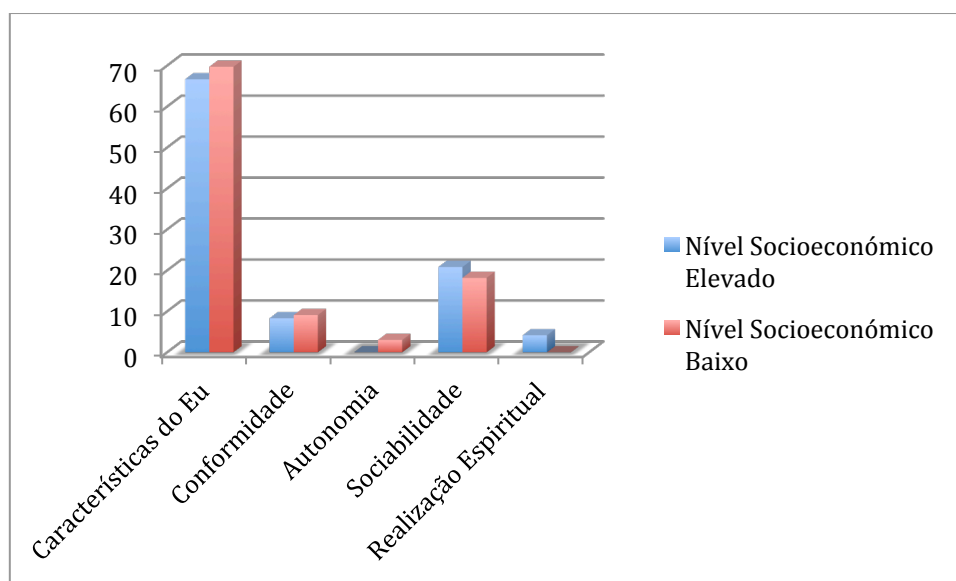
As respostas obtidas na questão “Como acha que o seu filho se deve comportar com os amigos” mostram que:

- (1) os aspectos de Sociabilidade são sobretudo valorizados pelas mães de ESE;
- (2) as Características do Eu são bastante valorizadas pelas mães de ESB.

Quadro 11 - Comportamentos esperados em relação aos irmãos, de acordo com nível socioeconómico

	ESE		ESB	
	Frequência	%	Frequência	%
Características do Eu	32	66.67	23	69.70
Conformidade	4	8.33	3	9.09
Autonomia	0	0	1	3.03
Sociabilidade	10	20.83	6	18.18
Realização Espiritual	2	4.17	0	0

Gráfico 6 - Comportamentos esperados em relação aos irmãos, de acordo com nível socioeconómico



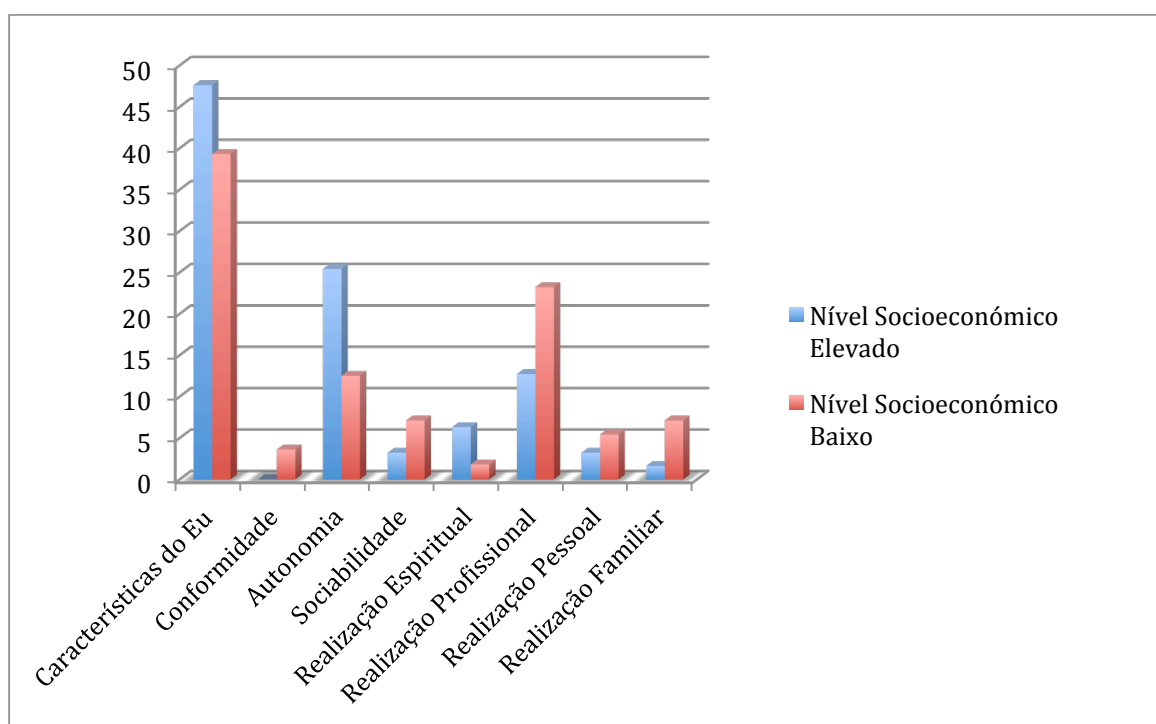
As respostas obtidas na questão “Como acha que o seu filho se deve comportar com os irmãos” mostram que:

- (1) as Características do Eu são as mais valorizadas pelas mães de ambos os extractos socioeconómicos;
- (2) a Sociabilidade e, em seguida, a Conformidade são valorizadas, embora de um modo menos expressivo, por ambos os grupos.

Quadro 12 - Comportamentos relacionados à imagem de Adulto Adaptado, de acordo com nível socioeconômico

	ESE		ESB	
	Frequência	%	Frequência	%
Características do Eu	30	47.60	22	39.30
Conformidade	0	0	2	3.60
Autonomia	16	25.40	7	12.50
Realização Espiritual	4	6.30	1	1.80
Realização Profissional	8	12.70	13	23.20
Realização Pessoal	2	3.20	3	5.40
Realização Familiar	1	1.60	4	7.10
Sociabilidade	2	3.20	4	7.10

Gráfico 7 - Comportamentos relacionados à imagem de Adulto Adaptado, de acordo com nível socioeconômico



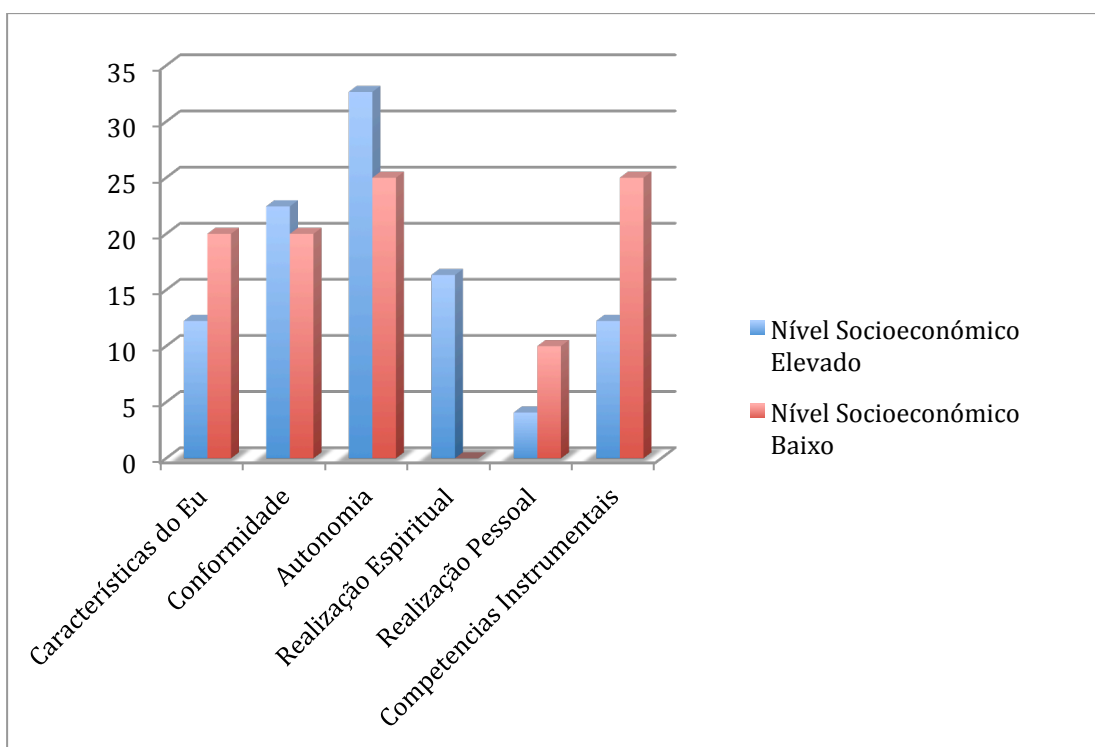
As respostas obtidas na questão “Imagine que o seu filho é um adulto: que tipo de pessoa gostaria que ele fosse?” mostram que:

- (1) as mães de ESE valorizam, em primeiro lugar, as Características do Eu, seguidas pela Autonomia e pela Realização Profissional;
- (2) as mães de ESB valorizam, em primeiro lugar, as Características do Eu, seguidas pela Realização Profissional e pela Autonomia.

Quadro 13 - Competências esperadas para a vida adulta dos filhos, de acordo com nível socioeconômico

	ESE		ESB	
	Frequência	%	Frequência	%
Características do Eu	6	12.24	8	20
Conformidade	11	22.45	8	20
Autonomia	16	32.65	10	25
Competências Instrumentais	6	12.24	10	25
Realização Espiritual	8	16.33	0	0
Realização Pessoal	2	4.08	4	10

Gráfico 8 - Competências esperadas para a vida adulta dos filhos, de acordo com nível socioeconômico



As respostas obtidas na questão “O que acha que o seu filho deve desenvolver para desempenhar as tarefas de adulto?” mostram que:

- (1) as mães de ESE valorizam, em primeiro lugar, a Autonomia, em segundo lugar, a Conformidade e, em terceiro lugar, a Realização Espiritual;
- (2) as mães de ESB valorizam, em primeiro lugar, a Autonomia e as Competências Instrumentais e, em segundo lugar, as Características do Eu e a Conformidade.

CAPÍTULO III - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os pressupostos deste trabalho, tivemos como objectivo central identificar os comportamentos que mães brasileiras, com níveis socioeconómicos diversificados, gostariam que os seus filhos tivessem enquanto crianças e as competências que gostariam que desenvolvessem para virem a ser adultos com sucesso.

Procuramos identificar, por meio das entrevistas, os comportamentos e competências mais valorizados por estas mães, em relação aos seus filhos, e verificar se esses comportamentos e competências variam em função do nível socioeconómico das mães.

A análise das respostas mostrou valorizações semelhantes e diferentes por parte das mães brasileiras de diversos extractos socioeconómicos que constituíram a amostra.

As semelhanças entre os dois grupos foram observadas sobretudo nas respostas dadas às questões abertas. Todas as mães valorizaram a Conformidade, na questão em que se abordava a relação com os pais, a Sociabilidade, nas relações com os amigos, e as Características do Eu, na relação com os irmãos. Foram igualmente encontradas valorizações semelhantes em algumas respostas dadas a questões relacionadas com a metáfora de Adulto Adaptado (e.g. Realização Pessoal, Sociabilidade).

As diferenças foram encontradas em algumas questões abertas e nas questões relacionadas com a metáfora de Adulto Adaptado, em que as mães de meios socioeconómicos elevados valorizam mais as Características do Eu e a Autonomia, enquanto que as mães de meios socioeconómicos baixos valorizam sobretudo a Realização Profissional.

Contrariamente ao esperado, tendo em conta a literatura e os trabalhos empíricos realizados nesta área, as mães de extracto socioeconómico mais elevado, em algumas questões (e.g. na lista de comportamentos, nas questões quanto aos comportamentos desejados na relação com os pais e com os professores), valorizaram

mais a Conformidade do que as de extracto socioeconómico baixo.

Estes resultados mostram que as participantes de extractos socioeconómicos médios/altos desejam, por um lado, que, nas relações com os pais e professores, os seus filhos manifestem comportamentos de Conformidade, e por outro, que ao tornarem-se adultos manifestem Autonomia. Já as participantes de meios mais desfavorecidos valorizam a Autonomia dos seus filhos, nas relações com os pais e professores e desejam Realização Profissional para os seus filhos enquanto adultos.

As razões explicativas destes resultados poderão ter a ver com o estilo de parentalidade escolhido pelas participantes de meios médio/altos, que integra disciplina, religiosidade, ética e cidadania. A escolha da escola é um indicador desta ocorrência, pois a instituição frequentada pelos filhos tem como objectivo explícito formar os alunos para serem líderes do amanhã, com traços de carácter imprescindíveis a uma personalidade ética, responsável e construtiva.

Por outro lado, quanto às respostas de Autonomia dadas pelas mães de meios mais desfavorecidos é de salientar (1) que a instituição educativa, de natureza assistencial, frequentada pelos seus filhos, tem como objectivo principal propiciar o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos da cognição e afectividade, além do desenvolvimento intelectual e da formação do “eu”, com os decorrentes reflexos na Autonomia e (2) que, dado que estas crianças vivem em bairros periféricos, eventualmente, necessitarão, na opinião das mães, por questões de sobrevivência, de serem mais autônomas do que crianças vivendo noutros contextos. Questões estas que, pelo seu interesse, deveriam ser aprofundadas.

Concluimos estas considerações finais chamando a atenção para a natureza exploratória deste trabalho. Com efeito, a dimensão reduzida da amostra, o facto de que as participantes estão ligadas a duas comunidades educativas específicas e a ausência de tratamento estatístico dos resultados, não só impedem generalizações como dificultam a interpretação de alguns resultados. Pensamos que seria interessante prosseguir este trabalho com uma amostra representativa e um tratamento dos dados de natureza quantitativa, que permitam verificar se as semelhanças e as diferenças encontradas são estatisticamente significativas.

A prossecução desta linha de investigação, não só permitirá esclarecer alguns resultados inesperados, como proporcionará um maior e melhor conhecimento do que mães de diferentes meios sociais e económicos desejam para os seus filhos enquanto crianças e enquanto adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos S.A.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bem, L. A. & Wagner, A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. *Psicologia em Estudo*, Maringá. 11(1), p. 63-71.
- Berthoud, C. (2003). *Re-significando a parentalidade. Os desafios de ser pais na atualidade*. Taubaté: Cabral Editora Universitária.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1996). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, M. C. (2002). O lugar da família na política social. In M. C. Carvalho (org.). *A família contemporânea em debate*, p. 15-22. São Paulo: EDUC/Cortez Editora.
- Dauster, T. (2000). Representações sociais e educação. In V. M. Candau (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. p. 49-56. Rio de Janeiro: DP&A.
- Dias, J. (2010). *Representações de comportamento apropriados/inapropriados e metáfora de “Adulto Adaptado” em pais muçulmanos residentes na área da Grande Lisboa, com filhos dos 5-12 anos*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Etz, K. E. (1997). *Social Class and Parenting: a Study of the Relations Among Socio-structural Position, Work, Parental Values and Parenting*. Tese de doutoramento, University of North Carolina, Greensboro.
- Franco, M. L. P. B. (2008). *Análise de conteúdo*. 3ª edição. Brasília: Liber Livro Editora.
- Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – sentidos e formas de uso*. Cascais: Editora Principia.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (s/d). *Resultados do Censo Demográfico de 2010*. Consultado em <http://www.ibge.gov.br>, em 10 de junho de 2012.

- Kagitcibasi, C. (1996). *Family and Human Development across cultures: Mahwah*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and Relatedness in Cultural Context: Implications for Self and Family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36 (4), p. 403-422.
- Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lourenço, O. M. (1993). *Educar hoje crianças para o amanhã*. Porto: Porto Editora.
- Machado, T.S. (2003). Investigações interculturais de cariz piagetiano. *Análise Psicológica*, 2 (XXI), p. 201-212.
- Marchand, H & d'Orey, I. (2008). Values of portuguese/non portuguese mothers of kindergarten children, and of kindergarten teachers. *Intercultural Education*, 19, p. 217-230.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage Publications Ltd.
- Petrini, J.C. (2005). Mudanças sociais e familiares na atualidade: reflexões à luz da história social e da sociologia. *Memorandum*, 8, p. 20-37. Consultado em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos08/petrini01.htm>, em 06 de agosto de 2012.
- Pires, M. I. (2007). *Os valores na família e na escola*. Lisboa: Celta Editora
- Pourtois, J.P. & Desmet, H. (1999). *Educação pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. 3ª edição. Lisboa: Gradiva.
- Reich, B. (1976). *Valores, atitudes e mudanças de comportamento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ribas, A. & Moura, M. L. (2006). Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores. *Psicologia em Estudo*, Maringá. 11(1), p. 129-138.
- Roer-Strier, D. & Rosenthal, M. K. (2001). Socialization in changing cultural contexts: A search for images of the “adaptive adult.” *Social Work*, 46(3), p. 215–228.
- Samara, E.M. (2002). O que mudou na família brasileira?: da colônia à atualidade. *Psicologia USP*, 13, (2), 27-48. Consultado em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642002000200004>, em 9 de agosto de 2012.

- Teruya, M. T. (2000). A família na historiografia brasileira, bases e perspectivas de análise. In *Anais do XII Encontro Nacional de Estudos Populacionais*. Belo Horizonte: Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa. Consultado em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2000>, em 07 de agosto de 2012.
- Tudge, J. (2008). A teoria de Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? In L. Moreira & A. M. A. Carvalho (org.). *Família e educação: olhares da psicologia*, p. 209-231. São Paulo: Paulinas.
- Tudge, J., Mokrova, I., Hatfield, B. & Karnik, R. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, Minneapolis, 4 (1), p. 198-210.
- Warde, M. J. (2007). Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, 1(25), janeiro/junho, p. 21-39.

ANEXOS

Anexo I

**Tabela comparativa entre os sistemas dos ensinos básico e secundário
Brasil/Portugal¹**

BRASIL		PORTUGAL	
Ensino Médio ou 2º Grau	4ª série (a)	Ensino Secundário	12º Ano
	3ª série		11º Ano
	2ª série		10º Ano
	1ª série		
Ensino Fundamental ou 1º Grau	8ª série (b)	3º Ciclo	9º Ano
			8º Ano
	7ª série		7º Ano
	6ª série	2º Ciclo	6º Ano
	5ª série		5º Ano
	4ª série	1º Ciclo	4º Ano
	3ª série		3º Ano
	2ª série		2º Ano
	1ª série		1º Ano
	Ensino Básico		

(a) Ensino Técnico.

(b) Dado que a escolaridade obrigatória no sistema educativo brasileiro corresponde a 8 anos, faz-se corresponder a sua conclusão (8ª Série) ao 9º ano de escolaridade português. Assim, os requerentes que apenas tenham a frequência da 8ª Série e não a tenham concluído, têm equivalência ao 8º ano da escolaridade portuguesa.²

¹ Portaria n.º 699/2006 de 12 de Julho, consultado em www.mec.gov.br/, em 06 de novembro de 2011.

² A partir do ano de 2012 o Ensino Fundamental passou a ter 9 anos, à semelhança do modelo Europeu.

Anexo II

Ficha de caracterização do agregado familiar

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nome do membro	Grau de parentesco	Sexo	Idade	Grau de escolaridade	Profissão	Situação na profissão	Nacionalidade ou origem étnica	Religião Praticante

Tipo de família: Monoparental Biparental Reconstituída Outra _____

Anexo III**Lista de comportamentos**

Nome: _____

Na lista de comportamentos abaixo, assinale com um X os três que acha mais importantes na educação do(a) seu(sua) filho(a).

1. Defender os seus pontos de vista.
2. Ser obediente.
3. Ser amável.
4. Saber a que quer.
5. Resolver as situações por si próprio.
6. Ser responsável.
7. Aceitar opiniões sem discutir.
8. Respeitar as mais velhos.
9. Ser inteligente.
10. Ser independente.
11. Respeitar os costumes.
12. Ser organizado.
13. Ser asseado.
14. Ser autónomo.
15. Ser dócil.
16. Ser bem-educado.
17. Respeitar as tradições.
18. Ser bem disposto.
19. Respeitar os pais.
20. Ter objectivos.

Dos três escolhidos, escolha o que, para si, é o mais importante:

Anexo IV**Autorização para gravação das entrevistas em formato áudio**

Eu, _____, autorizo que a entrevista feita com Adriana Neutel, no âmbito da sua dissertação de Mestrado para o curso de Educação Intercultural da Universidade de Lisboa, seja gravada em formato de áudio, para uso exclusivo da investigadora durante o desenvolvimento do seu trabalho.

_____, ____ de _____ de 2012

Assinatura

Anexo V

Guião de Entrevista

Duração: 15/20 minutos

Objectivo

- Conhecer as opiniões das mães entrevistadas, ~~com~~ relação aos seus filhos, tendo em conta os comportamentos esperados em contextos mais presentes à criança, bem como o desenvolvimento de competências para a vida futura.

Designação dos Blocos	Objectivos Específicos	Questões	Tópicos Orientadores
A Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar institucionalmente o trabalho. - Explicar o tema a abordar. - Justificar a selecção da entidade. - Pedir autorização para gravar a entrevista. 		<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação. • Solicitação de autorização para gravar.
B Comportamentos esperados (contextos mais presentes a criança)	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os comportamentos considerados adaptados/inadaptados. 	<p>1. Como acha que o seu filho se deve comportar:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Com os pais? b) Com os educadores na escola? c) Com os amigos? d) Com os irmãos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamento na família. • Comportamento na escola.

Guião de Entrevista (cont.)

<p>C</p> <p>Comportamentos esperados (vida futura)</p>	<p>- Identificar a metáfora de Adulto Adaptado.</p>	<p>2. Imagine o seu filho na vida adulta. Que tipo de pessoa gostaria que ele se tornasse?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamento no futuro.
<p>D</p> <p>Competências (para a vida adulta)</p>	<p>- Identificar as competências que os mães acham que os seus filhos devem possuir para desempenhar eficazmente as tarefas de adulto.</p>	<p>3. O que acha que o seu filho deve desenvolver para desempenhar as tarefas de adulto?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Competências a desenvolver.
<p>E</p> <p>Fechamento</p>	<p>- Agradecer a disponibilidade.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer.

Anexo VI**Transcrição de duas entrevistas****Entrevista à mãe 7 – Grupo 1
Instituto de Educação Príncipe da Paz - Vinhedo**

Entrevistadora – **E**

Entrevistada – **M7**

E - Então, vamos começar a entrevista com a Mãe 7. Então, **M7**, eu vou gravar a entrevista em áudio, e ela vai ser usada apenas para o meu trabalho de dissertação de Mestrado, eu vou ter todos os cuidados com questões de ética, eu vou fazer algumas perguntas, se você quiser parar, perguntar qualquer coisa, é só dizer, tá bom? Eu já expliquei um pouco sobre o projeto da minha dissertação, dentro dessa área de valores e comportamentos. Então, você tem um filho de...

M7 - 4 anos.

E - E uma filha maior, né?

M7 - De 13.

E - Vamos pensar no seu filho de 4 anos. Como você acha que o seu filho deve se comportar com relação aos pais?

M7 - Com respeito, com o princípio de autoridade dos pais sobre a vida dos filhos, né? E como isso é bom pros filhos, porque eu acho que o pai e a mãe são o norte que a criança tem, então se ele não ter os pais como base, que ele vai ter, né? Então, eu entendo assim, que o respeito pelos pais é fundamental. Hoje em dia tem muita informação, né? Então acho que a criança fica um pouco perdida, é.. televisão, internet, escola, amigos, então se ele tem os pais, o respeito pelos pais, ele vai sempre optar primeiro pelos pais, entendeu? Sobre qualquer coisa.

E - E como relação aos professores, na escola?

M7 - Olha, posso usar a mesma palavra?

E - Pode.

M7 - Obediência. Eu penso assim, que a criança tá na escola pra aprender, é uma ajuda que os pais têm no sentido de, por exemplo, eu conheço pouquíssimas mães

que educam os filhos em casa, ler e escrever, isso é muito raro, então ele tem que entender que aquele momento é de respeito porque ele tá ali pra aprender.

E - E com relação aos amigos?

M7 - Compartilhar. Eu acho que é uma situação de compartilhar, de respeito mútuo também, mas de compartilhar principalmente. O que tem, o que sabe, eu tô falando até de amor mesmo, ao próximo.

E - E com relação ao comportamento entre irmãos, o que que você espera dos seus filhos?

M7 - Olha, o que a gente tem defendido muito em casa, no relacionamento, é o respeito, porque a diferença entre idades dos meus filhos é muito grande, são oito anos. Então, ela quer uma coisa, ele quer outra. Ela, o respeito porque já tem uma certa idade já entende, então ela entende os momentos, que aquele é o momento dele. Ele ainda não. Então, é uma palavra que eu uso muito: “olha o respeito, respeita a vontade da sua irmã, a televisão não é só sua, respeita o quarto dela, não bagunça”. É uma palavra que a gente usa muito. E ele obedece.

E - Agora, imagina o seu filho já na vida adulta. Que tipo de pessoa que você gostaria que eles se tornassem?

M7 - Olha, bom profissional, bom marido, temente a Deus, uma pessoa que perante a sociedade é considerado um homem de respeito, um homem que você pode confiar, tanto considerado pela família dele, como pela sociedade de uma maneira geral. Uma pessoa de bem, de carácter.

E - O que que você acha que ele tem que desenvolver para desempenhar as tarefas de adulto?

M7 - O que ele tem que desenvolver hoje?

E - Que ele tem que desenvolver ao longo da vida pra poder desempenhar tarefas de adulto?

M7 - Eu acho que ele tem que desenvolver o amor. Por tudo, porque tudo o que você faz tem que ter amor. Se você não ama as coisas e as pessoas, você não consegue fazer nada direito. Então é isso que eu tenho que passar pra ele.

E - Então, Aline, é isso, muito obrigada.

M7 - Só isso? Que delícia!

Entrevista à mãe 15 – Grupo 2
Creche Nossa Senhora do Carmo - Santos

Entrevistadora – E

Entrevistada – M15

E - Então vamos começar a entrevista com a Mãe 15, que é mãe do...

M15 – *nome do filho*.

E - Quantos anos tem o *nome do filho*?

M15 - 3 anos.

E - Então, eu já fiz uma introdução do trabalho. Eu tô gravando em áudio e só eu vou usar esse áudio, é só para facilitar o meu trabalho, okay? Então, a primeira pergunta é a seguinte: Como você acha que o *nome do filho* deve se comportar com relação aos pais?

M15 - Com relação aos pais...Eu acho assim, o *nome do filho* ele é desobediente pra mim, tá? Eu acho que o *nome do filho* tinha que se comportar sim, perante os pais, educado, respeitar os limites dele, que as vezes ele não tem, assim, quando a gente pedi, não sei se é isso que você acha que eu tenho que falar...

E - Não, eu não acho nada (rs) você pode falar o que você pensa.

M15 - Eu acho assim, perante os pais, eu tive uma educação boa, então eu quero que ele respeite eu e meu marido, quero que quando eu fale com ele, ele obedeça. O que mais que eu vou te falar... [pausa] ai é tão difícil. É assim, que ele tenha bastante respeito perante nós, que quando eu peça alguma coisa ele faça sem reclamar. Porque o *nome do filho* é uma criança assim, que comigo ele não me obedece. O meu marido, se o meu marido só fala com ele, ele obedece. Eu tinha que ser um pouco mais firme, porque eu sou muito mole, mas eu queria que ele me respeitasse mais, que fosse mais obediente, coisa que ele não é.

E - E com relação aos professores na escola como você acha que ele tem que se comportar?

M15 - Eu queria que fosse assim: que quando eu chegasse pra pegar na escola, eu sei que é difícil, mas que a professora nunca reclamasse. Chegasse e fosse assim: um menino educado, prestativo, “ai mãe eu ajudei a tia”. Queria que ele fosse companheiro dos amigos, que isso é uma coisa muito importante, tanto de pai como a mãe. Em casa até que ele é companheiro, você pede uma coisa e ele faz, mas na

escola eu queria isso. Porque teve no ano passado, eu tive muitas reclamações do *nome do filho*, muitas, demais, que ele batia nos amigos, que ele mordia, então eu saía da escola todo dia chorando, porque ele fazia muita coisa. Aí, esse ano, já deu três meses que ele tá, e até agora não me deu trabalho. Aí a Val me falou que meu marido tava assim um pouco ausente, então o que que nós fizemos: meu marido às vezes vem trazer ele de bicicleta, entra com ele. Então a gente mudou um pouco pra ver como ele se comportava. Então, perante os professores, é o que a gente mais pede, porque é difícil você chegar na escola, você educa uma criança, um filho, assim pra você chegar e a pessoa te elogiar: “ai teu filho é legal e tudo, não sei o que”. Aí de repente você chega, eu ia embora chorando, porque assim: “ai o *nome do filho* fez isso”. E eu conversava, porque eu falo muito, então eu conversava: “olha *nome do filho* você não pode fazer isso”, e ele falava: “mãe, eu vou ser bonzinho”, aí no outro dia ele chegava, então, eu contratei uma psicóloga pra ele, porque eu não sabia, o problema dele era na escola, porque em casa ele ficava bonzinho, na escola ele se transformava. Então o que eu queria dele eu falava pra ele: “olha o que eu quero de você na escola é que você abrace os amiguinhos, dê beijos, agrade a professora, ajude, porque vai ter criança que vai tá começando agora, que você ajude a tia”. Então eu sempre pus isso pra ele. Aí esse ano mudou de professora, aí até conversei com a professora: “como é que tá o *nome do filho*?” e a professora: “ele não me deu trabalho”. No ano passado ele ia fazer três anos, e eu só tinha reclamação, aí eu falei assim: eu vou atrás de uma psicóloga, porque não era normal. Mas eu vou te falar que a psicóloga não resolveu nada, porque ela falava umas coisas que não tinha a ver com o *nome do filho*. E o *nome do filho* é assim, ele gosta de ser muito independente, ele gosta de trocar de roupa sozinho, ele gosta de abrir a geladeira e ele pegar as coisas, ele que liga o DVD, então ela queria que eu tirasse isso dele, mas ele já tava nisso. Então, o que eu passo pra ele é assim, eu falo pra ele na escola eu quero todo dia pegar você e a tia fala assim: “olha, o *nome do filho* é bonzinho”. Porque eu vejo as crianças dessa idade, então qual era o problema dele? Aí esse ano eu acho que ele deu uma melhorada. Que ele colaborasse com os amigos, não brigasse, pra ele vê assim o que é o futuro pra ele, porque eu tenho um enteado que já me deu muito trabalho na escola. Meu enteado mora comigo desde os dez anos, então já me deu trabalho, então eu falei assim: “ eu não quero isso pra ele”.

E - E, no caso, o enteado é como se fosse um irmão pra ele, né? Como é que você espera que ele se comporte com o irmão?

M15 - Eu espero que ele continue como ele tá se comportando com o *nome do irmão*. Eles dormem no mesmo quarto. O *nome do irmão* respeita ele demais, porque quando eu fiquei grávida, meu maior medo era do *nome do irmão* não aceitar, porque imagina, depois de dezesseis anos vem o *nome do filho*, então o meu medo era esse. Mas, graças a Deus, ele respeita o *nome do irmão*, se ele vai mexer nas coisas do *nome do irmão*, eu falo: “*nome do filho* não pode porque é do *nome do irmão*”. Então, eles têm um amor assim, ele não sai sem dar um beijo no *nome do filho*.

E - Agora, imagina o *nome do filho* já adulto. Que tipo de pessoa que você gostaria que ele se tornasse?

M15 - Uma pessoa humilde. Eu acho que a humildade é a melhor coisa. É o que eu queria dele, coisa que o *nome do irmão* não tem. Assim de ajudar as pessoas, se a pessoa tá com um problema, ir lá. E o *nome do irmão* não tão humilde, sabe? Não chama as pessoas mais velhas de senhor. Então, eu queria do *nome do filho* um adulto muito educado. Assim, igual eu fui criada, sabe? Senhor, boa noite pra todo mundo, educação. Assim, igual eu coloquei aí, que tenha um objectivo na vida, assim: “eu quero ser isso” e lutar pra isso. Então, o que eu tô vendo no *nome do irmão*, que ele não quer, eu quero que o *nome do filho* tenha, pro meu marido, não pra mostrar que ele é melhor, mas que ele tem um objectivo na vida. O *nome do irmão*, o meu marido quis dar escola, e ele não quis nada. Então, o que eu espero do *nome do filho* é assim: que ele seja uma pessoa humilde, “ah tem uma pessoa na rua, vou ajudar”, chamar as pessoas de senhor, hoje em dia isso é difícil, respeitar muito os mais velhos e ter o objectivo de querer crescer na vida, não “ah eu vou trabalhar e ganhar duzentos reais e pra mim tá bom”, não quero isso pro *nome do filho*, eu quero que ele tenha objectivo de ser uma coisa boa na vida, ser um médico. Eu sei que eu posso pensar até alto, mas é o que eu penso pra ele, meu objectivo é que ele seja uma pessoa muito boa no futuro dele. Eu acho que o importante é ter uma boa posição e estudar muito. Eu falo assim pra ele: “*nome do filho*, você pode ser lixeiro, você pode ser bombeiro, pedreiro, você pode ser tudo, eu só não quero que você seja um bandido”. E ele falou assim pra mim: “o que é um bandido?”. Eu falei: “Ser bandido é ser uma pessoa que faz mal pros outros, que rouba”. Então, eu falei assim: “eu prefiro que você seja lixeiro e que você ganhe pouco, mas não ser um bandido, não se envolver com nada de coisa ruim.”

E - O que que você acha que ela tem que desenvolver ao longo da vida dela pra depois fazer tarefas de adulto?

M15 - Como tarefas?

E - Actividades, uma profissão, por exemplo.

M15 - Conforme ele for crescendo, eu vou tá ensinando ele a ajudar as pessoas ou ter um bom estudo, se esforçar pra estudar. Fora o estudo, batalhar, ter o que ele quer, “ah não tenho condições, vou trabalhar numa loja de balconista, mas vou tentar lutar pelo que eu quero”. Eu penso isso. Pra ele não perder o objectivo. Porque eu queria o magistério, mas eu não tive condições de estudar pra ser uma professora. A minha mãe não tinha, nós éramos em seis, então meu pai sempre foi contra “ah mulher não precisa estudar”. Mas hoje eu queria que o *nome do filho* tivesse uma profissão, um serviço, não precisava ser médico, mas ele começar com dezoito, com dezasseis anos, falar “não, eu tenho que trabalhar”. O que eu falo pra ele é que “eu quero que você trabalhe”, nem que comece entregando água, porque só assim ele vai dar valor mais tarde pelo que ele tem.

E - Legal. É isso. Obrigada.

Anexo VII

Grelhas de análise das respostas às questões abertas, organizadas de acordo com o nível socioeconómico das mães

Relação filhos-pais

Mães de nível socioeconómico elevado

Categorias	Indicadores	Frequência de citações	%	Frequência de mães (*)	%
Características do Eu	Ser amável/educado	6	33,33 % (15)	4	43,48% (10)
	Ser carinhoso	1		1	
	Ser amigo	5		2	
	Ser maturo	1		1	
	Ser compreensivo	1		1	
	Saber ouvir	1		1	
Conformidade	Respeitar	22	66,67 % (30)	9	56,52% (13)
	Ser obediente	7		3	
	Seguir os conselhos dos pais para tomar decisões	1		1	

(*) Esta contagem leva em conta que algumas mães fizeram mais de uma citação relacionada a um mesmo indicador. Por exemplo: o registo “Ser amigo” foi citado por apenas 2 mães, mas foi repetido por elas 5 vezes.

Mães de nível socioeconómico baixo

Categorias	Indicadores	Frequência de citações	%	Frequência de mães (*)	%
Características do Eu	Ser comportado	1	34,15% (14)	1	37,04% (10)
	Ser amável/educado	10		7	
	Ser carinhoso	1		1	
	Saber ouvir	2		1	
Conformidade	Obedecer sem reclamar	1	63,41% (26)	1	59,26% (16)
	Respeitar	22		9	
	Ser obediente	3		6	
Realização Espiritual	Amar ao próximo (aos pais como seres humanos)	1	2,40% (1)	1	3,70% (1)

(*) Esta contagem leva em conta que algumas mães fizeram mais de uma citação relacionada a um mesmo indicador. Por exemplo: o registo “Saber ouvir” foi citado por apenas 1 mãe, mas foi repetido por ela 2 vezes.

Relação filhos-professores

Mães de nível socioeconómico elevado

Categorias	Indicadores	Frequência de citações	%	Frequência de mães (*)	%
Características do Eu	Ser amigo	1	21,62% (8)	1	21,74% (5)
	Ser amável/educado	5		2	
	Saber escutar	1		1	
	Saber dialogar	1		1	
Conformidade	Respeitar	18	70,27% (26)	10	69,56% (16)
	Ser obediente	7		5	
	Valorizar a autoridade	1		1	
Autonomia	Defender seus próprios pontos de vista	1	8,11% (3)	1	8,70% (2)
	Expor as opiniões com respeito	2		1	

(*) Esta contagem leva em conta que algumas mães fizeram mais de uma citação relacionada a um mesmo indicador. Por exemplo: o registo “Ser amável” foi citado por apenas 2 mães, mas foi repetido por elas 5 vezes.

Mães de nível socioeconómico baixo

Categorias	Indicadores	Frequência de citações	%	Frequência de mães (*)	%
Características do Eu	Ser amigo	1	55,81% (24)	1	58,07% (18)
	Ser bom	2		2	
	Ser comportado	2		2	
	Ser tolerante	1		1	
	Saber aprender	3		2	
	Ser carinhoso	2		1	
	Ser amável/educado	5		4	
	Saber dialogar	4		3	
	Ser prestativo	4		2	
	Conformidade	Ter admiração pelo professor		2	
Respeitar		10	6		
Ser obediente		1	1		
Aceitar o que o professor fala		3	2		
Saber escutar		1	1		
Saber usar o que aprende		1	1		
Autonomia	Defender seus próprios pontos de vista	1	4,66% (2)	1	6,45% (2)
		1		1	

(*) Esta contagem leva em conta que algumas mães fizeram mais de uma citação relacionada a um mesmo indicador. Por exemplo: o registo “Respeitar” foi citado por apenas 6 mães, mas foi repetido por elas 10 vezes.

Relação filhos-amigos

Mães de nível socioeconómico elevado

Categorias	Indicadores	Frequência de citações	%	Frequência de mães (*)	%
Características do Eu	Ser amigo	2	25,53% (12)	2	30% (9)
	Ser amável/educado	3		2	
	Não ser agressivo	5		3	
	Ser companheiro	1		1	
	Ser prestativo	1		1	
Autonomia	Defender seus próprios pontos de vista	5	14,90% (7)	2	10% (3)
	Saber lidar com situações	2		1	
Sociabilidade	Tratar os amigos com respeito	11	51,06% (24)	7	53,33% (16)
	Tratar os amigos bem	1		1	
	Saber compartilhar	6		3	
	Aprender com o outro	1		1	
	Saber brincar	1		1	
	Respeitar a diversidade	1		1	
	Dar espaço ao amigo	1		1	
Respeitar a opinião do amigo	2	1			
Realização Espiritual	Amar ao próximo	4	8,51% (4)	2	6,67% (2)

(*) Esta contagem leva em conta que algumas mães fizeram mais de uma citação relacionada a um mesmo indicador. Por exemplo: o registo “Defender seus próprios pontos de vista” foi citado por apenas 2 mães, mas foi repetido por elas 5 vezes.

Mães de nível socioeconómico baixo

Categorias	Indicadores	Frequência de citações	%	Frequência de mães (*)	%
Características do Eu	Ser amigo	1	57,14% (16)	1	57,14% (12)
	Ser paciente	1		1	
	Ser dedicado	1		1	
	Ser carinhoso	2		2	
	Ser amável/educado	3		2	
	Não ser agressivo	2		2	
	Ser companheiro	1		1	
Ser prestativo	5	2			
Autonomia	Defender seus próprios pontos de vista	1	3,57% (1)	1	4,76% (1)
Sociabilidade	Tratar os amigos com respeito	3	39,29% (11)	2	38% (8)
	Saber conversar	1		1	
	Saber compartilhar	2		2	
	Saber ouvir	1		1	
	Dar espaço ao amigo	4		2	

(*) Esta contagem leva em conta que algumas mães fizeram mais de uma citação relacionada a um mesmo indicador. Por exemplo: o registo “Ser prestativo” foi citado por apenas 2 mães, mas foi repetido por elas 5 vezes.

Relação filhos-irmãos

Mães de nível socioeconómico elevado

Categorias	Indicadores	Frequência de citações	%	Frequência de mães (*)	%
Características do Eu	Ser prestativo	1	66,67% (32)	1	72,72% (16)
	Ser cuidadoso	1		1	
	Ser amigo	9		4	
	Ser paciente	1		1	
	Ser amoroso	2		1	
	Ser carinhoso	2		1	
	Ser companheiro/unido	16		7	
Conformidade	Respeitar o irmão (assim como os pais, avós)	4	8,33% (4)	1	4,55% (1)
Sociabilidade	Saber partilhar	1	20,83% (10)	1	18,18% (4)
	Tratar com respeito	4		2	
	Respeitar o espaço do outro	5		1	
Realização Espiritual	Instruir a fazer a coisa certa	2	4,17% (2)	1	4,55% (1)

(*) Esta contagem leva em conta que algumas mães fizeram mais de uma citação relacionada a um mesmo indicador. Por exemplo: o registo “Ser amigo” foi citado por apenas 4 mães, mas foi repetido por elas 9 vezes.

Mães de nível socioeconómico baixo

Categorias	Indicadores	Frequência de citações	%	Frequência de mães (*)	%
Características do Eu	Ser amável	2	69,70% (23)	1	63,63% (14)
	Ser prestativa	4		2	
	Ser amigo	3		3	
	Ser paciente	1		1	
	Ser amoroso	1		1	
	Ser carinhosa	1		1	
	Ser companheiro/unido	10		4	
Ser educado	1	1			
Conformidade	Respeitar o irmão (assim como os pais, avós, porque é mais velho)	3	9,09% (3)	2	9,09% (2)
Sociabilidade	Saber partilhar	1	18,18% (6)	1	22,73% (5)
	Tratar com respeito	4		3	
	Respeitar o espaço do outro	1		1	
Autonomia	Ser responsável pelo irmão mais novo	1	3,03% (1)	1	4,55% (1)

(*) Esta contagem leva em conta que algumas mães fizeram mais de uma citação relacionada a um mesmo indicador. Por exemplo: o registo “Ser companheiro” foi citado por apenas 4 mães, mas foi repetido por elas 10 vezes.

Imagem do Adulto Adaptado

Mães de nível socioeconómico elevado

Categorias	Indicadores	Frequência de citações	%	Frequência de mães (*)	%
Características do Eu	Ser autêntico	1	47.6% (30)	1	39.5% (17)
	Ser feliz	1		1	
	Ser bom	5		2	
	Ser confiável	2		2	
	Ser amável	7		3	
	Ser estudioso	1		1	
	Ser humilde	1		1	
	Ser educado/amável	5		2	
	Ser forte	1		1	
	Ser corajosa	1		1	
	Ser agradável	2		1	
	Ter valores e princípios	3		1	
Autonomia	Saber o que quer	2	25.4% (16)	1	25.6% (11)
	Saber atingir os objectivos	1		1	
	Ser responsável	7		5	
	Ser autónomo	1		1	
	Ser confiante	1		1	
	Ser madura	2		1	
Realização Espiritual	Mostrar para os outros que seus valores e princípios são correctos	2	6.3% (4)	1	7% (3)
	Ser temente ao Senhor/Deus	2		2	
Realização Profissional	Ser feliz com Deus	2	12.7% (8)	1	16.3% (7)
	Ser realizado na profissão	3		3	
	Ser respeitado na profissão	1		1	
	Ser bom profissional	1		1	
Realização Pessoal	Ser bem sucedido	3	3.2% (2)	2	4.7% (2)
	Ser respeitado pela sociedade	1		1	
Realização Familiar	Bem sucedido como ser humano	1	1.6% (1)	1	2.2% (1)
	Ser bom marido	1		1	
Sociabilidade	Respeitar o próximo	2	3.2% (2)	2	4.7% (2)

(*) Esta contagem leva em conta que algumas mães fizeram mais de uma citação relacionada a um mesmo indicador. Por exemplo: o registo “Ser bem sucedido” foi citado por apenas 2 mães, mas foi repetido por elas 3 vezes.

Mães de nível socioeconómico baixo

Categorias	Indicadores	Frequência de citações	%	Frequência de mães (*)	%
Características do Eu	Ser bom	1	39.3% (22)	1	31.7% (13)
	Ser equilibrada	1		1	
	Ser amável	3		2	
	Ser estudioso	1		1	
	Ser humilde	5		2	
	Ser educado/amável	2		1	
	Ser batalhador	1		1	
	Ser estudioso	3		3	
	Ser digna	5		1	
Autonomia	Saber o que quer	3	12.5% (7)	2	14.6% (6)
	Saber atingir os objetivos	2		2	
	Ser responsável	2		2	
Conformidade	Respeitar os mais velhos	2	3.6% (2)	2	4.9% (2)
Realização Espiritual	Amar ao próximo	1	1.8% (1)	1	2.4% (1)
Realização Profissional	Ser realizado na profissão	2	23.2% (13)	2	22.0% (9)
	Ser alguém na vida	3		2	
	Crescer na vida	4		2	
	Bem sucedido	1		1	
	Formado (faculdade)	3		2	
Realização Pessoal	Ser um “homem feito”	2	5.4% (3)	1	4.9% (2)
	Ter orgulho do que fez na vida	1		1	
Realização Familiar	Ser bom pai	2	7.1% (4)	1	4.9% (2)
	Ser bom marido	2		1	
Sociabilidade	Ajudar ao próximo	1	7.1% (4)	1	9.8% (4)
	Respeitar a diferença	1		1	
	Respeitar o próximo	2		2	

(*) Esta contagem leva em conta que algumas mães fizeram mais de uma citação relacionada a um mesmo indicador. Por exemplo: o registo “Crescer na vida” foi citado por apenas 2 mães, mas foi repetido por elas 4 vezes.

Competências para a vida adulta

Mães de nível socioeconómico elevado

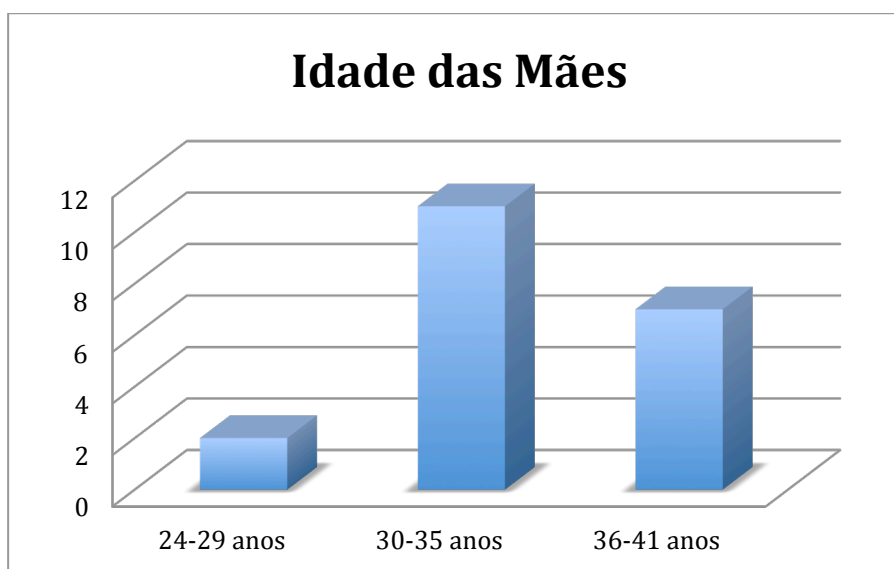
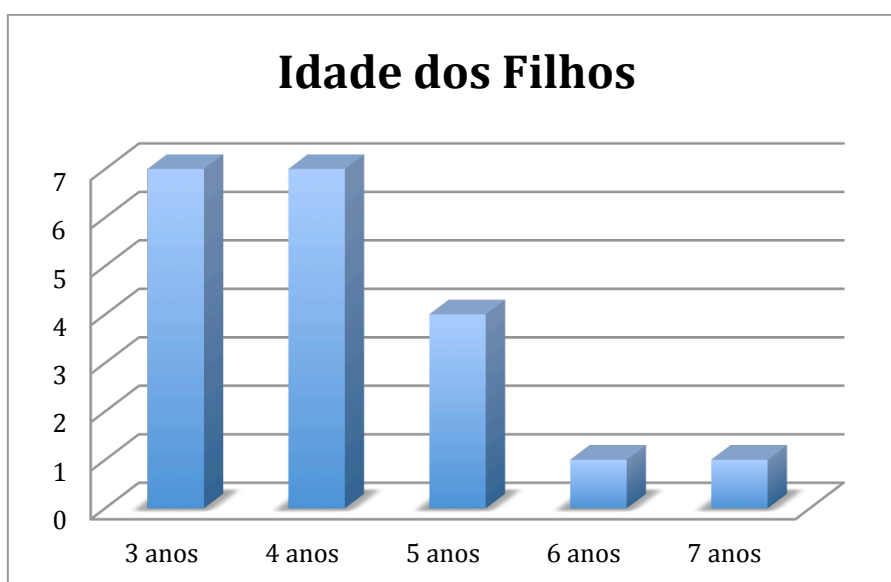
Categorias	Indicadores	Frequência de citações	%	Frequência de mães (*)	%
Características do Eu	Ser forte	1	12,24% (6)	1	16,67% (5)
	Ser paciente	1		1	
	Ser compreensiva	1		1	
	Ser corajosa	1		1	
	Ter valores e princípios	1		1	
	Ser educado	2		1	
Conformidade	Aprender a ouvir	1	22,45% (11)	1	20% (6)
	Buscar a orientação dos pais	3		1	
	Seguir os valores dos pais	2		1	
	Ser obediente	3		1	
	Agir com respeito	2		2	
Autonomia	Ser seguro nas coisas que faz	3	32,65% (16)	1	30% (9)
	Ter autonomia	5		2	
	Assumir os compromissos	1		1	
	Ser responsável	5		4	
	Saber lidar com situações	2		1	
Competências Instrumentais	Planejar para atingir um objectivo	2	12,24% (6)	1	10% (3)
	Ser organizado	4		2	
Realização Espiritual	Ser um adulto dependente de Deus	4	16,33% (8)	1	16,66% (5)
	Respeitar o próximo	1		1	
	Ter amor a Deus	1		1	
	Fazer tudo com amor	1		1	
	Andar na Palavra de Deus	1		1	
Realização Pessoal	Fazer a diferença como pessoa	1	4,09% (2)	1	6,67% (2)
	Ser uma pessoa melhor	1		1	

(*) Esta contagem leva em conta que algumas mães fizeram mais de uma citação relacionada a um mesmo indicador. Por exemplo: o registo “Ser organizado” foi citado por apenas 2 mães, mas foi repetido por elas 4 vezes.

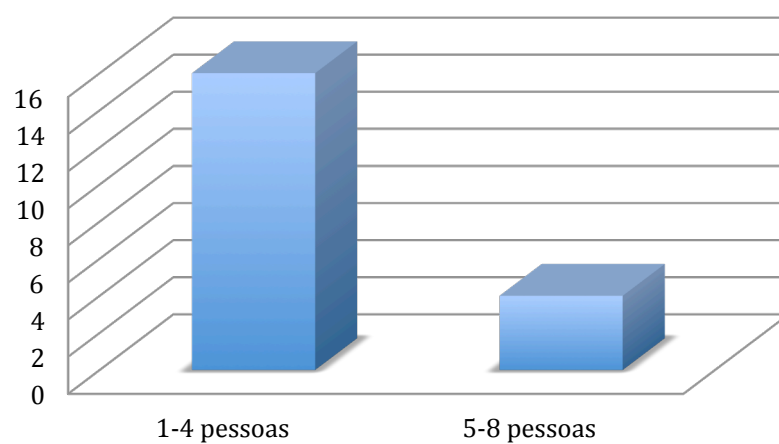
Mães de nível socioeconómico baixo

Categorias	Indicadores	Frequência de citações	%	Frequência de mães (*)	%
Características do Eu	Não ser agressivo	1	20% (8)	1	21,74% (5)
	Ser calma	3		1	
	Aprender o que é bom	1		1	
	Ser educado	2		1	
	Ser prestativo	1		1	
Conformidade	Respeitar sempre a opinião das pessoas	2	20% (8)	1	8,70% (4)
	Valorizar o que a família ensina	2		1	
	Respeitar os outros	4		2	
Autonomia	Seguir os objectivos	1	25% (10)	1	30,43% (7)
	Batalhar pelo que quer	2		1	
	Batalhar por si próprio	2		1	
	Ser responsável	3		2	
	Ter a sua própria opinião	1		1	
Ter visão na vida	1	1	1		
Competências Instrumentais	Ter disciplina	3	25% (10)	1	21,74% (5)
	Aprender a cuidar das coisas da casa	2		1	
	Esforçar para estudar	3		1	
	Ter uma profissão	1		1	
	Ter bom estudo	1		1	
Realização Pessoal	Desenvolver o carácter	2	10% (4)	1	8,70% (2)
	Desenvolver o lado bom	2		1	

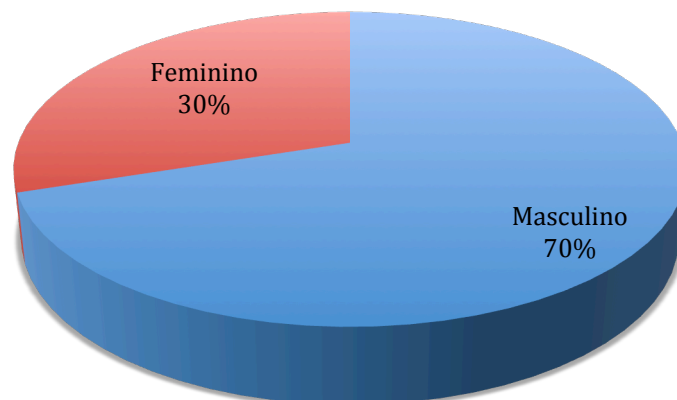
(*) Esta contagem leva em conta que algumas mães fizeram mais de uma citação relacionada a um mesmo indicador. Por exemplo: o registo “Ser responsável” foi citado por apenas 2 mães, mas foi repetido por elas 3 vezes.

Anexo VIII**Gráficos de caracterização da amostra**

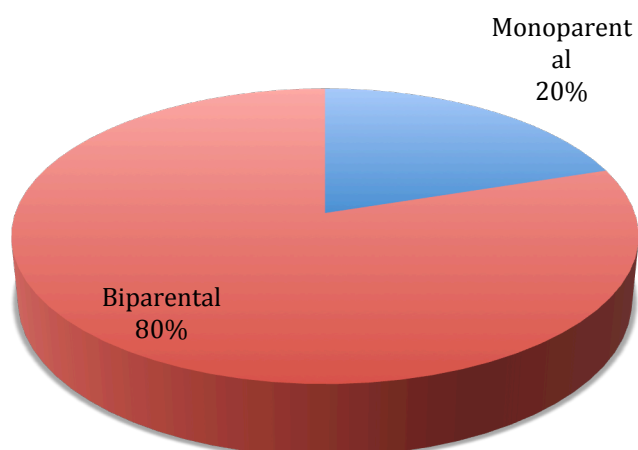
Tamanho do Agregado Familiar



Género dos Filhos



Tipo da Família



Grau de Escolaridade das Mães

