



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

DÉBORA DRIEMEYER WILBERT

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INFÂNCIA E ESTILOS DE PRÁTICAS
EDUCATIVAS DE MÃES E PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS DE
IDADE.

FLORIANÓPOLIS

2009

DÉBORA DRIEMEYER WILBERT

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INFÂNCIA E ESTILOS DE PRÁTICAS
EDUCATIVAS DE MÃES E PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS DE
IDADE.

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia, elaborado sob orientação do Prof. Dr. Brígido Vizeu Camargo.

FLORIANÓPOLIS

2009

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Dr. Brígido Vizeu Camargo, pelos ensinamentos, sugestões, apoio e, sobretudo pela paciência.

Aos professores que aceitaram avaliar esse trabalho: Dra Clarilza Prado, Dra. Maria Helena V. Cordeiro, Dra Clélia Nascimento-Schulze, Dr. Mauro Luis Vieira, Dra. Maria Aparecida Crepaldi e Dra. Ariane Kunen.

A aqueles que participaram das coletas e responderam com comprometimento aos instrumentos aplicados nessa pesquisa.

A todas as pessoas que me auxiliaram a completar o trabalho, por meio de comentários, sugestões ou apoio nas coletas e análise dos dados: Ana (Laccos), Margareth, Cíntia, Daniella, Leia, Anna Paula e Maria.

À minha família, meus pais, Anildo e Loni, por mais uma vez compartilharem esse novo desafio. E meus irmãos, Marcelo e André, pelo companheirismo, pelo apoio e pelas traduções.

À minhas amigas, Virgínia, Andréa e Éverley, companheira de estudo e fundamentais em vários momentos desse percurso.

Ao Marco Aurélio, pela paciência e pelo carinho, te amo intensamente.

Muito obrigada!

Wilbert, D. D. (2009). *Representações Sociais da Infância e Estilos de Práticas Educativas de Mães e Professoras de Crianças de 0 a 6 anos de idade*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 136p.

RESUMO

Esta pesquisa estudou o conhecimento cotidiano de mães e professores sobre infância e os estilos de práticas educativas adotadas com crianças de 0 a 6 anos de idade. Participaram 120 mães (60 com descendência alemã e 60 com descendência italiana) e 120 professoras em igual situação. A faixa etária variou entre 18 e 59 anos e as variáveis descritivas caracterizaram o grupo como homogêneo. Na primeira etapa do estudo, os dados foram coletados por meio de entrevistas em profundidade não diretivas e na segunda através de questionários semi-estruturados e auto aplicados. Eles foram submetidos à análises estatísticas e discutidos a partir da teoria das representações sociais. Os dados provenientes das entrevistas sobre concepção de infância e relatos de práticas educativas foram analisados por meio de uma classificação hierárquica descendente (software ALCESTE). Para aqueles dos questionários foi utilizada análise quantitativa buscando o diagnóstico da representação social dos sujeitos por meio da análise lexical das palavras (EVOC) e estrutural (SIMILITUDE). A identificação dos estilos de práticas educativas foi feita por meio da análise estatística descritiva e inferencial (t de Student - diferença entre médias; e de variância – ANOVA; utilizando o software SPSS). Os resultados indicaram que a representação da infância está ancorada nos aspectos lúdicos inerentes à esta etapa de vida, no relacionamento afetivo entre criança, família e escola e na responsabilidade educativa e de cuidados básicos que a criança exige de seus cuidadores. O estilo de prática educativa coercitiva foi identificado entre as mães e, entre os professores não houve predomínio entre o estilo coercitivo ou indutivo. A variável etnia indicou diferenças apenas nos elementos mais periféricos da representação e não foi relevante em relação aos estilos de práticas educativas.

Palavras-chave: representação social; infância; práticas educativas; mães e professoras; etnias; educação infantil.

Wilbert, D. D. (2009). *Representações Sociais da Infância e Estilos de Práticas Educativas de Mães e Professoras de Crianças de 0 a 6 anos de idade*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis

ABSTRACT

In this research it was studied the everyday knowledge of mothers and teachers over childhood and educational practices adopted with 0 to 6 years old children. During field research, 120 mothers were interviewed (60 German descendent and 60 Italian descendent), as well as 120 teachers (60 German descendent and 60 Italian descendent), with age from 18 to 59 years old and the descriptive variables characterized a homogenous group. In the first stage of the study, data were collected through interviews and by the second stage, data was gathered through semi-structured and self applied questionnaires. These questionnaires were statistically analyzed and confronted with the theoretical referential of the Social Representations. The data from the interviews about childhood conception and educational practices were analyzed by means of a hierarchical descendent classification (ALCESTE software). For those data from the questionnaires, it was used a quantitative analysis in pursue of a social representation diagnosis of the individuals, by means of a word lexical (EVOC) and structural analysis (SIMILITUDE). The identification of the educational practice styles was done by means of the descriptive and inferential statistical analysis (t de Student and variance- ANOVA). Results indicate that child representation is anchored in ludic aspects related to that life age, in affective relation among child, family and school and on the educational responsibility and basic care which the child demands from his caretakers. The type of power assertion educational practice was identified among mothers. Among teachers there was no predominance of the type power assertion or inductive. The ethnic aspect just indicated differences on the most peripheral elements of representation and was not relevant to the educational practices.

Keywords: social representation; childhood; educative practices; mothers and teachers; ethnic; childhood education.

Wilbert, D. D. (2009). *Representações Sociais da Infância e Estilos de Práticas Educativas de Mães e Professoras de Crianças de 0 a 6 anos de idade*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

RÉSUMÉ

Cette thèse a eu pour objectif l'étude de la connaissance quotidienne des mères et des institutrices sur l'enfance et des types de pratiques éducatives adoptées avec les enfants âgés de 0 à 6 ans. 120 mères (60 d'origine allemande et 60 d'origine italienne) et 120 institutrices (selon la même distribution) ont participé à cette étude. La tranche d'âge a varié entre 18 et 59 ans et les variables descriptives ont caractérisé ce groupe comme étant homogène. Dans la première phase de l'étude, les données ont été collectées par des entretiens en profondeur non directifs et, dans la deuxième phase, par des questionnaires semi structurés et auto appliqués. Ces données ont été soumises à des analyses statistiques et discutées à partir du référentiel théorique des Représentations Sociales. Les données obtenues des entretiens sur le concept de l'enfance et des rapports des pratiques éducatives ont été analysées par le biais d'une classification hiérarchique descendante (logiciel ALCESTE). Pour les données des questionnaires, une analyse quantitative a été utilisée, avec l'objectif de diagnostiquer la Représentation Sociale des sujets par l'analyse lexicale des mots (EVOC) et structurelle (SIMILITUDE). L'identification des types de pratiques éducatives a été faite par le moyen d'une analyse statistique descriptive et inférentielle (t de Student - différence entre les médias ; et de variance – ANOVA ; en utilisant le logiciel SPSS). Les résultats ont indiqué que la représentation de l'enfance est ancrée dans les aspects ludiques inhérents à cette étape de la vie, dans le rapport affectif entre enfant, famille et école, ainsi que dans la responsabilité éducative et des attentions basiques que l'enfant demande. La pratique éducative de type coercitif a été identifiée comme majoritaire chez les mères, alors que chez les institutrices, il n'y a pas eu de prédominance entre le type coercitif et le type inductif. La variable « ethnies » a apporté des différences seulement dans les éléments les plus périphériques de la Représentation Sociale et elle n'a pas été pertinente par rapport aux types de pratiques éducatives.

Mots-clés : représentation sociale ; enfance ; pratiques éducatives ; mères et institutrices ; ethnies ; éducation infantine.

Wilbert, D. D. (2009). *Representações Sociais da Infância e Estilos de Práticas Educativas de Mães e Professoras de Crianças de 0 a 6 anos de idade*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

KURZBESCHREIBUNG

Die vorliegende Arbeit untersuchte das Alltagswissen von Müttern und Lehrerinnen über Kindheit und die angewandten Erziehungsstile bei Kindern von 0 bis 6 Jahren. Zur Erforschung des Themas wurde eine Gruppe von 120 Müttern (60 mit deutschem Kulturhintergrund und 60 mit italienischem Kulturhintergrund) und 120 Lehrerinnen aus ähnlichen Bezügen befragt. Die befragten Teilnehmerinnen waren zwischen 18 und 59 Jahre alt und die beschreibenden Variablen zeichneten die Gruppe als homogen aus. Eine erste Datenerhebung erfolgte durch Interviews und eine zweite durch Fragebögen mit offenen und geschlossenen Fragen, welche von den Teilnehmerinnen selbst ausgefüllt wurden. Diese Daten wurden einer statistischen Analyse unterzogen und auf dem theoretischen Hintergrund der Sozialrepräsentation interpretiert. Die Erkenntnisse aus den Interviews über die Wahrnehmung der Kindheit und die Darstellung der Erziehungspraktiken wurden mittels einer absteigenden Hierarchie (ALCESTE - Software) klassifiziert. Die Fragebögen wurden durch eine quantitative Analyse untersucht, um die Sozialrepräsentation der Subjekte durch eine lexikale Analyse der Wörter (EVOC) und Strukturen (SIMILITUDE) festzustellen. Die Identifikation der Erziehungsstile erfolgte durch eine beschreibende statistische Analyse und der daraus zu ziehenden Schlussfolgerungen (Unterschiede der Mittelwerte und die Abweichungen - ANOVA ; SPSS-Software). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die Darstellung der Kindheit auf die Spielaspekte bezieht, die mit dieser Lebensphase verknüpft sind. Das schließt auch die emotionale Beziehung zwischen Kindern, Familie und Schule mit ein, sowie die erzieherische Verantwortung und die Basisversorgung, die Kinder von ihren Betreuern einfordern. Bei den Müttern wurde ein kontrollierender Erziehungsstil festgestellt, während bei den Lehrerinnen weder der kontrollierende noch der führende Stil eine Vormachtstellung einnahm. Die Variable Ethnie machte nur in Randgebieten der Darstellung Unterschiede sichtbar. Darüber hinaus zeigte sie keine Relevanz in der erzieherischen Praxis

Schlüsselwörter: Sozialrepräsentation, Kindheit, Erziehungsmethode, Mütter und Lehrerinnen, Ethnie, Kindererziehung.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01. Dados Sócios Demográficos e Educacionais dos Municípios.....	63
Tabela 02. Características sociais dos sujeitos entrevistados.....	65
Tabela 03 - Características sócio-demográficas das mães (N=100).....	83
Tabela 04. Características sócio-demográficas das professoras (N=100).....	85
Tabela 05. Diagrama de evocações a partir do tema indutor: Infância.....	87
Tabela 06. Elementos do conceito de Infância de Mães e Professoras.....	92
Tabela 07. Práticas Educativas – dinâmica da família.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Características do núcleo central e elementos periféricos das representações sociais	30
Quadro 02. Afirmativas de Estilos de Práticas Coercitivas e Práticas Indutivas.....	93

LISTA DE FIGURA

Figura 01. Dendograma do Corpus 1 – Mães.....	66
Figura 02. Dendograma do Corpus 2 – Professoras.....	72
Figura 03. Dendograma do Corpus 3 – Mães e Professoras.....	78
Figura 04. Árvore Máxima (Filtro 10).....	90
Figura 05. Árvore Máxima (Filtro 25).....	91
Figura 06. Síntese das categorias que compõem o discurso de mães e professoras sobre Infância e Práticas Educativas.....	102

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 MARCO TEÓRICO.....	19
2.1 Teoria das Representações Sociais.....	19
2.1.1 Abordagem Estrutural – Teoria do Núcleo Central.....	27
2.1.2 Atitudes	31
2.2 Infância	35
2.3 Práticas Educativas.....	40
2.4 Diversidade Étnicas: alemães e italianos.....	46
3 OBJETIVOS.....	52
3.1 Objetivo Geral.....	52
3.2 Objetivos Específicos.....	52
4 MÉTODO.....	53
4.1 Caracterização da Pesquisa.....	53
4.2 Primeira etapa.....	53
4.2.1 Participantes.....	53
4.2.2 Instrumentos.....	54
4.2.3 Procedimento da Coleta de Dados.....	55
4.2.4 Análise dos Dados.....	56
4.3 Segunda etapa.....	57
4.3.1 Participantes.....	57

4.3.2 Instrumentos.....	57
4.3.3 Procedimento da Coleta de Dados.....	59
4.3.4 Análise dos Dados.....	60
4.4 Encaminhamento ao Comitê de Ética.....	61
5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	62
5.1 Caracterização do Contexto Sócio Demográfico.....	62
5.2 Resultado da Primeira Etapa	64
5.2.1 Caracterização dos participantes da entrevista.....	64
5.2.2 Análise dos resultados do corpus 1 – relatos de mães sobre infância e práticas educativas.....	65
5.2.3 Análise dos resultados do corpus 2 – relato de professoras sobre infância e práticas educativas.....	70
5.2.4 Análise dos resultados do corpus 3 – relato de mães e professoras sobre infância e práticas educativas.....	77
5.3 Resultados da segunda etapa.....	82
5.3.1 Caracterização dos Participantes do Questionário Semi-estruturado.....	82
5.3.2 Diagnóstico das Representações Sociais sobre Infância.....	86
5.3.3 Estilo de Práticas Educativas Adotadas por Mães e Professoras.....	92
6 DISCUSSÃO.....	97
6.1 Discussão dos resultados da primeira etapa.....	97
6.2 Discussão dos resultados da segunda etapa.....	104
6.2.1 Diagnóstico da Representação Social de Infância.....	104
6.2.2 Estilos de Práticas Educativas	108

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
------------------------------------	------------

8 REFERÊNCIAS.....	118
---------------------------	------------

9 ANEXOS

Anexo A – Entrevista Mães e Professoras.....	127
--	-----

Anexo B – Questionário Mães.....	128
----------------------------------	-----

Anexo C – Questionário Professoras.....	132
---	-----

Anexo D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	136
---	-----

1 INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte da rede de investigações do Laboratório de Psicossociologia da Comunicação e Cognição Social (LACCOS) da Universidade Federal de Santa Catarina que atua sob o enfoque da teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici e visa abordar questões ligadas ao conhecimento compartilhado, à comunicação social e à difusão de formas variadas de conhecimento humano.

Dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (2005a) mostram que o Brasil possui uma população de cerca de 190 milhões de pessoas, dos quais quase 60 milhões têm menos de 18 anos de idade e cerca de 23 milhões estão na faixa etária de 0 a 6 anos. A realidade da infância brasileira envolve milhões de sujeitos que possuem direitos e deveres e necessitam de condições adequadas para desenvolverem todo seu potencial. Esses direitos sociais básicos estão assegurados na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2001, bem como em convenções e acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, como a Convenção sobre os Direitos da Criança e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (UNICEF, 2005a).

Entretanto, trata-se de uma população que depende diretamente de seus cuidadores para ter acesso aos seus direitos e se desenvolver de forma plena. Em relação à família, inúmeros estudos mostram que as crenças, valores e concepções dos pais influenciam nas práticas de criação e de cuidados com os filhos e, essas crenças, valores, concepções e práticas são construídas no ambiente social do qual o indivíduo pertence e sofrem ação de fatores sociais, econômicos e educacionais que afetam as competências e habilidades familiares na formação da infância (Melchiori & Biasoli Alves, 2001; Moro & Gomide, 2003; Oliveira, 2001; Sachetti, 2007; Silva, 2003).

Por outro lado, nos últimos 12 anos começou a surgir uma nova legião de cuidadores (professores) de crianças de 0 a 6 anos. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), proposta em 1996, as creches deixam de ter um atendimento vinculado unicamente às populações de baixa renda com caráter assistencial-custodial, voltada quase que unicamente para alimentação, higiene e segurança física das crianças e passam a ser reconhecidas como parte ativa da educação básica, juntamente com o ensino fundamental (Brasil, 1996; UNICEF, 2005a). Esta realidade surgiu em decorrência do aumento no número de creches e escolas maternas em todas as classes sociais, principalmente pela inserção da mulher no mercado de trabalho. Até mesmo mães que não trabalham fora começaram a buscar estes espaços de socialização para as crianças. Logo, essas mudanças exigiram ajustes e orientações para que essas instituições evoluíssem do cuidado básico à prática educacional, garantindo assim um padrão mínimo de qualidade. Nesses termos, a LDB dividiu a educação infantil em dois segmentos: creche – englobando as crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola – atendendo crianças de 4 a 6 anos de idade¹ (Brasil, 1996).

Partindo do princípio que os pais agem com seus filhos em função de crenças desenvolvidas através das vivências e experiências sociais e culturais ao longo de suas vidas (Melchiori & Biasoli Alves, 2001; Moro & Gomide, 2003; Oliveira, 2001; Sachetti, 2007; Silva, 2003), pode-se supor que as professoras também agem com seus alunos em função de suas idéias e expectativas a respeito de desenvolvimento, adquiridas ao longo do tempo, tanto em experiências acadêmicas, profissionais e pessoais (Melchiori & Biasoli-Alves, 2004). Costa e Almeida (2000), por exemplo, afirmam que o reconhecimento que os professores têm de seu papel interfere na construção de sua identidade profissional e, conseqüentemente, em suas práticas educativas. Assim, esta idéia de que a influência das concepções dos educadores, sejam pais ou professores, age sobre suas ações é um fator a ser considerado na determinação

¹ A Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006) estabelece a ampliação do ensino fundamental para 9 anos e, conseqüentemente a redução da Educação Infantil que passa a atender o público de 0 a 5 anos de idade.

de práticas educativas realizadas com as crianças (Brasil, 1998; Gama & Jesus, 1994; Harkness & Super, 1992; Oliveira, 2001). Considerando que essas crenças e valores são construídos pelo indivíduo, de forma bilateral e dinâmica, na sua interação com o meio em que vivem, a identificação das mesmas permite uma visualização tanto da posição atual das concepções quanto das influências que sofrem em decorrência das mudanças sociais pelas quais passaram (Oliveira, 2001).

Nesse contexto, a Teoria das Representações Sociais tem oferecido importante suporte na compreensão de diferentes realidades sociais, tanto em relação aos significados quanto aos processos criados pelos homens para explicar o mundo e a sua interação com ele (Almeida, Santos & Trindade, 2000). Logo, entendidas como meio de construção e compreensão da realidade, as representações sociais moldam a consciência social de um determinado grupo por um determinado período. Assim, na classificação de problemas e pessoas, as representações revelam sua “teoria” da sociedade e da natureza humana (Gama & Jesus, 1994).

Gilly (2001) comenta que a área educacional (familiar e institucional) é um campo ótimo para a observação de como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam dentro dos grupos sociais e de como essas construções se relacionam entre os grupos e o objeto da representação. São inúmeros os trabalhos nessa área que abordam as concepções de pais sobre seus filhos (Molinari & Emiliana, 1993; Moura, Ribas Jr, Piccinini, Bastos, Magalhães, Vieira, Salomão, Silva & Silva, 2004; Simarra, Paúl & Juan, 2002), representações de professores sobre sua própria profissão (Castro, 2002; Costa & Almeida, 2000; Dotta, 2006; Loureiro, 2003; Veríssimo & Andrade, 2001; Villela, Prado & Tura, 2002), e representações que envolvem a perspectiva do adolescente (Espíndula & Santos, 2004; Menin, 2003; Pinheiro, 2004). Entretanto, faltam estudos mais específicos sobre a infância (foi identificado um estudo de Demathé & Cordeiro (2007) tratando da representação

de professoras sobre infância) e, principalmente em relação às práticas educativas utilizadas com a mesma e a interação com esses sujeitos (Gilly, 2001; Melchiori & Biasoli-Alves, 2004; Oliveira, 2001). Assim, trabalhos realizados com esta perspectiva têm muito a contribuir na busca do conhecimento de novas representações e no desenvolvimento teórico-metodológico do próprio campo (Campos & Loureiro, 2003) e, principalmente, para formação e desenvolvimento da criança, considerando que as representações de um grupo sobre um determinado objeto se constituem em elementos explicativos e prescritivos da própria realidade social deste grupo (Abric, 2001; Almeida & Cunha, 2003; Almeida, Santos & Trindade, 2000).

A variável étnica adotada nesse trabalho, como a escolha de mães e professoras de descendência alemã e italiana, justifica-se pela forte presença dessas colonizações na região onde se realizou o estudo (região norte de Santa Catarina) e, principalmente, pelos inúmeros trabalhos que mostram que representações, crenças, saberes e valores são construções sociais mediadas pelo contexto cultural de seus integrantes, ou seja, os elementos comuns adotados pelos indivíduos, passados de geração em geração e preservados na atualidade são determinantes na dinâmica social do grupo (Almeida, Santos & Trindade, 2000; Silva, 2003) como, por exemplo, estudos e discussões sobre mães de diferentes etnias tem mostrado semelhanças e diferenças nas concepções das mesmas acerca de cuidados parentais (Cho, Sandel, Miller & Wang, 2005; Keller, Voelker & Yovsi, 2005), no uso de punição física (Deater-Deckard, Dodge, Bates & Pettit, 1996) e na concepção sobre o desenvolvimento infantil (Darling & Steinberg, 1993).

Nessa perspectiva, a proposta do trabalho é, através da Teoria das Representações Sociais, investigar as representações sociais de mães e professores, descendentes de alemães e italianos, sobre a infância e os estilos de práticas educativas adotadas com crianças de 0 a 6 anos de idade. A adoção deste modelo implica na compreensão das influências imediatas das

atitudes dos professores e mães e das práticas adotadas por elas em relação ao comportamento da criança e no processo de desenvolvimento.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais, apresentada por Serge Moscovici na obra *La Psycanalyse: Son image et son public* no final dos anos 60 na França define representações sociais como um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originadas no cotidiano e no decurso de comunicações intergrupais, podendo ser referida como uma teoria do senso comum (Moscovici, 1981). Isto é, sem contrapor o senso comum ao conhecimento, mas sim o caracterizando como uma outra ordem de conhecimento da realidade (Almeida; Santos; Trindade, 2000). Essa teoria começa a surgir em um momento da história marcada pela individualização dos estilos de vida, em que a maioria dos teóricos (tanto da sociologia quanto da antropologia e da psicologia social) fazia clara distinção entre os fenômenos coletivos (cultura ou sociedade) e individuais baseados na crença de que as leis que explicavam os fenômenos coletivos eram diferentes das leis que explicavam os fenômenos individuais (Farr, 1995).

Historicamente é possível apontar como ponto de partida da teoria das representações sociais a concepção social de Durkheim e a concepção antropológica de Lévi-Bruhl, que foram os primeiros teóricos a utilizarem o conceito de representação (Moscovici, 2003). Durkheim, especificamente, defendia o reconhecimento da oposição entre o individual, que seria domínio da psicologia e o coletivo, domínio da sociologia (Farr, 1995; Vala, 1993). Para Durkheim, a vida social era essencialmente formada de representações coletivas que eram radicalmente distintas e exteriores às representações individuais (Vala, 1993). Ou seja, utilizava a idéia de “representação coletiva” como um dado universal que se impõe ao indivíduo, abrangendo a ciência, a ideologia, a religião, o mito, as categorias de espaço e

tempo, ou seja, uma vasta classe de formas intelectuais (Moscovici, 1981). Assim, se por um lado o substrato da representação individual era consciência de cada indivíduo sendo, portanto, subjetiva, flutuante e perigosa à ordem social, por outro lado o substrato da representação coletiva era a própria sociedade, impessoal e permanente, o que garantia a relação entre os indivíduos e a harmonia da sociedade. Fica claro que Durkheim defendia a separação entre fenômenos sociológicos e fenômenos psicológicos (Farr, 1995).

As divergências da perspectiva sociológica de Durkheim em relação à teoria de Moscovici são que, para este último, a representação social é construída socialmente e não imposta ao indivíduo, ou seja, não é possível separar o indivíduo das influências do seu contexto (grupo social) quando se estuda concepções de um dado objeto; a representação é uma forma particular de adquirir conhecimentos e comunicar o que já tem sido adquirido, deste modo, há uma necessidade de unir as disciplinas sociais e psicológicas para representar a sociedade (Farr, 1995; Moscovici, 1981). Por outro lado, coerente com Durkheim, Moscovici coloca a importância de conferir racionalidade à crença coletiva e sua significação, portanto, às ideologias, aos saberes populares e ao senso comum. E, enfatiza que essa racionalidade das crenças coletivas só pode ser dada através da descrição e explicação dos fenômenos sociais que são o objeto de estudo das representações sociais (Moscovici, 1981). Neste contexto, a troca do termo coletivo para social é uma tentativa de enunciar a problemática referida (Vala, 1993; Moscovici, 1981).

Quando Moscovici propõe o termo sociedade pensante para caracterizar indivíduos que produzem conhecimento, ele o faz para situar o problema de referência das representações sociais, questionando as teorias que ignoram que os indivíduos pensam e o peso deste pensamento na constituição da sociedade, e as teorias que ignoram o contexto social no qual os indivíduos pensam e a influência deste contexto na modulação do pensamento (Vala, 1993). Rejeita, portanto, a noção prevalente nas ciências sociais de que

não existe tal coisa. E comenta que esta negação pode assumir duas formulações. Uma influenciada pelo comportamentalismo, mais precisamente pelo behaviorismo, que vê o sujeito como um agente passivo, que recebe as informações, palavras e pensamentos, tudo função da força de condicionamento externo, negando assim, qualquer validade à consideração dos fenômenos mentais e suas especificidades (Figueiredo & Santi, 1999; Jodelet, 2001; Moscovici, 1981). E outra, na perspectiva marxista que trata do conhecimento produzido e imposto por uma classe dominante, ou seja, não é a consciência do homem que determina a sua existência, mas, sua existência social que determina a sua consciência (Jodelet, 2001; Moscovici, 1981; Vala, 1993).

O surgimento dessa nova teoria esbarrou ainda em uma outra discussão da época sobre os dois modos de aquisição de conhecimento: o especializado (ciência) e o cotidiano (não especializado ou senso comum). O pensamento especializado se caracterizava pela busca da verdade, pelo controle e formulação de regras que confirmem ou neguem seus questionamentos, postulando uma única resposta lógica para cada pergunta com validade pertinente a todos os homens. Já o pensamento cotidiano se referia a um pensamento mais “natural”, onde os indivíduos formulam significados por si mesmos, utilizando regras que lhes parecem pertinentes, segundo necessidades do momento (Jodelet, 2001; Moscovici, 1981). A teoria das Representações Sociais tem como objeto o conhecimento cotidiano, o senso comum de uma realidade coletiva e consensual, ou seja, aquela que dá forma à consciência coletiva, explicando coisas e eventos de tal forma que sejam acessíveis a cada um e relevantes aos interesses imediatos (Moscovici, 1981).

Outro ponto salientado por Vala (2003) trata do esclarecimento de que para se afirmar que as representações são sociais é necessário a utilização de três critérios: critério quantitativo - uma representação é social na medida em que é partilhada por um conjunto de indivíduos; critério genético - uma representação é social no sentido em que é coletivamente

produzida (as representações sociais são os resultados das atividades cognitivas e simbólicas de um grupo social); e critério funcional - as representações sociais constituem guias para a comunicação e a ação (as representações sociais são teorias sociais práticas).

Esclarecido estes pontos, é possível afirmar que as representações sociais são produtos simbólicos do pensamento, comunicação e interação entre indivíduos e grupos. E, deste modo, alimentam-se não só das teorias científicas, mas, principalmente dos grandes eixos culturais, das ideologias formalizadas, das experiências e das comunicações cotidianas (Vala, 1993). Jodelet (2001, p. 22) colaboradora e difusora de Moscovici, define as representações sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Portanto, podem-se entender as representações sociais como fatores produtores de realidade, repercutindo na forma como o grupo interpreta o que lhe acontece e o que acontece à sua volta, bem como sobre as respostas encontradas justificando o acontecido. São uma forma de guia na nomeação e definição conjunta dos elementos do dia-a-dia, possibilitando a interpretação destes e uma tomada de posição frente a eles (Jodelet, 2001). Wagner (1998) contribui com essa discussão definindo as representações sociais como uma forma de enfrentamento simbólico, com o intuito de domesticar fatos brutos da realidade com o objetivo de dominar o desconhecido, o não familiar. Uma vez constituída uma representação, os indivíduos procuram criar uma realidade que valide as previsões e explicações decorrentes dessa representação (Vala, 1993).

Esse raciocínio é demonstrado em várias pesquisas que utilizam a teoria da Representação Social como pano de fundo. Por exemplo, trabalhos que envolvem a representação social da loucura (Jodelet, 2001), a divulgação do HIV, atitude das pessoas frente ao fenômeno e reconhecimento do HIV e da AIDS (Barbará; Sachetti & Crepaldi,

2005; Camargo, 2000, 2003; Camargo & Barbará, 2004; Oltramari & Camargo, 2004; Tura, 1998), a representação social da velhice e o envelhecimento (Teixeira, Nascimento-Schulze & Camargo, 2002; Veloz, Nascimento-Schulze & Camargo, 1999), da adolescência (Espíndula & Santos, 2004; Menin, 2003; Pinheiro, 2004), da imagem de crianças de rua (Campos & Rouquette, 2003; Teixeira, 2003), dos maus tratos infantis (Simarra, Paúl & Juan, 2002), e, relacionados à educação, representações do docente, do aluno, do processo de aprender e de práticas educativas (Loureiro, 2003; Castro, 2002; Dotta, 2006; Imming, Nascimento-Schulze & Camargo, 2002; Madeira & Madeira, 2002; Rangel, 1997; Tura & Marcondes, 2002; Veríssimo & Andrade, 2001; Villela, Prado & Tura, 2002). Esses estudos demonstram a amplitude de abrangência da teoria das Representações Sociais em diversas áreas do conhecimento.

Logo, as funções das representações sociais envolvem a organização significativa do real. Para Abric (2000) e Vala (1993), as representações quatro funções essenciais:

- Função de saber – a representação social atribui sentido aos objetos e acontecimentos sociais, fornecendo um suporte básico aos atos comunicativos através de uma interpretação e uma linguagem compartilhada.
- Função identitária – a representação defini a própria identidade do grupo pela super valorização de suas características e produções e protegendo-a de elementos estranhos (externos).
- Função de orientação - a representação atua na medida em que modelam os elementos do contexto em que um comportamento tem lugar e promovem as diferenciações sociais, contribuindo para a especificidade dos grupos.
- Função justificadora – a representação envolve aspectos ideológicos que permite aos atores explicar e justificar suas condutas.

A amplitude metodológica da teoria das Representações Sociais abrange os fenômenos de cultura, de linguagem e de comunicação em estreita ligação com as estruturas sociais, os sujeitos, os objetos e as atividades de construção, expressão, interpretação e simbolização e modalidades de conhecimento prático, instrumental, científico e senso comum (Vala, 1993).

Nesta linha, dois aspectos são fundamentais para a formação das representações sociais: os fatores sociais e os processos sócio-cognitivos. Os fatores sociais envolvidos dizem respeito à estrutura da sociedade onde a representação se desenvolve, ou seja, o nível das condições socioeconômicas e o nível dos sistemas de orientação (normas, valores, atitudes e motivações específicas) são refletidos na construção de diferentes representações sociais de um mesmo objeto (Vala, 1993). Já os processos sócio-cognitivos ou processos cognitivos regulados por fatores sociais envolvem a ancoragem e a objetivação e dizem respeito à forma como as representações são assimiladas pelo grupo. Vale ressaltar aqui que estes processos estão intrinsecamente ligados um ou outro (Moscovici, 1981; Vala, 1993).

A ancoragem é o processo de assimilação e acomodação² do não familiar, possibilitando que algo desconhecido seja incorporado, interpretado (classificado) e orientado (nomeado) dentro das categorias comuns ao grupo. Quando um objeto ou idéia é comparado ao modelo de uma categoria, adquire suas características e passa a ser re-ajustado para que se enquadre nela. Logo, pode-se supor que a ancoragem instrumentaliza o saber conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e a gestão do ambiente. Funcionando assim como estabilizador do meio e como redutor de novas aprendizagens, visto que estas categorias comuns são derivadas das experiências e pensamentos já estabelecidos (Moscovici, 1981, 2005; Vala, 1993). Vala (1993) sugere ainda que o conceito de ancoragem tem algumas afinidades com o conceito de categorização pelo fato dos dois funcionarem como

² Assimilação e acomodação são termos utilizados no modelo genético de Piaget, onde as reações de assimilação tendem a incorporar o novo objeto no sistema de categorias e as reações de acomodação organiza-os nesse sistema de categorização. A utilização da mesma nomenclatura demonstra a influência do modelo genético sobre Moscovici (Vala, 1993).

estabilizadores do meio e redutores de novas aprendizagens. Entretanto, afirma que o processo de ancoragem é mais complexo visto que este leva à produção de transformações nas representações já constituídas. Já objetivação é a reprodução de um conceito em uma imagem, ou seja, a organização e materialização desses elementos que formam as representações. Transforma o que é representado em algo concreto, através de formas e ícones. O processo de objetivação envolve três etapas: a primeira, trata do processo de seleção e descontextualização do objeto da representação, permitindo a formação de um todo relativamente coerente, em que apenas uma parte da informação disponível é retida. Este processo é dependente das normas e dos valores grupais; a segunda etapa corresponde à organização dos elementos de modo que eles estabeleçam entre si um padrão de relações estruturadas; a terceira e última etapa é a naturalização, isto é, os conceitos tornam-se equivalentes à realidade e o abstrato torna-se concreto através da sua expressão em imagens e metáforas (Moscovici, 1981, 2005; Vala, 1993).

É preciso considerar ainda que o fato das representações sociais terem origem nas condições sócio-estruturais e sócio-dinâmicas de um grupo não impede que os indivíduos dêem a essas representações um toque singular, uma vez que cada um está sujeito a experiências particulares, embora faça parte de um mesmo grupo social, o que, por sua vez, possibilita percepções e apreensões diferenciadas de um objeto, em relação a outros indivíduos do grupo. Desse modo, cada indivíduo vai formando um sistema de pensamento diferenciado e ao mesmo tempo coerente com o pensamento do grupo ao qual pertence. E, esse sistema de pensamento passa a ser utilizado tanto pelo próprio sujeito quanto pelo grupo como uma referência para a interação positiva ou negativa de um novo objeto. É a ancoragem, então, que proporciona o elo entre a função cognitiva da representação e a sua função social, fornecendo os elementos imaginativos necessários à objetivação para a elaboração de uma nova representação (Jodelet, 2001; Vala, 1993).

Sendo assim, o objeto de estudo das Representações Sociais envolve, basicamente, a transformação de uma saber científico num senso comum. Delimitando dois eixos principais: o primeiro ligado à fabricação de um conhecimento popular, uma sociedade pensante (cientistas amadores) se apropriando da ciência; e o segundo referindo-se à difusão desses conhecimentos (Jodelet, 2001). Caracteriza a representação como uma forma de saber prático do indivíduo, pois a representação social é sempre representação de alguma coisa e de alguém, implicando na significação que o sujeito faz sobre o objeto a partir da sua experiência para orientar e justificar sua conduta (Jodelet, 2001, Moscovici, 1981).

Do ponto de vista de Moscovici (1978), a análise do conteúdo das representações sociais pode ser feita em três dimensões: a informativa – refere-se à quantidade e a qualidade de informações que os sujeitos recebem sobre o objeto social, ou seja, como ele organiza o conhecimento; a de campo – relativo à organização do conteúdo e das características qualitativas e figurativas da representação (as imagens que as representações suscitam); e a da atitude - orientação positiva ou negativa do grupo em relação ao objeto representado (posicionamento, julgamento, reação afetiva). Essa tridimensionalidade de uma representação dá sustentação ao estudo em termos de consistência representativa e importância social.

Logo, a concepção das representações sociais, como sistemas de interpretação que regem as relações das pessoas com o mundo e com os outros, permite o entendimento de que elas (as representações) orientam e organizam as condutas e comunicações sociais, interferindo, dessa forma, em processos de difusão e assimilação dos conhecimentos, do desenvolvimento individual e coletivo, das definições das identidades pessoais e sociais e da expressão dos grupos e transformações sociais (Jodelet, 2001; Moscovici, 1981, 2005; Vala, 1993). Ou seja, as representações sociais são, ao mesmo tempo, produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade (Dotta, 2006). Dessa forma, a afirmação de Molinari e Emiliana (1993)

é pertinente quando colocam que o objeto de estudo de uma representação é sempre sobre tópicos relevantes de grupos específicos de indivíduos.

2.1.1 Abordagem Estrutural – Teoria do Núcleo Central

A Teoria do Núcleo Central desenvolvida por Abric por volta de 1976 (2000), também conhecida como abordagem estrutural, por visualizar as representações sociais sob uma perspectiva mais estruturada, focaliza a dimensão do campo da representação social dizendo respeito à constituição da idéia do modelo social, do conteúdo concreto e limitado de um aspecto preciso do objeto representado. Essa teoria, argumentada por Sá (2002), surge para complementar os estudos no campo das representações sociais e tem sido utilizado para estudar a influência social e o processo de transformação das representações (Sá, 2002; Tura, 1998).

Abric (2000, 2003) ressalta que uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social. E que, esse conjunto de elementos se organiza, estruturando-se e constituindo um sistema sócio-cognitivo específico daqueles que fazem parte deste grupo. Ou seja, “toda representação é, portanto, uma forma de visão global e unitária de um objeto, mas também de um sujeito” (Abric, 2000, p.28), não sendo um simples reflexo da realidade, mas sim uma organização significativa. Essa significação, segundo Abric (2000, 2003) é dependente de fatores circunstanciais (natureza e limite da situação, contexto imediato, finalidade da situação) e fatores mais globais que ultrapassam a situação em si (contexto social, posição do indivíduo no grupo, história e valores do indivíduo). Dessa forma, essa abordagem estrutural propõe que a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de se organizar em torno de um sistema central (núcleo central), constituindo um sistema sócio-

cognitivo específico que vai dar significado à representação. Em torno desse núcleo central organizam-se, então, os elementos periféricos (Abric, 2000, 2003; Campos, 2003).

Ao tratar do conceito de núcleo central vale ressaltar que ele é determinado pela natureza do objeto, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio onde o grupo está inserido. Ou seja, ele é uma manifestação do pensamento do grupo e, por ser partilhado uniformiza esse conhecimento, tornando-se base comum e consensual. Assim, a homogeneidade do grupo social é definida pelos elementos do núcleo central (Abric, 1993). Nessa perspectiva, o núcleo central assume três funções essenciais: a função geradora, que é aquela que dá significado aos elementos da representação; a função organizadora, que organiza a relação entre esses elementos e a função estabilizadora que dá estabilidade à representação (Abric, 2003).

Baseado nessas funções, Abric (2003) coloca que os elementos do núcleo central podem, assim, ser considerados prescrições absolutas e todo questionamento de uma dessas prescrições provoca a transformação ou abandono da representação. Surge aqui uma característica do núcleo central – a estabilidade. Pode-se afirmar que entre os elementos da representação ele é o mais estável ou, nas palavras de Abric (2000, p. 31) “o elemento que mais vai resistir à mudança”. Pois, se há uma modificação no núcleo central, haverá por consequência uma modificação na representação como um todo.

O sistema periférico, que se organiza ao redor do núcleo central, é constituído dos elementos periféricos, que é a parte mais acessível, viva e concreta da representação e conseqüentemente é mais instável, podendo ser mudada com mais facilidade (Abric, 1993; 2000). Devido a essa característica, percebe-se que esses elementos periféricos podem divergir dentro de um mesmo grupo sem, necessariamente, influenciar no núcleo central. A esse sistema, Abric (2000) associa três funções básicas: função de concretização que diz respeito à ancoragem da representação na realidade, ou seja, formulação da representação em

termos concretos, compreensíveis e transmissíveis; função de regulação que retrata o papel dos elementos periféricos na adaptação da representação às evoluções do contexto; e a função de defesa ou proteção do núcleo central buscando uma resistência às mudanças. Posteriormente, Abric (2003) agrega, a partir de características citadas por Flament, mais duas funções aos elementos periféricos: a de prescrição de comportamento, indicando que esses elementos possibilitam a orientação das ações e reações do sujeito de modo instantâneo; e de personalização, ou seja, apropriação individual de contextos específicos que se traduzem em comportamentos diferentes que sejam compatíveis com o núcleo central.

Estes dois componentes de uma representação social – núcleo central e elementos periféricos - funcionam como uma entidade regida por um duplo sistema, onde o sistema central é a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade do grupo e o sistema periférico trás uma adaptação, uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências cotidianas individuais (Abric, 2000).

De modo geral é possível sintetizar as características desse duplo sistema dizendo que o sistema central tem uma determinação eminentemente social, ligada às condições sociológicas e históricas, as quais se encontram permeadas por valores e normas sociais, enfatizando, deste modo, informações consensuais que mantêm a homogeneidade do grupo; ele é estável, coerente, rígido e resistente às mudanças com a função básica de gerar o significado da representação determinando sua organização. Já o sistema periférico, encontra-se mais ligado ao contexto imediato no qual os indivíduos encontram-se inseridos, permitindo a integração de experiências e histórias individuais tolerando assim a heterogeneidade do grupo; é mais flexível e evolutivo com a função de permitir a adaptação a uma realidade concreta e à diferença de conteúdo (Abric, 2000; Campos, 2003). Essas características foram sintetizadas por Abric (1993) no quadro 1:

Quadro 1. Características do núcleo central e elementos periféricos das representações sociais (adaptado do texto de Abric, 1993).

Sistema Central	Sistema Periférico
Relacionado com a memória coletiva e a história do grupo.	Permite a integração de experiências e histórias individuais.
Consensual – define a homogeneidade do grupo.	Suporta a heterogeneidade do grupo.
Estável, coerente e rígido.	Flexível, gera contradições.
Não muito sensível ao contexto.	Sensível ao contexto.
Funções: gerar o significado da representação; determinar sua organização.	Funções: permitir adaptação à realidade concreta; permitir diferenciação do conteúdo; proteger os elementos do núcleo central.

Campos e Rouquette (2003) enfatizam, por fim, que se a representação social é considerada como um conhecimento estruturado que repercute no modo como os indivíduos reagem à realidade, fica evidente a sua carga afetiva incorporada. Ou seja, as representações, enquanto modalidade do pensamento social, são mediadas por uma dimensão afetiva proporcionada pela condição do indivíduo frente ao objeto. Sugerem, portanto, baseados em resultados de estudos diversos (2003, p. 444), “que a distribuição dos elementos intensamente impregnados de cargas afetivas, mantém uma relação não-aleatória com o núcleo central das representações estudadas”. Logo, o núcleo central, além de ser resultado de uma partilha histórica de valores e responsável pela significância das representações, também seria resultado da partilha histórica das emoções associadas aos valores e práticas desenvolvidas (Campos, 2003; Campos & Rouquette, 2003).

Molinari e Emiliana (1993) comentam sobre dados da literatura que trata de crenças de mães sobre o desenvolvimento infantil, mostrando que as mães atribuem o sucesso da prole, principalmente a três elementos: práticas educativas, genética e ambiente. Em seus estudos com mães de crianças de 4 a 8 anos de idade perceberam que as teorias de desenvolvimento e imagens de seus próprios filhos são estruturadas com base em três linhas: relacionando a imagem positiva, inteligência e autonomia da criança com a teoria de interação afetiva; caracterizando as dificuldades, desobediências e teimosias como fatos naturais do indivíduo

e; a ausência de qualquer ligação entre a teoria do papel social e a imagem de desobediência e teimosia da criança. Ou seja, fica claro a tendência de tomar o crédito pelo sucesso da educação e negar qualquer participação por sua falha. Outro ponto interessante desse estudo foi a constatação de que as mães que também atuavam como professoras relatavam um discurso aparentemente contraditório em relação às regras sociais (principalmente ordem e obediência), ou seja, atribuíam sucesso às suas regras enquanto professoras, obtendo uma sala de aula com estudantes obedientes e admitiam falhas em sua autoridade enquanto mães, com filhos desobedientes (Molinari & Emiliani, 1993).

Na proposta desse trabalho, o estudo das representações sociais das professoras e mães expressa uma tentativa de compreender a forma pelas quais as crenças, os valores, as teorias, enfim, os pensamentos sociais se integram com as atitudes frente às práticas educativas. Supõe-se que a partir da determinação dos elementos centrais e periféricos será possível identificar quais os componentes que são mais ou menos estáveis na representação e entender como esses elementos influenciam a atitude dos sujeitos.

2.1.2 Atitudes

O conceito de atitude, segundo Doise (2001), foi introduzido na psicologia social por Thomas e Znaniecki em 1918, quando esses pesquisadores associaram valores sociais e atitudes psicológicas do camponês polonês na Europa e nos Estados Unidos. Considerando, assim, as atitudes como tendências ou disposições objetivas e observáveis para agir, própria aos indivíduos do mesmo grupo.

A partir daí, os estudos sobre o tema podem ser distinguidos em três períodos: um primeiro período (anos 20 e 30) consagrado pela medida das atitudes; um segundo período (anos 50 e 60) associado ao estudo dos processos de mudança de atitude e; um terceiro e atual

período buscando uma abordagem estrutural e sistêmica das atitudes (Doise, 2001). Nesses termos Abric (2000) comenta que por meio da abordagem estrutural das representações sociais é possível tentar identificar os processos envolvidos na mudança de atitude de indivíduos e grupos. Diferentes atitudes demonstradas pelos integrantes de um mesmo grupo social que compartilham uma mesma representação (mesmo núcleo central) poderiam indicar quais elementos periféricos são mais instáveis e, conseqüentemente, acessíveis a interferências externas.

Entretanto, em relação à conceitualização do termo, Lima (1996) e Rodrigues, Assmar e Jablonski (1999) ressaltam que uma das dificuldades das ciências sociais é o emprego de palavras comuns do cotidiano usadas como termos técnicos com significado específico que causam ambigüidade e que, por isso, necessitam de uma definição clara. Além disso, mesmo entre os pesquisadores da área social não há uma concordância geral. Desse modo, nesse trabalho, optou-se por utilizar a definição proposta por Lima (1996) que considera atitude como experiências subjetivas que incluem necessariamente uma dimensão avaliativa ao fazer referência a um objeto, fato ou pessoa. Podendo ser consideradas, portanto, como predisposições aprendidas e relativamente duradouras para responder favorável ou desfavoravelmente a um fenômeno. Nesse contexto, Bergman (1998) sugere que, de forma geral, as atitudes são construções cognitivas e avaliações afetivas de um objeto (fenômeno) por um agente. Representando assim uma posição subjetiva a respeito de um objeto concreto ou abstrato.

Lima (1996) comenta também que as atitudes derivam da interação social como processo de comparação, identificação e diferenciação social, situando a posição do sujeito sobre outras atitudes, em um determinado momento. Dessa forma, é possível encontrar semelhanças e diferenças nas atitudes de indivíduos que pertençam a um mesmo grupo e/ou que passaram por uma mesma experiência (Rodrigues e cols., 1999). Ou seja, tanto

Rodrigues e cols. (1999) quanto Lima (1996), ressaltam que as atitudes envolvem o que as pessoas pensam, sentem e como gostariam de se comportar em relação a um determinado objeto. E, esta relação entre os componentes de uma atitude pode ser de coerência ou incoerência, pois não é difícil encontrar inconsistência entre as atitudes e os comportamentos expressos pelas pessoas

No aspecto avaliativo das atitudes, Lima (1996) relata o modelo dos três componentes proposto por Rosenberg e Hovland, em 1960, que propõem a especificação de três categorias de respostas observáveis resultantes das atitudes: respostas afetivas, respostas cognitivas e respostas comportamentais. As respostas afetivas se relacionam com a carga emocional que o sujeito direciona ao objeto da atitude. Envolve sentimentos de aceitação ou repulsa, avaliações positivas ou negativas. As respostas cognitivas dizem respeito ao conhecimento do indivíduo. Suas crenças, valores e idéias prévias sobre o objeto da atitude. E, as respostas comportamentais predisõem a ação do sujeito em relação ao objeto.

Lima (1996) comenta também que, em relação à mensuração das atitudes, os instrumentos de medida que são utilizados pelos pesquisadores avaliam sempre um, ou mais, destes três tipos de resposta atitudinal: o que as pessoas sentem, pensam ou como gostariam de se comportar em relação a determinado objeto. O conteúdo cognitivo das atitudes, por exemplo, pode ser acessado pelas escalas de atitudes que verificam as crenças, opiniões e avaliação dos indivíduos acerca do objeto. Os conteúdos emocional e comportamental por sua vez, podem ser identificados por meio de estudos da resposta galvânica da pele ou da observação do comportamento, respectivamente. Neste trabalho, essa forma de avaliação – do componente cognitivo - escala de atitude - será utilizada com o intuito de verificar como professores e mães sentem, pensam e se comportam em relação às práticas educativas que convivem rotineiramente.

No que compete às representações sociais, há uma tendência na integração dos estudos de sistemas individuais àqueles que tratam dos sistemas sociais de relação. Ou seja, procura-se ligar as atitudes ao que as produz, entendendo que essas são produzidas pelas representações do grupo (Doise, 2001). Moscovici (1978) comenta que as atitudes têm um papel central nas representações, pois a compreensão das representações sociais proporciona o acesso às justificativas utilizadas para orientar julgamentos e ações acerca do mundo (atitudes frente aos objetos), permitindo, desse modo, tomar ciência das estratégias dos seres humanos quando estão diante da tarefa de compreender fatos desconhecidos.

Na linha da abordagem estrutural (Abric, 2003), salienta-se também a relação das atitudes e das representações sociais, apontando para uma dependência das atitudes em relação às representações e para uma dependência parcial das representações em relação às atitudes. Ou seja, as atitudes impregnam as representações sociais e estas últimas determinam as condutas desejáveis ou permitidas. Portanto, é possível considerar que a modificação das representações (ou seja, no núcleo central exclusivamente) pode provocar uma modificação nas atitudes. Por outro lado, a modificação da atitude em relação a um objeto afeta somente o sistema periférico da representação, de modo que o núcleo central permanece intacto. Assim, Abric (2003) ressalta a afirmação de Tafani de que as atitudes são uma dimensão do campo representacional, que remetem a um conjunto de modulações individuais de um quadro de referência partilhada.

Em uma pesquisa feita com mães sobre o desenvolvimento infantil, Moura e cols (2004) constataram que o nível de escolaridade e o local de residência da mãe também influenciam significativamente nesse conhecimento. Ou seja, é necessário considerar que o ambiente modifica as crenças, valores e conhecimento sobre determinados fenômenos. Essa relação entre crenças e escolaridade também é mencionada nos estudos de Melchiori e Biasoli Alves (2001) e Moro e Gomide (2003). Logo, considerando que valores e crenças são

construídas pelo grupo em sua interação com o meio, de forma bidirecional e dinâmica, a formação dos sujeitos parece ter um papel fundamental nesse processo (Oliveira, 2001).

Esses pontos reforçam a afirmação de que as representações, crenças, saberes, valores são construções sociais, mediadas pelo contexto de seus integrantes. O indivíduo ou o grupo age e pensa, pensa e age por meio daquilo que acredita (Silva, 2003). Dessa forma, as atitudes de pais e professores com suas crianças refletem suas representações do objeto, decorrentes da realidade ou contexto em que se inserem. Assim, levando em consideração que as representações sociais e as práticas estão intrinsecamente relacionadas, determinando não só comportamentos distintos, como também atitudes específicas diante de uma determinada situação (Abric, 2000), a maneira como os indivíduos, nesse caso mães e professoras, encaram a infância pode influenciar na maneira como lidam com a mesma, tanto em relação às atitudes quanto às práticas.

2.2 Infância

Ao abordar a infância e seus significados é necessário ressaltar a natureza do caráter histórico e cultural da mesma (Chaves, Borrione & Mesquita, 2004; Kramer, 2006). A infância não é uma categoria natural, mas sim construída a partir das relações entre as interações sociais e o ambiente próprio de cada sociedade (Montandon, 2005; Moro & Gomide, 2003; Sarmiento, 2005; Sirota, 2002; Tomás, 2001). Os conhecimentos construídos acerca desse tema têm estreita ligação com o lugar social que a criança ocupa em relação ao outro (Moro & Gomide, 2003); e a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade (Kramer, 2006; Sirota, 2002). Desse modo, a concepção de um grupo sobre a infância deve ser analisada dentro do seu contexto envolvendo as relações de poder e ideologias dominantes de cada época. Ariès (1981) contribuiu nesse

aspecto, produzindo um material com a intenção de revisar os aspectos históricos que determinaram o conceito de infância em diferentes épocas, situando a evolução desses conceitos em funções de mudanças sociais, políticas e ideológicas da sociedade. O autor foi pioneiro ao afirmar certas características históricas da infância, situando-a como produto da história moderna. Nesse sentido, Postman (1999) argumenta que o conceito de criança existe em todas as culturas, analisando-o pelo aspecto biológico do indivíduo, ou seja, como um ser diferente dos adultos, frágil e dependente, em processo de crescimento físico. Essa percepção de dependência é visível também entre os animais e, justificada pelo instinto de sobrevivência e perpetuação da espécie. Tal percepção existe independente da presença de uma idéia social de infância.

O começo da delimitação da infância enquanto ser social, definida por um recorte etário de oposição ao adulto, pela falta de idade, pela imaturidade ou pela inadequada integração social é historicamente recente - tem cerca de 400 anos (Chaves & cols., 2004). Ariès (1981) e Postman (1999) relatam a visão da criança, na Idade Média, como um adulto em miniatura que participava do universo adulto. Enquanto bebê, não era considerado, pois podia desaparecer facilmente (alto índice de mortalidade infantil) e assim que passava a ter condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou ama, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais dela. Esse posicionamento frente às crianças não significava, entretanto, negligência, abandono ou desprezo, existia sim afeição. O que ocorria é que a falta de uma concepção de infância (tal como é entendida hoje) determinava dinâmicas sociais diferenciadas.

Por outro lado, é nesse período da Idade Média que começa a surgir o conceito de “idades da vida” ou “idades do homem” (Ariès, 1981), como uma forma de designar períodos diferentes da evolução do indivíduo (infância, juventude e velhice) a partir de um sistema de descrição e explicação física, sem necessariamente entrar numa perspectiva de

desenvolvimento. Logo, a educação caracterizava-se por não ter uma concepção de desenvolvimento (principalmente infantil), de aprendizagem e de escolarização como preparação para o mundo adulto (Chaves & cols., 2004; Ariès, 1981). No século XII, sob a influência do cristianismo, é que a infância começa a ser descoberta como um momento da vida do sujeito que necessita de cuidados especiais (Chaves & cols., 2004). Sendo que, segundo Ariès, a consolidação do significado de infância que é admitida nos dias atuais ocorre somente no século XIX.

Com o início do Mercantilismo e a necessidade de um novo adulto, mais apto para o mundo simbólico e letrado, surge a idéia de infância criada pela exclusão das crianças no mundo adulto (Postman, 1999). A necessidade de uma preparação desses sujeitos para ingressarem no novo mundo adulto admitiu o surgimento de uma estrutura familiar e social com novas funções: à família foi atribuída a função de educar e à escola a função de preparar essa criança para atuar no mundo adulto (Chaves & cols, 2004). Nesse contexto, a criança deixa de assumir um papel produtivo direto, passando a ser merecedora de cuidados e de educação desde o momento em que consegue sobreviver. Surge um sentimento contraditório, que atribui à criança a ingenuidade e a inocência, e ao mesmo tempo, a imperfeição e a incompletude, transformando as relações sociais em “paparicação” (ações atribuída aos pais na nova forma de lidar com os filhos), ou em “moralização” (papel assumido pela Igreja no uso da educação e disciplina para evitar que as crianças fossem corrompidas de modo a torná-las cidadãos úteis). Essas dinâmicas acabam por se refletir como oposições fundamentais na orientação dos modos clássicos de inserção dos novos sujeitos à sociedade (Ariès, 1981; Chaves & cols, 2004).

Somente em 1924, surge a legalização da criança como sujeito de direito, quando a Liga das Nações adotou a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança e a sociedade passou a assumir uma série de compromissos em relação a esse sujeito, garantindo o direito à

sobrevivência, à saúde, à educação, à proteção e outros. E, em 1989, a Assembléia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada por 192 países, e este se constitui o compromisso mais abrangente sobre uma determinada população, da qual a sobrevivência e desenvolvimento deixam de ser apenas alvo de caridade e passa a obrigação moral e legal (Unicef, 2005b).

Em termos biológicos, a infância pode ser caracterizada como um período do desenvolvimento humano que compreende do nascimento aos 12 anos de idade, podendo ser dividida em primeira infância: de 0 aos 2 anos de idade; segunda infância: 2 aos 6 anos de idade e; terceira infância: dos 6 aos 12 anos de idade (Cole & Cole, 2003). Entretanto vale ressaltar o aspecto dinâmico do desenvolvimento que atua como tela de fundo para se compreender as mudanças que ocorrem na relação entre os organismos e seu ambiente. Ou seja, encarando o desenvolvimento “sob a ótica do pluralismo, permitindo a coexistência de explicações de natureza teóricas diversas” (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005, p. 21). Carvalho e Lordelo (2002) salientam que o desenvolvimento não é determinado, mas possibilitado por conjunto de fatores e processos de intervenção dinâmica que lhe confere, portanto, algo grau de imprevisibilidade.

Essa discussão da importância dos fatores externos (cultura, ambiente, experiências) no desenvolvimento da criança (sem menosprezar sua bagagem genética) vem ganhando força, principalmente pelo modelo ecológico de nichos de desenvolvimento proposto por Harkness e Super (por exemplo, Moura & cols. 2004). Esse modelo de nicho de desenvolvimento contém três sistemas que se articulam entre si: o primeiro envolve os aspectos físicos e sociais do ambiente; o segundo refere-se às práticas de cuidado e atenção da criança, construídos cultural e historicamente e prescritos socialmente (constituindo a representação social do grupo em questão); e o terceiro relacionado com a psicologia dos cuidadores da criança, no que diz respeito às suas crenças, valores e teorias sobre

desenvolvimento e infância (Harkness, Super, Axia, Elias, Palacios, & Welles-Nyström, 2001; Harkness & Super, 1996; Lordelo, 2002; Moura e cols, 2004). Um estudo realizado por Demathé e Cordeiro (2007) verificou que as representações sociais que professores apresentavam sobre infância estavam fortemente ancoradas nas vivências da própria infância dessas professoras. Ou seja, pode-se perceber uma predominância na discussão entre a infância atual e a infância vivida por elas.

Atualmente, a variabilidade dos conceitos atribuídos à infância ressalta os diferentes tipos de atendimento direcionados a ela. Nesse trabalho, pela abordagem social, optou-se pela definição de Pinto e Sarmiento (citado por Ferreira, 2004, p 11) que identificam a infância como “[...] uma categoria social, uma etapa de vida que se constitui intensamente pelas relações materiais, culturais, espirituais, afetivas, ideológicas, históricas, entre outras”. E, esse conceito é dependente da concepção ou representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase de vida. A história da infância passa, então, a caracterizar a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade (Castro, 1996; Kuhlmann Jr & Fernandes, 2004; Sarmiento, 2005; Sirota, 2002). Um estudo com mães verificando as concepções sobre infância, constatou que a infância é caracterizada como período de inocência e ludicidade associada às necessidades de adequação do sujeito a um ambiente competitivo. Ou seja, enfatiza o discurso atual da necessidade que a criança tem de brincar com as exigências do meio social em que vivem (Wilbert, Sachetti & Camargo, 2008).

Montandon (2001) exemplifica ainda que, a partir dos anos 80, os trabalhos sociológicos sobre as infâncias e as crianças se multiplicaram e podem ser distinguidos em quatro grandes categorias temáticas: as relações entre as gerações; as crianças e os dispositivos institucionais criados para elas; o mundo da infância – interações e cultura das

crianças e; as crianças como grupo social. Neste trabalho, nos interessa essa primeira categoria que trata das relações entre as gerações, de como o comportamento dos pais e cuidadores interfere no comportamento das crianças, ou seja, como as práticas educativas utilizadas pelos cuidadores podem interferir no desenvolvimento do indivíduo.

Por fim, dentro dessa perspectiva, sustentada por Moro e Gomide (2003), ao se fazer referência à infância, fala-se do coletivo de crianças, considerando-se fundamental o entendimento de que não existe uma criança genérica, atemporal e descontextualizada. Da mesma forma que ela não é fragmentada, isto é, no horário da escola e em casa. Montandon (2005) comenta que as práticas educativas adotadas pelos pais podem ser anuladas ou ampliadas em decorrência das práticas educativas que a criança conhece em outros contextos educacionais (escola, por exemplo). Logo, os elementos que compõem a(s) representação(ões) social(ais) de professores e mães a respeito da infância envolvem características específicas do processo de desenvolvimento do indivíduo e de sua relação com o contexto do qual faz parte.

2.3 Práticas Educativas

As relações interpessoais vêm sofrendo mudanças nas últimas décadas, principalmente as relações entre pais e filhos, e professores e alunos (cuidadores e cuidados). Comportamentos até então considerados culturalmente aceitáveis e adequados no manejo e educação de crianças passaram a ser questionados pela sociedade e, conseqüentemente pelos direitos constitucionais, como, por exemplo, práticas que utilizam a punição física passam a ser coibidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Cecconello, De Antoni & Koller, 2003).

O principal argumento utilizado para justificar a necessidade de uma reformulação no manejo de crianças, conforme comenta Bolsoni-Silva e Marturano (2002), diz respeito ao fato de que a forma com a qual os cuidadores interagem e educam as crianças é fundamental na promoção de comportamentos considerados socialmente adequados ou inadequados. Essas práticas utilizadas na educação da criança é que determinam o conjunto de capacidades comportamentais que o indivíduo terá em situações de interações sociais, ou seja, suas habilidades sociais. Essa reformulação é pronunciada, pois, segundo Montandon (2005), hoje em dia, há um constante exibição da mídia sobre as dificuldades nas relações entre adultos e crianças, atribuindo inúmeros males a essa relação em decorrência do enfraquecimento da autoridade dos pais e docentes (violência, delinquência, fracassos escolares).

As estratégias utilizadas por pais e cuidadores na educação e socialização de suas crianças são referidas pela literatura como práticas educativas, disciplinares ou de cuidado (Grusec & Kuczynski, 1980; Hoffman, 1975). Nesse estudo, utiliza-se o conceito proposto por Ceconello e cols. (2002) que definem práticas educativas como estratégias utilizadas pelos cuidadores para atingir objetivos específicos em diferentes domínios (acadêmico, social, afetivo) sob determinada circunstância e contextos. Dessa forma, identificam-se as práticas educativas como um conjunto de manejos disciplinares utilizados por cuidadores que podem ser divididos, segundo o modelo de Hoffman, em duas categorias distintas: estratégias indutivas e estratégias de força coercitiva (Ceconello & cols, 2003; Hoffman, 1975). Ambas têm por função comunicar à criança o desejo dos cuidadores quanto ao seu comportamento (Alvarenga & Piccinini, 2001; Bolsoni-Silva & Marturano, 2003; Hoffman, 1975). E, se relacionam, em diferentes níveis, com características de permissividade, autoridade, liberdade, rigidez e controle (Biasoli-Alves & Caldana, 1992; Gomide, 2003; Hart, Ladd & Burleson, 1990).

A disciplina indutiva, ancorada, basicamente, no uso da explicação, favorece a obediência por meio de práticas que comunicam à criança o desejo dos cuidadores de que ela modifique o seu comportamento. Essa abordagem tem como características o direcionamento da atenção da criança para as conseqüências do seu comportamento às outras pessoas e para as demandas lógicas da situação. Práticas deste tipo envolvem descrição sobre as conseqüências do comportamento da criança, explicações sobre regras, princípios, valores, advertências morais, e apelos ao orgulho da criança (Alvarenga & Piccinini, 2001; Bolsoni-Silva & Marturano, 2003; Hoffman, 1975). Reppold, Pacheco, Bardagi & Hutz (2002) citam trabalhos de Grusec e Lytton que sugerem que as técnicas indutivas têm facilitado a internalização de normas morais e sociais por parte das crianças, principalmente de adolescentes. Por outro lado, segundo estudos de Baumrind, Reppold e cols (2002) comentam que em crianças pré-escolares, as práticas indutivas que requerem explicações complexas são pouco efetivas porque confundem as crianças e não facilitam sua obediência e comportamento social.

Já a disciplina coerciva caracteriza-se pela aplicação direta da força e do poder do cuidador, ou seja, objetiva forçar a criança a comportar-se de forma adequada. Tais práticas incluem comando verbais, como ordens, comando e ameaças, punição física, privação de privilégios e afeto compelindo a criança a adequar seus comportamentos às reações punitivas dos cuidadores (Alvarenga & Piccinini, 2001; Bolsoni-Silva & Marturano, 2003; Hoffman, 1975). As técnicas coercitivas fazem o indivíduo avaliar o comportamento desejado considerando a punição vinculada. Desse modo, percebem que a fonte de controle do seu comportamento é externa, podendo, de certa forma, tornar a criança dependente de um agente externo para regular seu comportamento. Além de gerar medos, ansiedade e hostilidade, sentimentos que podem interferir nas escolhas cognitivas do indivíduo em determinadas situações (Reppold & cols, 2002).

Quanto à influência da escolha das práticas coercitivas ou indutivas algumas divergências são encontradas. Hoffman (1975) afirma que as técnicas educativas antecedem o comportamento da criança, pois são os pais que controlam o fornecimento emocional e material, possibilitando modelar e modificar o comportamento. A escolha da forma de educar (mais ou menos permissiva) é decisão dos pais e cabe a criança ajustar-se aos pais. Por outro lado, Grusec e Kuczynski (1980) defendem que as características dos filhos e de seus comportamentos é que definem as práticas a serem adotadas pelos pais. Atualmente, embora não haja um consenso geral entre os pesquisadores, o modelo de influência recíproca é o mais aceito para explicar esse processo de educação e socialização, colocando, desse modo, pais, cuidadores e crianças como atores principais na dinâmica interacional (Reppold & cols., 2002). Em relação aos tipos de comportamento das crianças, Critchley e Sanson (2006) comentam sobre estudos que indicam que os pais tendem a distinguir entre comportamentos que violam princípios morais (batem ou ferem outra criança, cometem furtos) dos que violam princípios convencionais (fazem bagunça, derramam comida). Os pais tendem a utilizar mais estratégias de afirmação de poder em situações de transgressões convencionais e mais estratégias de racionalização (indutiva) quando princípios morais são transgredidos. Além disso, os autores sugerem a possibilidade de que alguns pais são mais influenciados pelo contexto em que vivem na hora de escolher a melhor resposta frente ao comportamento do filho.

O termo práticas educativas vem sendo utilizado e estudado por vários autores (Alvarenga & Piccinini, 2001; Baumrind, 1971; Biasoli-Alves & Caldana, 1992; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Ceconello e cols, 2003; Darling & Steinberg, 1993; Gomide, 2003; Grusec & Kuczynski, 1980; Hart & cols., 1990; Hoffman, 1975), sendo normalmente relacionado com práticas dos pais e associado a estilos parentais, buscando, dessa forma, classificar as práticas ou mesmo as famílias, em função da forma de agir e das crenças

subjetivas ao comportamento parental (Melchiori & Biasoli-Alves, 2004). Entretanto, não é possível determinar uma única prática, os pais normalmente utilizam uma combinação de práticas e combinam-nas de acordo com a situação, além de entrelaçar essas ações com atitudes, sentimentos, crenças e valores, nem sempre coerentes entre si (Reppold & cols, 2002). Nesse contexto, alguns estudos citados por Melchiori e Biasoli-Alves (2004) relacionam as práticas educativas com três fatores: a personalidade dos pais, as características das crianças e a qualidade da relação marital. Lógico, que é preciso interpretar isso no contexto de que cada família possui um ciclo de vida onde existem períodos estáveis e outros de reorganização ou de crise (Montandon, 2005).

Por outro lado, o crescente fenômeno de inclusão de crianças cada vez mais novas na realidade educacional vem propondo novos questionamentos em relação a práticas educativas em ambientes coletivos. Ressaltando que essa área de estudo é extremamente importante pela necessidade que o bebê do século XXI passa a ter de um sistema de apoio suplementar ao da família. Além disso, as novas diretrizes educacionais delimitadas no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), vinculam ao professor o papel de cuidador e educador (Brasil, 1998), função essa, culturalmente associada aos pais. Desta forma, nesse trabalho, propõe-se estender a aplicação do termo práticas educativas também às ações realizadas pelos professores de educação infantil que, na atual realidade, passa a ter um papel importante na formação das habilidades e comportamento sociais da criança. Incluindo no conceito de práticas educativas acadêmicas a colocação do RCNEI sobre a necessidade de buscar situações de aprendizagem (objetivando as habilidades sociais) que reproduzam contextos cotidianos nos quais, atividade de escrever, contar, ler, desenhar, procurar informações e outras tenham uma função real (Brasil, 1998). Diante da constatação da importância da qualidade na educação infantil, há um direcionamento cada vez maior de

estudos que enfatizam as mudanças nos ambientes educacionais visando o desenvolvimento do indivíduo (Melluish, 2001).

Yano (2003) comenta que, antigamente, era possível identificar a presença de diretivas nas práticas de cuidado à criança, dando o exemplo de que nos anos 30 defendia-se o treino de hábitos e nos anos 40 e 50 utilizavam-se abordagens mais permissivas na criação e educação das crianças. E, salienta que hoje, nos anos 90, essas práticas se tornaram muito complexas, devido à globalização de informações, modelos e valores de cuidado, não sendo possível perceber uma linha única na forma de educação. Essa complexidade deriva do fato de que as práticas hoje são as sínteses de muitas outras práticas já constituídas, sendo que não há como se pensar que, em uma sociedade globalizada também do ponto de vista do conhecimento, haja originalidade absoluta (Ferreira, 2003). Esse fato sugere certa confusão nos valores, crenças e atitudes de como educar a infância (Gilly, 2001; Yano, 2003).

Toda essa divergência apontada (Ferreira, 2003; Gilly, 2001; Yano, 2003) indica o aparecimento de um padrão moderno de educação sobre o tradicional. Entretanto, essa moderna maneira de educar sofre com indefinições de normas e valores, tal como mencionado anteriormente, onde as modificações nos sistemas de crenças acontecem mais lentamente do que a suposta necessidade, gerando conflitos entre concepções antigas e novas (Yano, 2003). A vivência atual é marcada por incertezas sobre a melhor maneira de educar (Melchiori & Biasoli-Alves, 2004; 2000).

Partindo da concepção mencionada anteriormente de que a idéia da infância é definida pela relação histórica e cultural do indivíduo com o seu contexto (Chaves, Borrione & Mesquita, 2004; Moro & Gomide, 2003; Tomás, 2001), a colocação de Yano (2003) torna-se coerente quando afirma que as práticas de educação da criança também têm uma estreita relação com as mudanças históricas na organização dos papéis sociais dos sujeitos de um grupo. E, que essas mudanças sociais induzem à modificação no sistema de crenças e

concepções sobre o determinado objeto. No entanto, a autora salienta que algumas dessas mudanças de crenças, como a da imagem da criança e cuidados, acontecem de forma mais lenta, justificando a existência de constantes conflitos e confusões na determinação de prática educativa atuais. Nessa linha, Almeida e Cunha (2003) ressaltam a atual importância do conhecimento acerca do desenvolvimento do indivíduo, demonstrando por meio dos seus estudos que as bases científicas do conhecimento popular acerca do desenvolvimento humano caracterizam-se por uma visão normativa que pressupõe uma seqüência invariável de estágios, de caráter universal, irreversível, evoluindo de forma progressiva, para uma complexidade crescente até a vida adulta. E, afirmam que esses conhecimentos, por sua vez, determinam a prática dos sujeitos em relação ao objeto ou fenômeno.

2.4 Diversidade Étnicas: alemães e italianos

O reconhecimento da etnicidade como um dos elementos constitutivos da dinâmica social é a percepção da multiplicidade de culturas que compõem uma população. E, essa identidade étnico-cultural é fonte de sentido e de construção do real (Kreutz, 1999). Mas, para entrar nessa discussão sobre etnias, vale salientar que os conceitos de raça e etnias não estão sedimentados, eles só fazem sentido dentro do contexto de uma teoria ou do próprio universo discursivo dos sujeitos que estão sendo analisados (Guimarães, 2003). Assim, esse autor comenta que o conceito de raça teve forte influência do campo da biologia e da antropologia que criaram a idéia de raças humanas, ou seja, que a espécie humana poderia ser dividida em subespécies tal como os animais. E, essa concepção causou uma série de problemas, hierarquizando as sociedades e populações humanas, fundamentando certo racismo doutrinário. O entendimento atual, segundo Guimarães (2003) delimitam que raças são, cientificamente, uma construção social da identidade de um grupo. Ou seja, as sociedades

humanas constroem discursos sobre suas origens e sobre a transmissão de essências entre gerações (usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais e psicológicas). E, no que se refere às etnias, entende-se por discursos que tratam de lugares geográficos de origem, o sentimento de lugar, características culturais, língua, religião, costumes e tradições que permitem uma identificação com um grupo enorme de pessoas (Guimarães, 2003; Kreutz, 1999). Dessa forma, a etnia ou o pertencimento étnico concorre na constituição de sujeitos e de grupos, pois funciona como elemento constituinte das práticas sociais e de diferenciação social (Kreutz, 1999). Ou seja, atua na formação da identidade de um grupo, mas, nunca de forma unificada e completa, pois essa identidade está sempre envolvida com o processo de representação que se localiza no tempo e no espaço simbólico (Kreutz, 1999).

De acordo com Monteiro (1997), a imigração é um dos fenômenos mais reveladores das tensões que envolvem o convívio de diferentes culturas. Inúmeros são os exemplos de países que receberam uma grande quantidade de imigrantes (França, por exemplo) ou foram reorganizados politicamente (Israel e Palestina; países do continente africano) e que hoje, convivem com questões decorrentes dessa variedade cultural, sem uma ‘vontade nacional’ coesa. Entretanto, há outros exemplos de multiplicidade cultural que parecem coexistir pacificamente. É o caso de países mais novos, formados, por uma diversidade enorme de etnias (Brasil, por exemplo).

A variedade de etnias que compõem o Brasil dá ao país uma particularidade interessante: a diversidade de representações e, conseqüentemente, de práticas sociais que são decorrentes da memória social de cada grupo (Nascimento-Schulze, 2000). O foco deste estudo relaciona-se a imigração e desenvolvimento de grupos alemães e italianos que se estabeleceram no sul do país, mais especificamente no norte do estado de Santa Catarina. Nascimento-Schulze (2000) relata a amplitude do fenômeno da imigração européia para o

Brasil no final do século XIX, enfatizando a presença de alemães, italianos e polacos vindos para o sul do país. A autora salienta que esses três grupos compartilhavam a condição de minoria, com a identidade comum de ser colono estrangeiro.

As causas da imigração alemã tiveram na sua maioria, origem econômica e social, com alguns casos políticos e religiosos. De modo geral, pode-se afirmar que a Alemanha estava passando por um processo de superpopulação e reorganização econômica nos setores industriais e agrícolas que aumentou o desemprego no país. A solução passou a ser a imigração. Ao mesmo tempo, o Brasil passou a receber esse imigrante em um contexto de branqueamento da população, com a intenção política de diminuir a maioria numérica negra. O imigrante branco serviu para a marginalização ainda maior do negro e desestruturação das organizações sociais indígenas (Nascimento- Schulze, 1996; 2000; Seyfert, 1994).

A imigração alemã, numericamente, foi muito menos significativa do que a italiana, portuguesa e japonesa e caracterizou por entradas mais ou menos constantes (Seyfert, 1994). Houve três grandes episódios de imigração alemã. O primeiro episódio (1815-1865) foi formado, basicamente, por camponeses, proprietários de terras de pequeno porte e trabalhadores manuais com suas famílias provenientes de diferentes regiões do país. No segundo momento (1865-1895), vieram trabalhadores diaristas, pequenos homens de negócios e trabalhadores assalariados, na sua maioria, solteiros e provenientes do nordeste da Alemanha. E, no terceiro episódio (1895-1914), novamente, o imigrante solteiro era o mais característico, com poucas famílias e o grupo era formado por trabalhadores industriais. Em torno do ano de 1850, os primeiros grupos ocuparam colônias na região norte catarinense, nas cidades de Blumenau, Joinville e imediações (Klung, 1994; Nascimento- Schulze, 1996; 2000). Em relação à imigração italiana, o forte da imigração iniciou-se em 1875, também causada por problemas políticos e econômicos no país de origem (Nascimento- Schulze, 2000).

Os imigrantes alemães e italianos vieram para uma região não povoada, logo, ao Império Brasileiro interessava essa mão de obra qualificada que ocupassem o território e estimulando a produção agrícola básica. Entretanto, em todo esse período de imigrações o Império Brasileiro não manifestou qualquer interesse em oferecer escola pública e gratuita para o povo. Desta forma, ocorreu que essas comunidades, em grande parte as comunidades religiosas, criavam as escolas, com o objetivo de ensinar a ler e a escrever e seus próprios hospitais e Igrejas. Assim, esses “estrangeiros” foram responsáveis pelas construções de suas próprias escolas, hospitais e Igrejas, contratando seus próprios professores, médicos e líderes religiosos (luteranos, no caso dos alemães e católicos, no caso dos italianos). Esse panorama fez com que os imigrantes formassem colônias extremamente coesas e fechadas, com identidade própria, sendo que a língua utilizada, as concepções e hábitos eram os mesmos dos países de origem (Nascimento-Schulze, 2000; Seyfert, 1994). As escolas das colônias alemãs, por exemplo, utilizavam a língua de origem para alfabetizar suas crianças.

O sentimento de pertencimento a um grupo traz segurança e bem estar ao povo, criando um identidade própria. Surgiram estereótipos da *germanidade* e *italianidade*. A *italianidade* era caracterizada pela preservação das tradições e pela capacidade de economizar e trabalhar duro. E a *germanidade* era vista como capacidade de executar um trabalho eficiente (Nascimento-Schulze, 2000). Estudos atuais sobre o estereótipo do alemão e do teuto-brasileiro (indivíduo de origem alemã, nascido no Brasil) mostram que o alemão é definido como trabalhador, fechado e racional e o teuto-brasileiro como trabalhador, lutador e honesto (Nascimento-Schulze, 1996).

Em relação à educação, os imigrantes tiveram um papel importante na formação educacional de seu povo. Como mencionado anteriormente, o governo brasileiro não teve interesse e condições econômicas para auxiliar os imigrantes durante seu estabelecimento nas regiões do sul do país. Logo, os próprios alemães, italianos, ao se estabelecerem em áreas

rurais formando colônias com características étnico-culturais coesas, promoveram o desenvolvimento das escolas comunitárias. Essas escolas tinham uma conotação fortemente étnica e cristã, mantendo especificidades do país de origem (Kreutz, 2000; Seyfert, 1994). Dados indicam que, no Brasil, foram criadas 1.579 escolas de imigrantes alemães e 396 escolas italianas. O ser alfabetizado fazia parte da identidade cultural dessas populações. Kreutz (2000) comenta que para os italianos, a educação estava diretamente relacionada com a Igreja Católica, sendo que a escola e a capela muitas vezes eram a mesma construção, entretanto não se tem notícias de associações de professores ou produção de material didático. Sabe-se que as escolas eram criadas onde não havia escolas públicas e, surgiu um movimento por parte dos imigrantes italianos para que o governo brasileiro fornecesse escolas públicas e acelerasse o ensino do português, favorecendo assim, a adaptação do povo e melhores relações sociais e comerciais no novo contexto (Kreutz, 2000). Já para os alemães, o apoio da Igreja Luterana era forte, mas não influenciava diretamente as diretrizes educacionais. Os alemães fundaram escolas Normais para a formação de seus próprios professores, comprometidos com suas raízes e desenvolveram associações de professores. Preocupavam-se com a produção de materiais didáticos para o ensino fundamental e revistas e materiais pedagógicos, com características étnicas-culturais (Kreutz, 2002). O que se percebe, nessa síntese, é que o processo identitário dos diferentes grupos étnicos concorria e interferia na forma como eles estruturavam suas vidas coletivas.

Após a elaboração do marco teórico, delimitando os aspectos teóricos que sustentam o estudo, da identificação das lacunas e das justificativas apresentadas, a proposta desta pesquisa de investigar representações sociais da infância e estilos de práticas educativas de mães e professoras de descendência alemã e italiana foi operacionalizada nos seguintes pressupostos:

- a caracterização social (variáveis descritivas) da amostra deve ser igual entre mães de ambas as descendências e entre professoras das duas descendências. E diferente na comparação entre mães e professoras;
- as representações sociais de infância de mães e professoras devem apresentar muito mais semelhanças do que diferenças;
- são esperadas diferenças significativas nas variáveis que correlacionam representações sociais e etnias;
- os estilos de práticas educativas adotadas no trato de crianças de 0 a 6 anos de idade devem variar significativamente nas correlações com etnias e com mães e professoras;
- o grau de escolaridade dos sujeitos deve interferir no estilo de prática educativa adotado por mães e professoras.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Investigar as representações sociais de mães e professores sobre infância e os estilos de práticas educativas adotadas com crianças de 0 a 6 anos de idade.

3.2 Objetivos Específicos

- Diagnosticar as representações sociais de mães e professores sobre a infância;

- Verificar as semelhanças e diferenças nas representações sociais de mães e professores sobre a infância;

- Descrever as semelhanças e diferenças nas representações sociais dos sujeitos de descendência alemã e italiana sobre infância;

- Identificar os estilos de práticas educativas utilizados por mães e professoras na educação de crianças de 0 a 6 anos de idade;

- Relacionar os estilos de práticas educativas com a descendência dos participantes e com o papel de mães e professoras;

- Caracterizar estilos de práticas educativas com escolaridade e renda familiar dos sujeitos.

4 MÉTODO

4.1 Caracterização da Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa com delineamento exploratório, descritivo e comparativo realizada por meio da observação indireta (Cozby, 2003; Flick, 2004). Caracteriza-se como exploratória pelo objetivo de familiarizar o problema com a intenção de torná-lo mais explícito e permitir a formulação de hipóteses. O elemento descritivo aparece na descrição das características da população ou do fenômeno. Essa abordagem descritiva é comum em pesquisas que buscam levantar opiniões, crenças e atitudes de uma população. E o aspecto comparativo caracteriza-se pela tentativa de estabelecer relação entre as representações sociais de infância compartilhada pelos participantes do estudo e os estilos de práticas educativas de professores e mães.

Em relação à análise dos dados da pesquisa o delineamento do estudo é qualitativo visto a complexidade do problema de pesquisa que sugere uma múltipla abordagem (Biasoli-Alves, 2005; Luna, 1998). Bauer e Gaskell (2002) sustentam que uma abordagem adequada de acontecimentos sociais exige muitos métodos e dados, ou seja, esse pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica.

4.2 Primeira Etapa

4.2.1 Participante

Participaram dessa primeira etapa do estudo 20 professoras de educação infantil³ e 20 mães de crianças de 0 a 6 anos de idade, descendentes de alemães e italianos e residentes na

³ A Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006) estabelece a ampliação do ensino fundamental para 9 anos e, conseqüentemente a redução da Educação Infantil que passa a atender o público de 0 a 5 anos. Entretanto, o prazo para adaptação das Instituições é até 2010 logo, nesse estudo, utilizamos a faixa etária de 0 a 6 anos.

Micro-Região de Jaraguá do Sul (municípios de Jaraguá do Sul, Corupá, Schroeder e Guaramirim, norte do Estado da Santa Catarina). A escolha dessa região se deu pela abundante colonização das etnias alemã e italiana no local.

Os critérios para a seleção dos participantes foram: professoras com descendência alemã e italiana que trabalham na educação infantil, com tempo de experiência maior ou igual a um ano. Essa delimitação foi estabelecida pela preocupação de orientar os participantes para que respondessem as questões relacionadas à infância e atitudes frente às práticas educativas pensando enquanto professores, considerando-se, portanto, a necessidade de um tempo mínimo de experiência na área. Mães, também com descendência alemã e italiana, com um ou mais filhos, sendo que um deles deveria ter a idade pré-estabelecida (0 a 6 anos de idade). A descendência dos sujeitos foi identificada pela auto denominação dos mesmos.

A escolha pelo gênero feminino justifica-se pelo fato de que, historicamente, há uma prevalência de mulheres atuando na educação infantil (Biasoli-Alves, 2000; Vianna, 2002; Werle, 2005) e, pela mãe ter um papel mais efetivo na educação dos filhos nessa faixa etária.

4.2.2 Instrumentos

Nessa primeira etapa, foi realizada uma entrevista em profundidade não diretiva (Ghiglione & Matalon, 1993; Flick, 2004) abordando o tema infância, buscando as concepções dos professores e mães sobre o mesmo, bem como narrativas de práticas educativas (Anexo A). A escolha desse instrumento se deu pelo fato de que em situações de entrevista aberta há uma maior probabilidade de os pontos de vista dos sujeitos serem expressos (Flick, 2004). Desta forma, os elementos encontrados na entrevista serviram de base para a elaboração do questionário semi-estruturado.

4.2.3 Procedimento da Coleta de Dados

Inicialmente foi estabelecido contato com a Secretaria de Educação dos Municípios envolvidos na coleta dos dados. Nessa ocasião o projeto da pesquisa foi apresentado em conformidade com os preceitos éticos de anonimato, participação voluntária, ciência dos objetivos de pesquisa e cuidados com a integridade física, psicológica e social dos participantes (critérios estipulados pela Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde). Após esse contato, buscou-se um contato mais direto com a direção de escolas e grupos de pais sendo solicitada autorização para a abordagem e convite dos sujeitos a participar da pesquisa.

A coleta da primeira etapa do estudo englobou as entrevistas em profundidade não diretiva realizadas de forma individual com 20 professoras de educação infantil e 20 mães de crianças de 0 a 6 anos de idade. Esses dois grupos foram divididos conforme duas descendências: alemã e italiana. As entrevistas foram realizadas em escola e casas, quando previamente marcadas. Atentou-se para a busca de lugares isolados e livres de barulhos e interrupções humanas. Essas entrevistas, realizadas por uma única entrevistadora, foram gravadas e posteriormente transcritas para análise do conteúdo e tiveram a duração média de 40 minutos.

Foi dada uma atenção especial, tanto no início quanto ao término da entrevista, de informar os participantes dos objetivos da pesquisa, do fato da participação ser voluntária e sem ônus para o pesquisador e que os mesmo poderiam a qualquer momento desistir da mesma. Ao fim do procedimento (entrevista), foi solicitado que cada uma das participantes assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D) permitindo o uso integral dos dados.

4.2.4 Análise dos Dados

Os dados provenientes das entrevistas em profundidade não diretiva foram analisados com auxílio do programa informatizado ALCESTE⁴ - Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto⁵ (Reinert, 1990), que emprega uma análise de classificação hierárquica descendente que oferece contextos textuais caracterizados pelo vocabulário e por segmentos de texto que compartilham este vocabulário (Camargo, 2005; Image, 1998). Buscou-se, deste modo, a identificação de elementos que constituem as representações sociais de professoras e mães sobre infância.

Para efetuar essa análise, as entrevistas foram transcritas mantendo-se as expressões das entrevistadas e buscando a correção de erros de pontuação e de português e transcrição de termos coloquiais de acordo com a escrita correta, correção da concordância verbal e de gênero. As variáveis descritivas de cada entrevistada foram codificadas e colocadas na primeira linha da transcrição. No caso das mães as variáveis foram: idade, número de filhos, idade dos filhos, descendência, escolaridade e se trabalham fora ou são donas de casa. E as professoras apresentaram as seguintes variáveis: idade, descendência, escolaridade, tempo de atuação em educação infantil. Vale ressaltar que as entrevistas foram rodadas com três corpus. O corpus 1 refere-se às entrevistas com mães, o corpus 2 engloba entrevistas com professoras e o corpus 3 compõe-se da junção das entrevistas de mães e professoras. Para esse último corpus, as linhas de comando (variáveis descritivas) foram adaptadas para evitar perda ou conflito de informação. Por exemplo, na variável idade do filho, que não é relevante às professoras, esse grupo teve incluído na sua linha de comando em valor referente à característica *não se aplica*. Esse foi o procedimento adotado com todas as variáveis particulares de cada grupo.

⁴ Todos os direitos reservados à Société IMAGE (1986-2000). Autor: Max Reinert (Licença CNRS/UTM).

⁵ *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*.

4.3 Segunda Etapa

4.3.1 Participantes

Da segunda etapa do estudo participaram 100 professoras de educação infantil e 100 mães de crianças de 0 a 6 anos de idade, descendentes de alemães e italianos e também residentes na Micro Região de Jaraguá do Sul (municípios de Jaraguá do Sul, Corupá, Schroeder e Guaramirim, norte do Estado da Santa Catarina), região escolhida pela abundante colonização dessas etnias.

Os critérios para a seleção dos participantes foram os mesmos da primeira etapa: professoras com descendência alemã e italiana que trabalham na educação infantil, com tempo de experiência maior ou igual a um ano (considerado tempo mínimo de experiência na área para permitir uma formulação de concepções de infância e práticas educativas). E, mães, também com descendência alemã e italiana, com um ou mais filhos, sendo que um deles deveria ter a idade pré-estabelecida (0 a 6 anos de idade).

Novamente, repete-se o critério da escolha pelo gênero feminino e justifica-se pelo fato de que, historicamente, há uma prevalência de mulheres atuando na educação infantil (Vianna, 2002; Werle, 2005) e, pela mãe ter um papel mais efetivo na educação dos filhos nessa faixa etária.

4.3.2 Instrumentos

Para a coleta dos dados dessa segunda etapa do estudo, foi aplicado um questionário semi-estruturado, com questões fechadas e abertas e auto administrado, que pode ser categorizado em quatro grupos:

1 Caracterização dos participantes: por meio de variáveis do tipo idade, local de residência, escolaridade e renda familiar em ambos os grupos; número de filhos, composição familiar e trabalho remunerado no grupo das mães; e tempo de experiência na educação infantil, faixa etária que trabalha e tipo da instituição no grupo de professoras. A utilização de uma avaliação do status social (renda e escolaridade) dos participantes justifica-se pela premissa defendida por Melchiori e Biasoli-Alves (2001) de que o nível social e educacional é uma variável importante na determinação das concepções.

2 Diagnóstico das representações sociais sobre infância por meio de uma questão de livre evocação de palavras. Os testes de evocação de palavras têm-se mostrado úteis nos estudos de estereótipos, percepções e atitudes, que são elementos importantes na organização das representações sociais (Abric, 1998, Bardin, 1977; Tura, 1998). São tipos de procedimentos concebidos como sistemas sócio-cognitivos verificados pela estruturação de elementos lingüísticos (Nascimento-Schulze & Camargo, 2000). Na questão de livre associação de palavras foi solicitado ao sujeito que escrevesse cinco (5) palavras que lhe viessem à cabeça após a leitura de um estímulo indutor (infância). Após a seleção das palavras foi solicitado que o sujeito indicasse as duas mais relevantes em ordem decrescente. Além de uma questão aberta, solicitando ao participante a formulação de um conceito próprio de infância e uma questão fechada questionando o critério utilizado nesta definição.

3 Diagnóstico de comportamentos frente às práticas educativas adotadas com as crianças. O questionário direcionado às mães (Anexo B) foi composto de uma questão perguntando quanto tempo a mãe passa com seu filho em um dia normal, duas questões fechadas que identificam o principal cuidador da criança e o tempo que ela fica em casa e/ou na creche; uma questão fechada relacionada as estratégias utilizadas para educar os filhos com sua própria experiência e; uma questão aberta questionando lembranças da sua educação. E, no questionário direcionado às professoras (Anexo C), havia uma questão aberta solicitando a

formulação de um conceito próprio de práticas educativas; uma questão fechada comparando as estratégias utilizadas em sala com as experiências na própria educação e; uma questão aberta questionando lembranças da sua educação.

4 Levantamento dos estilos de práticas educativas de mães e professoras – foi utilizada uma escala do tipo Likert com quatro pontos, contendo 18 afirmativas que investigam práticas coercitivas e práticas indutivas adotadas para lidar com a infância. A alternativa “Não tenho opinião” foi considerada como *missing*, recalculados por meio do SPSS e adequados à análise estatística. Essa escala foi elaborada a partir de elementos identificados nas entrevistas e nas teorias sobre a infância e desenvolvimento. Tem como objetivo verificar o estilo de prática educativa adotada pelos participantes.

4.3.3 Procedimento de Coleta dos Dados

Com a concordância da Secretaria de Educação dos Municípios envolvidos em mãos, buscou-se a direção de escolas e grupos de pais sendo solicitada autorização para a abordagem e convite dos sujeitos à participar da pesquisa. Novamente, salienta-se que durante todo o período de coleta os participante foram informados dos objetivos da pesquisa, do fato da participação ser voluntária e sem ônus para o pesquisador e que a qualquer momento poderiam desistir da mesma. Foi solicitado que cada sujeito assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D) permitindo o uso dos dados.

Nessa segunda etapa, o questionário semi-estruturado foi aplicado, individualmente, com as professoras de educação infantil (crianças de 0 a 6 anos de idade) e com as mães de filhos entre 0 a 6 anos de idade. O contato com esses sujeitos foi feito, nas escolas, na faculdade e em grupos de pais. Esses dados foram coletados por quatro entrevistadoras com a duração aproximada de 20 minutos cada.

4.3.4 Análise dos Dados

A análise dos dados coletados pela técnica de livre evocação de palavras foi feita por meio do programa informatizado Evoc 2000, que executa uma análise lexical das palavras através da identificação rápida das unidades semânticas que compõem um conjunto heterogêneo dos elementos ligados ao tema, especificamente, dos elementos centrais e periféricos da representação (Abric, 1998; Vergès, 2002a). Também foram submetidos à análise de similitude (similariedade) utilizando o programa Similitude 2000 (Vergès, 2002b). Esse programa busca a visualização da conectividade dos elementos que participam da composição do núcleo central das representações sociais da infância, verificando a conectividade entre os elementos centrais e periféricos (Nascimento-Schulze & Camargo, 2000; Tura, 1998). O resultado dos estudos de conectividade são árvores máximas, em cujos vértices se encontram as variáveis e, na aresta que as liga a sua conectividade, ou co-ocorrência dentro um grupo de evocações (Vergès, 2002b).

A escala que verifica o estilo de práticas educativas adotados pelos sujeitos e as questões fechadas foram submetidas a uma análise estatística descritiva e inferencial– t de Student (diferença entre médias) e de variância (ANOVA) utilizando o *Statistical Package for Social Sciences* - SPSS 11.5. A denominação descritiva refere-se ao processo de coleta, tabulação, apresentação, análise, representação gráfica e descrição dos dados a fim de torná-los mais manejáveis para sua interpretação. E a denominação inferencial indica a pretensão de inferir características de uma população a partir dos dados observados em uma amostra de indivíduos (Bisquerra, Sarriera & Martínez, 2004). E, as questões abertas passaram por uma análise de conteúdo do tipo categoria, funcionando pela divisão do texto em unidades e reagrupando em categorias conforme semelhança (Bardin, 1977).

4.4 Encaminhamento ao Comitê de Ética

Pelos os critérios estipulados pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina sob o número de protocolo 346/07.

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1 Caracterização do Contexto Sócio Demográfico

Este estudo foi realizado no Estado de Santa Catarina, localizado na região Sul do Brasil, que possui uma população estimada em 2007 de 5.866.252 habitantes distribuídos em uma área de 95.346, 181 km². Tem como capital a cidade de Florianópolis e possui ao todo 293 cidades. Entre os principais indicativos sociais, ressalta-se uma renda per capita de 11.095 reais, taxa de mortalidade infantil abaixo da média nacional e um dos menores índices de analfabetismo do país (Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2008). Segundo dados da UNICEF (2005a) referentes ao ano de 2004, a população com até 6 anos de idade é de 679.427 crianças, sendo que cerca de 58,37% desses sujeitos estão matriculadas em creches e pré-escolas, além disso o Estado possui o terceiro melhor Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI) do país, com 0,764 (o índice do Brasil é de 0,667), após São Paulo (0,803) e Distrito Federal (0,785). Os dados da pesquisa foram coletados na região Norte do Estado, mais especificamente nas cidades de Jaraguá do Sul, Corupá, Schroeder e Guaramirim.

O município de Jaraguá do Sul é o maior dos quatro municípios (população com quase 130 mil habitantes) e tem sua economia sustentada pela indústria, sendo um dos principais parques fabris de Santa Catarina. Produz malhas, confecções, gêneros alimentícios, motores elétricos, geradores, máquinas e componentes eletroeletrônicos de informática. As principais etnias presentes na região são alemã, italiana e húngara. O município de Corupá tem o comércio e a indústria como responsável por mais da metade da renda da cidade e é o maior produtor de banana do Estado. As principais etnias são alemã, italiana e polonesa. A cidade de Schroeder possui uma economia baseada na agricultura, agropecuária e indústria e suas

principais etnias são alemã e italiana. E o município de Guaramirim estrutura-se na agricultura e as etnias presentes na cidade são italiana, alemã e portuguesa. (IBGE, 2008; Santa Catarina, 2008). A tabela 01 mostra os dados sócios demográficos e educacionais dos municípios.

Tabela 01. Dados Sócios Demográficos e Educacionais dos Municípios.

Município	População total ¹	População até 6 anos ²	Nº de matrículas na Ed. Infantil em 2008 ¹	Nº de escolas e centros de Ed. Infantil ¹	IDI ²
Jaraguá do Sul	129.970	12.531	2.396	44 municipais 8 privadas	0,766
Corupá	12.780	1.418	322	4 municipais 1 privada	0,768
Schroeder	12.776	1.375	322	10 municipais	0,836
Guaramirim	29.932	3.178	583	18 municipais 1 privada	0,82

¹ Dados provenientes do IBGE (2008)

² Dados provenientes da UNICEF (2006) referentes ao ano de 2004.

Esses dados descritos permitem visualizar algumas características particulares da região de coleta. O município de Jaraguá do Sul é o pólo da região, com maior população e desenvolvimento e os demais municípios estão localizados ao seu redor, sendo bastante comum, essa população morar e trabalhar em cidades diferentes. Todos os quatro municípios foram colonizados por alemães e italianos e há uma preservação dessas culturas percebida na arquitetura da cidade, nas atividades culturais (por exemplo, *Schutzenfest*; *Bananenfest*; *Circolo Italiano* e outros), nos hábitos de conduta, na alimentação e na preservação das línguas maternas (alemão e italiano).

Em relação à educação, cerca de 10% da população de cada cidade é composta de crianças até 6 anos de idade e o IDI dos quatro municípios é superior à média do estado de

Santa Catarina. Existe um número expressivo de escolas de educação infantil por número de crianças, (Jaraguá do Sul tem em média, uma escola para cada 205 crianças; Corupá, uma escola para cada 202 crianças; Schroeder, uma escola para cada 137 crianças e; Guaramirim tem em média uma escola para cada 167 crianças). A maioria destas escolas pertence à rede municipal de ensino, sendo que algumas possuem parceria com empresas têxteis de grande porte da região (Malwee e Marisol, por exemplo) e que abrangem a mão de obra feminina da região.

5.2 Resultados da Primeira Etapa

5.2.1 Caracterização dos participantes da entrevista

Nessa primeira etapa do estudo, participaram 40 sujeitos, divididos em 20 mães de crianças de 0 a 6 anos de idade e 20 professoras de Educação Infantil (faixa etária de 0 a 6 anos de idade). Cada grupo foi dividido ainda pela descendência alemã e italiana. Analisando todo o grupo ($N=40$), observa-se uma média de idade das entrevistadas de 30 anos e 7 meses ($DP=6,17$), sendo que a maioria possui ensino superior completo ($n=29$) e trabalha fora ($n=35$). Das características particulares dos grupos, ressalta-se que as mães tinham filhos com média de idade de 2 anos e 9 meses ($DP=1,71$). E, o tempo de atuação em educação infantil das professoras foi em média de 6 anos e 2 meses ($DP=5,07$). Em relação às diferenças entre os grupos de mães e professoras, a média de idade das mães ($M=29,15$, $DP=3,81$) é ligeiramente menor do que das professoras ($M=32,40$; $DP=7,61$). A tabela 02 resume algumas características por grupos e descendência.

Tabela 02. Características sociais dos sujeitos entrevistados

Variáveis	Mães		Professoras	
	Alemãs	Italiana	Alemãs	Italiana
Descendência	<i>f</i> =10	<i>f</i> =10	<i>f</i> =10	<i>f</i> =10
Idade	<i>M</i> = 29,3 <i>DP</i> = 4 <i>Mdn</i> =29,3 <i>Moda</i> =29	<i>M</i> = 29 <i>DP</i> =3,83 <i>Mdn</i> =28,5 <i>Moda</i> =24 ¹	<i>M</i> =31,6 <i>DP</i> =7,89 <i>Mdn</i> =29,5 <i>Moda</i> =22	<i>M</i> =33 <i>DP</i> =7,67 <i>Mdn</i> =33 <i>Moda</i> =20 ¹
Ensino superior completo	<i>f</i> =09	<i>f</i> =04	<i>f</i> =10	<i>f</i> =06
Trabalho remunerado	<i>f</i> =07	<i>f</i> =08	<i>f</i> =10	<i>f</i> =10
Idade dos filhos	<i>M</i> = 2,4 <i>DP</i> =1,86 <i>Mdn</i> =1,6 <i>Moda</i> =4	<i>M</i> =3,42 <i>DP</i> =1,45 <i>Mdn</i> =3,3 <i>Moda</i> =3	-	-
Anos de trabalho na educação Infantil	-	-	<i>M</i> =7,10 <i>DP</i> =6,11 <i>Mdn</i> =3,5 <i>Moda</i> =3	<i>M</i> =5,20 <i>DP</i> =3,85 <i>Mdn</i> =3 <i>Moda</i> =3

¹ Distribuição multimodal.

5.2.2 Análise dos resultados do corpus 1 – relato de mães sobre infância e práticas educativas

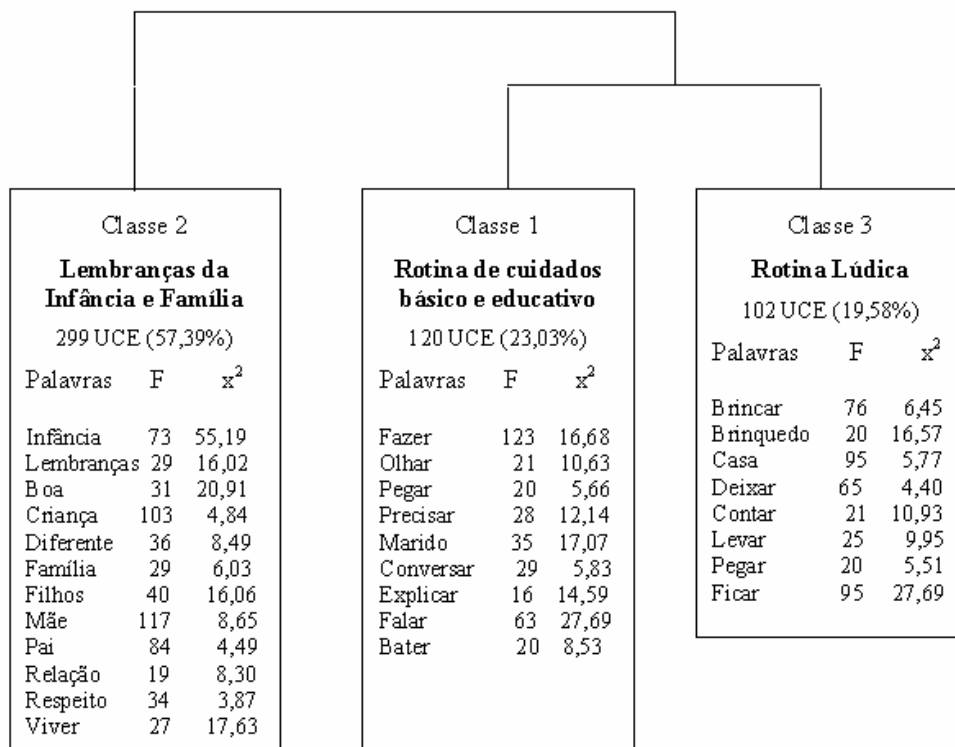
O corpus 1, decorrente de entrevistas realizadas com 20 mães de crianças entre 0 a 6 anos de idade, foi submetido a uma análise hierárquica descendente por meio do programa Alceste. O estímulo indutor da entrevista foi a orientação: Gostaria que você me contasse o que você pensa sobre infância, qual a tua concepção de infância e, quais práticas educativas você utiliza no dia a dia.

Esse corpus foi composto de 20 unidades de contextos iniciais (UCI) representando as 20 entrevistas realizadas. Foi dividido em 683 unidades de contexto elementar (UCE) das quais 521, ou seja, 76,28% do total das UCes foram consideradas na análise hierárquica descendente. Houve, nesse corpus, um total de 33.409 palavras diferentes, sendo 3.355

palavras distintas com frequência média de 10 ocorrências por palavras. Depois de realizada as reduções das palavras às suas raízes foram obtidas 567 palavras com possibilidade de análise (com frequência igual ou superior a quatro), 221 palavras instrumentos e 35 palavras variáveis (com asterisco). O total de ocorrência das 567 palavras analisadas foi de 12.131 vezes.

Identificou-se, na análise hierárquica descendente, 3 classes distintas e estáveis, sendo que, para a análise descritiva do vocabulário de cada classe, foram utilizados dois critérios simultâneos, frequência média de 16 palavras distintas no corpus e palavras com $x^2 \geq 3,84$. Conforme ilustra a Figura 01, houve uma primeira repartição do corpus em dois sub-corpus. De um deles resultou a classe 2 ou contexto B e, em uma segunda repartição foram criadas as classes 1 e 3 ou contexto A e C. Os títulos de cada classe foram nomeados a partir dos conteúdos que surgiram das UCEs.

Figura 01. Dendograma do Corpus 1 – Mães.



A classe 2 ou contexto B foi a mais significativa das classes (299 UCE, 57,39%) e constituiu-se em oposição às classes 1 e 3. A análise de suas variáveis descritivas permitiu caracterizá-la como uma classe produzida por mães alemãs e italianas, com mais de um filho, com idade entre 4 a 6 anos. Sendo que essas mães têm entre 27 e 30 anos de idade e trabalham em casa (donas de casa). A maior parte dos conteúdos dessa classe agrupou-se ao redor de elementos relacionados às lembranças da infância referidas pelos sujeitos e a família (relacionamentos e componentes).

Essa classe reflete um conceito de infância baseado nas próprias experiências e vivência da entrevistada. A concepção dada ao termo aparece diretamente relacionada com as lembranças que a mãe tem de quando era criança e é normalmente relatada como uma “época boa”.

*A **infância** é uma época muito **boa**, não tem responsabilidade, é uma época de bastante brincadeiras, a mãe sempre protegendo, ajudando. **Era assim quando eu era pequena**, sempre tinha a minha mãe por perto, ajudando. (Sujeito 11).*

Aparecem também, comparações da própria infância com a do filho, salientando suas diferenças, tanto nos tipos de brincadeira, quanto no espaço físico e na segurança de brincar na rua, relatando ainda o desejo de que o filho vivencie algumas experiências da infância da mãe.

*Eu noto que a **infância** da minha filha vai ser **diferente** pelo fato de morar em apartamento, acho que isso dificulta por ficar mais **fechada** e também pela questão das crianças hoje já estarem se inserindo muito cedo na escola (Sujeito 19).*

Também surgem relatos sobre as relações familiares (relacionamentos e valores tais como respeito) que estruturam a família, o papel de cada um dos componentes (pai, mãe, filhos) ressaltados na dinâmica da família em relação aos cuidados com a criança e à sua

educação (por exemplo, presença dos pais e atribuições de cada um deles na educação dos filhos).

*Tive a minha infância com a **presença da minha mãe** dentro de casa, hoje a realidade é um pouco diferente, mãe trabalhando, pai trabalhando e eu acho que o fato da mãe estar em casa faz uma diferença muito grande na educação dos filhos (Sujeito 10).*

Já a classe 1 (120 UCEs, 23,03%) foi caracterizada por respostas produzidas por mães alemãs e italiana com um único filho, sendo este com idade de 0 a 3 anos. Essa classe é composta por elementos relacionados aos cuidados com a criança. Duas noções se destacam: a primeira referente aos cuidados básicos necessários à criança, de como fazer (coisas para a criança, por exemplo, comida, troca, banho), do olhar (cuidado), precisar e pegar (atendimento das necessidades).

*Então lá pelo sexto mês eu perguntei, - Dr Paulo, não tem **perigo** dela se afogar com a água no copo?E ele explicou que não, que o corpo da criança está aprendendo, devagar vai aprendendo e vai acostumando (Sujeito13).*

*Não costumo mimar, se ele tem um ferimento eu não faço drama, eu mostro que realmente está machucado e **vamos tratar** disso (Sujeito 14).*

E, a segunda noção se refere às ações educativas, estratégias adotadas pela mãe para educar seus filhos e a comparação com o papel que o marido assume nessa tarefa. Entre as práticas educativas aparecem os verbos conversar, explicar (situações para corrigir alguma ação da criança) e bater (castigo, punição).

*Não deixo expressar muito o choro, já com o meu **marido** eles choram mais (Sujeito 14).*

*Tem que botar um limite e às vezes tem que fazer a criança avaliar as conseqüências, mas eu não gosto de ter que partir para nada **físico**, não que não de vontade às vezes, mas eu não gosto (Sujeito 18).*

Ela me obedece bem, às vezes quer alguma coisa daí até faz uma birrinha, ameaça se jogar no chão, daí eu digo: Quer se jogar no

*chão então deita e fica. Daí eu saio de perto e ela fica lá chorando um pouco e daí para e vem atrás. Não precisa **brigar** muito, acho que o **castigo** deve ser pra criança pensar e não só pra brigar, ela deve pensar no que fez, no porque ela está ali (Sujeito 06).*

E, em associação com a classe 1, a classe 3 ou contexto C (102 UCEs, 19,58%) teve suas respostas produzidas por mães, na maioria de descendência alemã, com idades de 23 a 26 e 35 a 38 e que trabalham fora. Tem como destaque a rotina lúdica da criança, ou seja, traz elementos que caracterizam as brincadeiras e a liberdade de brincar no dia-a-dia da criança. As palavras brincar e brinquedo caracterizam o ser criança, da liberdade de se divertir, de ouvir e criar histórias. E as palavras levar, pegar, ficar, que refletem os passeios, o convívio com a família, as viagens, os dias na casa dos avós.

*Eu **deixo** uma colher na mão dela e outra fica comigo e daí ela come uma colherada dela e eu dou outra, um pouco mais, lógico que faz um pouco de sujeira, mas deixo-a ir comendo sozinha e **brincando** com isso (Sujeito 06).*

*Eu **brinco**, me jogo no chão junto com elas, danço, elas adoram e daí todo dia elas pedem pra ligar a música, vamos dançar, elas sugam tudo da gente, elas querem atenção da mãe e do pai. E o meu marido também ajuda bastante, ele **brinca** muito, ele adora as duas (Sujeito 08).*

*E a gente procura sempre **sair**, levar elas para conhecer outras coisas, pra elas saberem o que a gente vivenciou (Sujeito 08).*

*Tenho a **minha sogra** que mora em sítio eu aproveito desse local para ela poderem viver um pouquinho do eu vivi que eu sei que foi bom para mim e pro meu marido que nasceu e viveu no sítio (Sujeito 10).*

Entretanto, mesmo com essa característica mais lúdica da classe 3, há um elemento de disciplina na escolha e no horário apropriado para as brincadeiras. Por exemplo, nem todos os brinquedos são disponibilizados a todo o momento (computador, por exemplo) e há o cuidado de acertar a divisão dos brinquedos quando há mais crianças envolvidas (irmãos, primos).

*Então no final de semana a gente até **deixa brincar um pouco** no computador, mas durante a semana a gente procura ficar mais com elas (Sujeito 08).*

*Tem um **brinquedo** e é aquele que as duas querem, por exemplo, tem uma desenhando e a outra vai lá e rabisca a folha daí eu chamo atenção da que rabiscou e deixo só a outra brincando com os lápis e as folhas e a que rabiscou eu deixo sentadinha, sem poder mexer, só olhando (Sujeito 10).*

A associação entre a classe 1 e 3 se dá pela relação cotidiana das ações que envolvem a criança. A classe 1 relata as práticas de cuidado da criança enquanto a classe 3 fala da rotina lúdica da mesma.

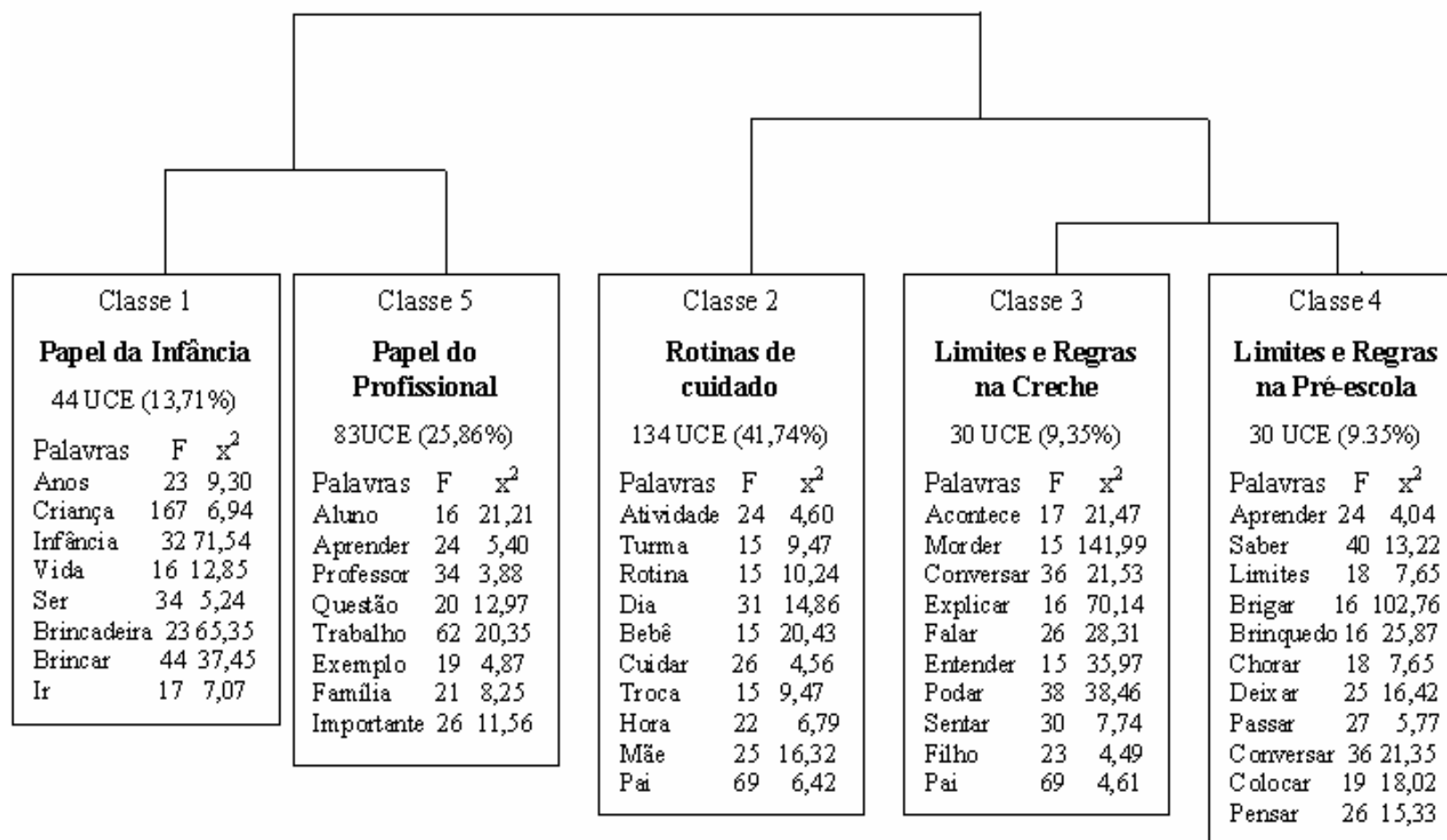
5.2.3 Análise dos resultados do corpus 2 – relato de professoras sobre infância e práticas educativas

Esse corpus 2 é decorrente de entrevistas realizadas com 20 professoras de educação infantil (crianças de 0 a 6 anos de idade). Foi submetido a uma análise hierárquica descendente por meio do programa Alceste, tendo como estímulo indutor a orientação: Gostaria que você me contasse o que você pensa sobre infância, qual a tua concepção de infância e, quais práticas educativas você utiliza no dia a dia.

As 20 unidades de contexto inicial (UCI) que compuseram o corpus foram divididas em 435 unidades de contexto elementar (UCE) das quais 321, ou seja, 72,13% do total das UCEs foram consideradas na análise hierárquica descendente. Houve, nesse corpus, um total de 20.521 palavras diferentes, sendo 2.549 palavras distintas com frequência média de 08 ocorrências por palavras. Depois de realizada as reduções das palavras às suas raízes obtiveram-se 419 palavras com possibilidade de análise (com frequência igual ou superior a quatro), 180 palavras instrumentos e 33 palavras variáveis (com asterisco). As 419 palavras ocorreram 7.932 vezes.

Identificou-se, na análise hierárquica descendente, 5 classes distintas e estáveis, sendo que, para a análise descritiva do vocabulário de cada classe, foram utilizados dois critérios simultâneos, a frequência média de 15 palavras distintas no corpus e palavras com $\chi^2 \geq 3,84$. Conforme ilustra o dendograma (Figura 02), houve uma primeira repartição do corpus em dois sub-corpus. Um desses sub-corpus resultou nas classes 1 e 5 e o outro sub-corpus resultou na classe 2 e em uma segunda repartição, da qual derivou as classes 3 e a 4.

Figura 02. Dendograma do Corpus 2 – Professoras



A classe 2 apresentou 134 UCEs, compondo 41,74% do total de UCEs classificadas, caracterizando-se como a mais significativa das classes. A análise de suas variáveis descritivas permitiu caracterizá-la como uma classe produzida principalmente por professoras de descendência alemã, com idade entre 31 a 34 anos, possuem graduação e de 1 a 5 anos de experiência no magistério. A maior parte dos conteúdos dessa classe agrupou-se ao redor de elementos da rotina de cuidado de crianças de 0 a 3 anos de idade. Há uma ênfase no aspecto positivo da rotina diária da creche, nas atividades que são realizadas com a turma de bebês, envolvendo principalmente as atividades de cuidado, por exemplo, a troca e de como a própria turma já está adaptada a isso.

*São até 12 **bebês** e sempre têm aqueles que já estão acostumados com a **rotina**, já sabem o que acontece. E junto têm os novinhos, que entraram ontem ou há um mês atrás, então sempre temos que estar adaptando **a turma** (Sujeito 08).*

*Isso se torna uma **rotina**, não aquela rotina ruim, mas como uma coisa **boa**. E na hora que eles acordam já vão para o banheiro porque sabem que é a hora da **troca** e que depois vão ganhar o suquinho (Sujeito 07).*

Outro elemento que aparece é a diferenças de concepção da escola e da família na maneira de lidar com a criança, as professoras comentam que os pais não seguem a rotina da escola. Surge uma crítica em relação à maneira dos pais lidarem com a criança no final de semana e as conseqüências disso para o trabalho das professoras.

*É mais fácil para os **pais** dar do que sentar, falar e explicar para a criança. Mas fica difícil depois para a escola e é por isso que eu digo que na segunda feira é mais agitada. Os **bebês** estão mais chorões e mais agitados. A segunda feira é bem mais agitada do que a sexta (Sujeito 19).*

A classe 5 apresentou 86 UCEs, compondo 25,86% do total de UCEs classificadas. A maior parte das UCEs da classe 5 ou contexto foram produzidas por professores de descendência italiana, com idade entre 27 a 30 anos e com pós-graduação. Os elementos dessa classe giram em torno do papel do profissional da educação, a sua importância no desenvolvimento do aluno e a necessidade de ser mais bem qualificado. Trata também das diferenças entre o educar de hoje e de antigamente, da importância do aprender no desenvolvimento do indivíduo e da idéia de que alguns pais vêem a educação apenas como uma ferramenta para o trabalho e não para gerar um profissional diferenciado.

*Hoje a formação dos **profissionais da educação** está muito preocupante, os professores têm ações, atitudes mais de cuidadoras, olheiras do que de profissionais que sabem o que estão fazendo (sujeito 20).*

***Antigamente** a criança ia à aula para aprender e **hoje** não, as crianças de zero a seis anos estão no período de maior desenvolvimento, construindo, se formando e é uma responsabilidade muito grande que a gente assume (sujeito 10).*

*A maioria dos **pais** ainda tem aquela idéia de que se **estuda para trabalhar** e não para ser alguém, para ter uma profissão. Estuda para ser auxiliar de produção. Eu tenho alunos que gostariam de fazer gastronomia, musica e isso é visto como vadiagem, que não precisa estudar para fazer comida (Sujeito 13).*

A classe 1 apresentou 44 UCEs, compondo 13,71% do total de UCEs classificadas. A maior parte das UCEs da classe 1 ou contexto A foi produzidas por professoras de descendência alemã, com idade acima de 35 anos e que atua na educação infantil de 10 a 20 anos e se relaciona com a classe 5 no que tange a idéia de papel dos personagens na relação escola e criança. O tema abordado nessa classe envolve as atribuições dadas à infância. Ou seja, concebe-se a infância, numa perspectiva desenvolvimentalista, como uma fase, uma época da vida, do crescimento físico e do desenvolvimento do indivíduo.

*A infância é aquele período, na **fase** inicial da criança (sujeito 12).*

*É uma **fase** de aprendizagem, de descobertas, muito importante na vida da criança que tem que ser bem trabalhada e bem estimulada (Sujeito 11).*

Também relaciona a infância com seu elemento lúdico e prazeroso, enfatizando a importância da brincadeira e do brincar, de ser criança e de como essas brincadeiras auxiliam no desenvolvimento do indivíduo.

*Infância é aquela fase que a criança **brinca** bastante, tem a vida dela relacionada com fantasia. É a fase onde ela aproveita, brinca, descobre uma porção de coisas que vão ter significado na vida dela quando ela for para outras fases da vida (Sujeito 13).*

A classe 3 e a classe 4 formam uma sub-unidade e tratam dos limites e das regras no ambiente escolar, diferindo-se na faixa etária. A classe 3 apresentou 30 UCEs, compondo 9,35% do total de UCEs classificadas. A maior parte das UCEs da classe 3 ou contexto C foram produzidas por professoras de descendência italiana e tratam dos limites e regras na creche, mais especificamente, com crianças de 0 a 3 anos de idade. Descrevem situações onde as crianças brigam principalmente, casos de mordida entre elas gerando duas linhas de idéias. A primeira linha menciona estratégias de como lidar com essas situações, principalmente por se tratar de crianças pequenas, da necessidade de evitar as brigas, acudir a criança e de sentar e conversar com elas explicando o que pode ou não fazer com o colega.

*Também acontece de eles **brigarem** mesmo, de eles baterem, de **morderem** e daí a gente pede o que aconteceu, para dizer o que aconteceu e **explicando** que não pode fazer e depois a gente incentiva eles a pedirem desculpas (Sujeito 19.)*

*Na verdade, desde pequeno a gente ensina regras, não pode, não deve, não é legal, e geralmente se acontece de um empurrar ou bater eu chego e converso com aquele que bateu e com aquele que apanhou daí eu **explico** que o amiguinho fez isso, mas **que não esta certo** tudo mais (Sujeito 14).*

A outra linha menciona a reação dos pais diante do filho mordido, de como conversar com eles para que entendam que isso faz parte do desenvolvimento da criança e que não significa irresponsabilidade das professoras.

*Na relação com os **pais** nós temos que levar de forma mais maleável, tentar **conversar**, tentar **explicar**. Às vezes acontece de uma criança morder a outra, ou de cair e se machucar, bater a cabeça e a gente tentar explicar para os pais como foi, o que aconteceu, que as professoras estavam por perto, mas que às vezes não dá para impedir (Sujeito 11).*

E a classe 4 apresentou 30 UCEs, compondo 9,35% do total de UCEs classificadas. A maior parte das UCEs da classe 4 ou contexto D trata dos limites e regras na pré-escola, ou seja, com crianças de 4 a 6 anos de idade. A criança precisa aprender e saber quais são os limites, que os brinquedos que estão na escola ou que eles mesmos trazem não devem gerar brigas. E, quando isso acontece, há uma preocupação de conversar com a criança, de explicar as regras e, no caso de repetição, repreender a criança pelo castigo (colocar para pensar; retirar algo que ela gosta).

*E quando eles brigam ou fazem alguma coisa errada a gente **conversa**, tenta uma, duas, até três vezes e se não resolve a gente conversa novamente e **coloca para pensar**, tem o cantinho para pensar (Sujeito 12).*

*Colocar para a criança o que ela pode e o que ela não pode, e se ela passou dos **limites** precisa chamar e conversar, dizer que não gostou do que ela fez e se ela tentar repetir começo a **retirar as coisas** que ela gosta e pronto (Sujeito 15).*

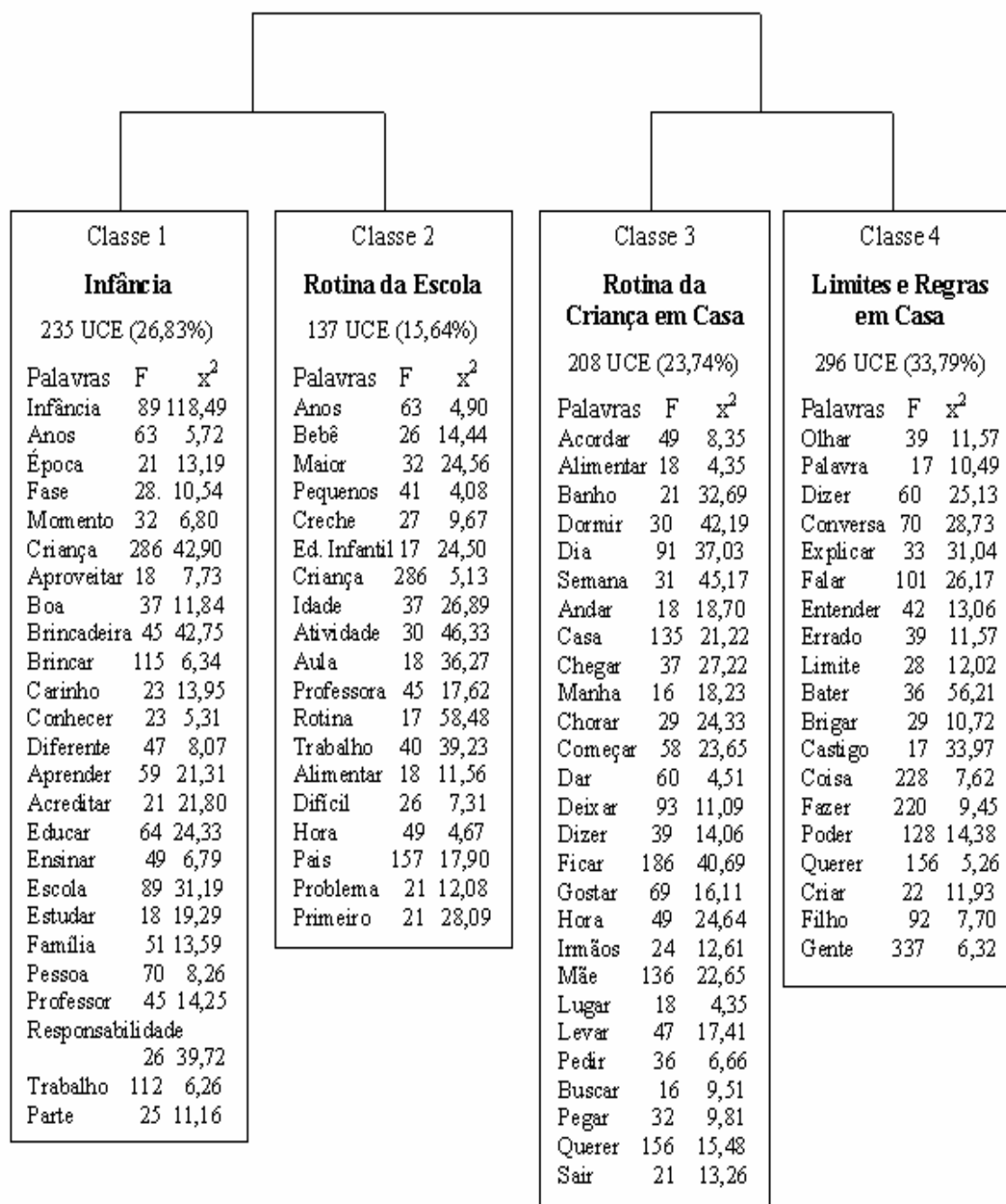
5.2.4 Análise dos resultados do corpus 3 – relato de mães e professoras sobre infância e práticas educativas.

O corpus 3, decorrente de entrevistas realizadas com 40 sujeitos, sendo 20 mães de crianças de 0 a 6 anos de idade, com etnia alemã (n=10) e italiana (n=10) e 20 professoras de educação infantil (crianças de 0 a 6 anos de idade), também com etnia alemã (n=10) e italiana (n=10), foi submetido a uma análise hierárquica descendente por meio do programa Alceste. O estímulo indutor da entrevista foi a orientação: Gostaria que você me contasse o que você pensa sobre infância, qual a tua concepção de infância e, quais práticas educativas você utiliza no dia a dia.

Esse corpus foi composto de 40 unidades de contexto iniciais (UCI) representando as 40 entrevistas. Foi dividido em 1.139 unidades de contexto elementar (UCE) das quais 876, ou seja, 76,90% do total das UCEs foram consideradas na análise hierárquica descendente. Houve, nesse corpus, um total de 53.930 palavras diferentes, sendo 4.511 palavras distintas com frequência média de 12 ocorrências por palavras. Depois de realizada a redução das palavras às suas raízes obtiveram-se 796 palavras com possibilidade de análise (com frequência igual ou superior a quatro), 252 palavras instrumentos e 63 palavras variáveis (com asterisco). As 796 palavras ocorreram 21.012 vezes.

Nessa análise hierárquica descendente, foram identificadas 4 classes distintas e estáveis, mantendo o uso dos critérios para análise descritiva do vocabulário de cada classe: uma frequência média de 16 palavras distintas no corpus e palavras com $\chi^2 \geq 3,84$. As classes repartiram-se em classe 1 e 2 e classe 3 e 4 (Figura 03).

Figura 03. Dendograma do Corpus 3 – Mães e Professoras



A classe 4 foi a mais significativa das classes apresentando 296 UCEs, compondo 33,79% do total de UCEs classificadas. A análise de suas variáveis descritivas permitiu caracterizá-la como uma classe produzida por mães, a maioria de descendência italiana, que trabalham fora, com idade entre 27 a 34 anos de idade e formação fundamental e media. Possuem um único filho na faixa etária de 0 a 3 a nos de idade. O conteúdo dessa classe agrupou-se ao redor de elementos que envolvem os limites e regras dentro de casa. Palavras como conversar, explicar, falar, olhar demonstram estratégias que os pais acreditam ser necessárias para fazer a criança entender o que pode ou não pode fazer. Os elementos, brigar, bater e castigo estão presentes como alternativas, normalmente secundárias, e mais coercitivas para impor os limites que as mães consideram necessários aos seus filhos. Há também, palavras tais como poder, querer, gente, filho e criar que confirmam essa expectativa das mães de ensinar seus filhos a distinguir o certo e o errado e lidar, no futuro, com as necessidades impostas pela sociedade.

*Nas vezes que ela fizer alguma coisa **errado** ela vai ter como consequência alguma coisa que ela não **queira**, que não ache certo, mas que tudo isso é consequência de agir de maneira errada (Sujeito 01).*

*E quando ele apronta, eu chamo atenção, tento **olhar** para ele e **falar** séria com ele, dizer que não pode, e às vezes **um tapinha** na bunda precisa, porque tem vezes que eu vou trocar a fralda e ele começa a fazer **birra** (Sujeito 11).*

A classe 1 apresentou 235 UCEs, compondo 26,86% do total de UCEs classificadas, a maior parte das UCEs da classe 1 ou contexto A foram produzidas por professores, com mais de 35 anos de idade, que possuem graduação e que atuam de 5 a 10 anos e de 15 a 20 anos na educação infantil. Essa classe reflete as idéias associadas à Infância. Caracteriza-a como uma época, uma fase ou momento da vida do indivíduo e que deve ser aproveitado ao máximo.

Infância é a melhor época da vida da gente e a gente só vê depois de adulto (Sujeito 04).

Os elementos brincar, brincadeira, conhecer, aprender, educar, ensinar, escola, estudar indicam a relação do ser criança, com o aspecto lúdico dessa fase e a importância do desenvolvimento, estimulado e potencializado. Além dos indivíduos coadjuvantes desse relacionamento, o importante papel dos pais e professores (responsabilidade e trabalho) em propiciar tudo o que a criança precisa.

*Eu acredito que a infância seja o **primeiro período** de desenvolvimento de uma pessoa, período, talvez, mais importante da vida, aonde a gente **conhece** o mundo, **conhece** as pessoas, constrói as primeiras idéias, significados e sentidos que a gente atribui as coisas, é o momento da **criança brincar**, esse é o **trabalho** dela, a função dela, mas também com muito **amor, cuidado** que a gente não pode esquecer (Sujeito 25).*

*Eu acredito que a infância é uma das melhores **partes da vida** e é lá que a gente vai ter muito suporte do que a gente vai ser quando crescer, então é muito importante que nessa época as crianças tenham uma boa base da **família e dos professores** para que ela seja, depois, uma criança e um adulto saudável (Sujeito 26).*

Já a classe 3 apresentou 208 UCEs, compondo 23,74% do total de UCEs classificadas e está ligada com a classe 4. A maior parte das UCEs da classe 3 ou contexto C foram produzidas por mães de descendência alemã, donas de casa e trabalhadoras, com idade entre 23 e 26 anos e formação fundamental e média. Possuem um ou dois filhos na faixa etária de 0 a 3 a nos de idade. Trata da rotina da criança em casa, acordar, alimentar-se, tomar banho, dormir, coisas do cotidiano das crianças e de suas mães, e enfatiza a maneira de cada mãe lidar com isso.

*Eu acho que sou super protetora, não a deixo dormir sozinha, ela **dorme** no nosso quarto e quando ela dorme na nossa cama eu fico por perto porque quando ela acorda sai andando e não tem senso de direção e ela pode cair e eu sempre **cuidei** muito disso porque eu sempre tive medo dela cair (Sujeito 06).*

*Eu dou tudo inteiro, na sou de picar e ela não se engasga. Mas ela gosta muito de verduras e frutas, ela larga o macarrão e reconhece o pote onde esta a beterraba, daí ela larga tudo e quer a beterraba, daí ela pega a colher dela e **come** sozinha (Sujeito 06).*

Outro aspecto presente nessa classe é o relacionamento com irmãos, com avós, os passeios, as manhas, os quereres da criança. E, a dificuldade das mães em lidar com a separação do filho no momento em que começam a trabalhar.

*Ele fica muito com o **vô** e com **a vô** e não adianta dizer que não, eles mimam muito ele. Eu digo pra não dar doce pra ele e daqui a pouco ele já esta com uma bala, ou falo pra minha mãe ficar um pouco com ele, mas não sair na rua e daqui a pouco cadê os dois, já estão **passeando** ou **levando** ele junto para algum lugar (Sujeito 11).*

*Às vezes eu até digo que a gente é ligado demais. Mas desde pequenas eu procuro deixá-las um pouco na **minha mãe**, nas minhas **irmãs**, pra não estar tão grudadas porque também não é legal e elas também não tem medo, elas adoram ir na casa da minha mãe, ou no meu sogro e na minha sogra, desde pequenas eu acostumei elas a ficarem com a minha família, a família do meu marido (Sujeito 08)*

Até eu tinha uma proposta para dar aula pela manhã, mas eu optei por não porque eu acho que não vale a pena para o desenvolvimento da criança ficar com a mãe vinte e quatro horas longe, eu ia sair de casa com ela dormindo e chegar em casa com ela dormindo também. E eu acho que não vale a pena ganhar um pouco a mais e deixar a filha largada pra depois crescer cheia de traumas pela falta da mãe (Sujeito 06).

Por fim, a classe 2 apresentou 137 UCEs, compondo 15,64% do total de UCEs classificadas, sendo ligada à classe 1. A UCEs da classe 2 ou contexto B foram produzidas por professoras, que possuem graduação e pos graduação e que atuam de 1 a 10 anos e de 15 a 20 anos na educação infantil e fala da rotina na escola, do cotidiano da educação infantil, trazendo características tanto da creche com crianças pequenas e da pré-escola com as crianças maiores.

As atividades com os pequenos é bem mais dinâmica, eles fazem muitas coisas diferentes no mesmo tempo que os maiores, mas é porque eles não se concentram tanto tempo nas atividades (Sujeito 39).

Trata também dos elementos de rotina na sala de aula, os horários de trocas e alimentação, o processo de adaptação das crianças que estão começando na escola, o relacionamento dos pais e do trabalho dos professores em relação a tudo isso.

*A minha **rotina** é, primeira coisa, fazer a troca, porque alguns bebês chegam antes de mim, depois já dou o lanche da manhã, às 8h já vem o **lanche** e daí a gente vai brincar com os brinquedos de sala ou com brinquedos de parque no nosso solário, depois troca de novo e **alimentação** que é o almoço e daí eles dormem, eles tem cerca de 1h ou 1h30min para dormir. Depois eles, de novo, são trocados, é dado o lanche da tarde e daí tem um período das 2h até às 4h onde a gente dá alguma atividade (Sujeito 37).*

*São até 12 bebês e sempre têm aqueles que já então acostumados com a rotina, já sabem o que acontece e junto também tem os novinhos, que entraram ontem ou um mês atrás então sempre temos que estar **adaptando a turma** (Sujeito 28).*

*As crianças vêm na segunda feira e a gente logo percebe que aconteceu mudança [na rotina]. E eu penso que é muito positivo, essa **rotina** para eles e a gente vê que os **pais** também, alguns elogiam muito e alguns são meio retraídos e já acham que não tem tanta necessidade, mas sempre tem um ou outro que fala (Sujeito 27).*

5.3 Resultados da segunda etapa

5.3.1 Caracterização dos Participantes do Questionário Semi-estruturado

Essa segunda etapa da pesquisa contou com a participação de dois grupos de sujeitos: mães de crianças de 0 a 6 anos de idade e professoras de Educação Infantil. Em relação às mães, o grupo foi dividido em mães com descendência alemã ($n=50$) e mães com

descendência italiana ($n=50$), conforme auto-declaração dos sujeitos. As mães ($N=100$) apresentavam idade variando entre 19 e 43 anos e tinham de 1 a 3 filhos, sendo a maioria com um único filho ($n=55$) e vivendo em uma situação de família nuclear ($n=83$). A maioria residente do município de Jaraguá do Sul ($n=53$) na zona urbana ($n=90$). A tabela 03 resume as características sócio-demográficas das mães.

Tabela 03 - Características sócio-demográficas das mães ($N=100$)

Variáveis sócio-demográficas	Mães alemãs	Mães italianas	Mães
Idade dos participantes (em anos)	$M = 30,24$ $DP = 4,68$ $Mdn = 30$ $moda = 27$	$M = 31,70$ $DP = 4,38$ $Mdn = 31$ $moda = 36$	$M = 30,97$ $DP = 4,57$ $Mdn = 31$ $moda = 31$
<u>Número de filhos:</u>			
1 filho	$f = 29$	$f = 26$	$f = 55$
2 filhos	$f = 20$	$f = 19$	$f = 39$
3 filhos	$f = 01$	$f = 05$	$f = 06$
<u>Composição familiar:</u>			
Família nuclear (pai, mãe e filhos).	$f = 41$	$f = 42$	$f = 83$
Família nuclear estendida (pai, mãe, filhos e outros parentes e amigos).	$f = 05$	$f = 03$	$f = 08$
Família mononuclear (mãe e filhos)	$f = 01$	$f = 02$	$f = 03$
Família mononuclear estendida (mãe, filhos e outros parentes e amigos).	$f = 03$	$f = 03$	$f = 06$
<u>Cidade de residência:</u>			
Jaraguá do Sul	$f = 23$	$f = 30$	$f = 53$
Corupá	$f = 17$	$f = 06$	$f = 23$
Schroeder	$f = 07$	$f = 04$	$f = 11$
Guaramirim	$f = 03$	$f = 10$	$f = 13$
Zona urbana	$f = 46$	$f = 44$	$f = 90$
<u>Escolaridade</u>			
Ensino Fundamental	$f = 07$	$f = 05$	$f = 12$
Ensino Médio	$f = 27$	$f = 18$	$f = 45$
Ensino Superior	$f = 16$	$f = 27$	$f = 43$

<u>Renda familiar (em reais):</u>			
Até R\$ 1000,00	$f = 11$	$f = 11$	$f = 22$
De R\$ 1001,00 a R\$ 2000,00	$f = 14$	$f = 14$	$f = 28$
De R\$ 2001,00 a R\$ 3000,00	$f = 12$	$f = 11$	$f = 23$
De R\$ 3001,00 a R\$ 4000,00	$f = 05$	$f = 07$	$f = 12$
Acima de R\$ 4000,00	$f = 08$	$f = 07$	$f = 15$
Mães com trabalho remunerado	$f = 45$	$f = 40$	$f = 95$
Quantidade de horas trabalhada por dia.	$M = 6,77$ $DP = 2,97$	$M = 5,50$ $DP = 3,64$	$M = 6,13$ $DP = 3,37$

Vale ressaltar também que a maioria das mães possui ensino médio completo ($n=45$) ou ensino superior ($n= 43$), fato esse que indica uma boa escolaridade dessa população. A renda familiar concentra-se entre R\$1.001,00 e 3.000,00 reais ($n=51$), sendo que a maioria das mães possui um trabalho remunerado ($n=95$) e gastam em média 6h e 13 minutos no trabalho diário.

Quanto às professoras, estas também foram divididas em grupos de etnia alemã ($n=50$) e etnia italiana ($n=50$), conforme sua auto-declaração. Possuem idade entre 18 a 59 anos, sendo que a maioria atua na educação infantil por até 8 anos ($n= 63$), exclusivamente com turma de creche, ou seja, crianças de 0 a 3 anos ($n= 36$) ou com turmas de pré-escola, com crianças de 4 a 6 anos de idade ($n=45$) em escolas municipais ($n=66$). Em relação à formação, possuem graduação ($n= 34$) e pós-graduação ($n=48$) e a renda familiar gira em torno de R\$ 1.000,00 a 3.000,00 reais ($n=48$). A tabela 04 sintetiza as características demográficas das professoras.

Tabela 04. Características sócio-demográficas das professoras (N=100)

Variáveis sócio-demográficas	Professoras alemãs	Professoras italianas	Professoras
Idade dos participantes (em anos)	<i>M</i> = 32,57 <i>DP</i> = 9,70 <i>Mdn</i> = 30 <i>moda</i> = 29	<i>M</i> = 34,32 <i>DP</i> = 9,98 <i>Mdn</i> = 34,50 <i>moda</i> = 41	<i>M</i> = 33,54 <i>DP</i> = 9,83 <i>Mdn</i> = 31,50 <i>moda</i> = 26 ¹
<u>Cidade de residência:</u>			
Jaraguá do Sul	<i>f</i> = 33	<i>f</i> = 39	<i>f</i> = 72
Corupá	<i>f</i> = 03	<i>f</i> = 02	<i>f</i> = 05
Schroeder	<i>f</i> = 03	<i>f</i> = 02	<i>f</i> = 05
Guaramirim	<i>f</i> = 11	<i>f</i> = 07	<i>f</i> = 18
Zona urbana	<i>f</i> = 47	<i>f</i> = 42	<i>f</i> = 89
<u>Escolaridade</u>			
Ensino Médio	<i>f</i> = 09	<i>f</i> = 09	<i>f</i> = 18
Ensino Superior	<i>f</i> = 19	<i>f</i> = 15	<i>f</i> = 34
Pós Graduação	<i>f</i> = 22	<i>f</i> = 26	<i>f</i> = 48
<u>Renda familiar (em reais):</u>			
Até R\$ 1000,00	<i>f</i> = 08	<i>f</i> = 04	<i>f</i> = 12
De R\$ 1001,00 a R\$ 2000,00	<i>f</i> = 17	<i>f</i> = 18	<i>f</i> = 35
De R\$ 2001,00 a R\$ 3000,00	<i>f</i> = 15	<i>f</i> = 12	<i>f</i> = 27
De R\$ 3001,00 a R\$ 4000,00	<i>f</i> = 10	<i>f</i> = 10	<i>f</i> = 20
Acima de R\$ 4000,00	-	<i>f</i> = 06	<i>f</i> = 06
<u>Tempo de atuação na Ed.Infantil:</u>			
Até 3 anos	<i>f</i> = 14	<i>f</i> = 18	<i>f</i> = 32
De 4 a 8 anos	<i>f</i> = 17	<i>f</i> = 14	<i>f</i> = 31
De 9 a 13 anos	<i>f</i> = 06	<i>f</i> = 08	<i>f</i> = 14
De 14 a 18 anos	<i>f</i> = 08	<i>f</i> = 04	<i>f</i> = 12
Mais de 19 anos	<i>f</i> = 05	<i>f</i> = 06	<i>f</i> = 11
<u>Faixa etária que atua:</u>			
Creche (0 a 3 anos de idade)	<i>f</i> = 21	<i>f</i> = 15	<i>f</i> = 36
Pré-Escola (4 a 6 anos de idade)	<i>f</i> = 20	<i>f</i> = 25	<i>f</i> = 45
Ambas	<i>f</i> = 09	<i>f</i> = 10	<i>f</i> = 19
<u>Tipo da instituição</u>			
Municipal	<i>f</i> = 35	<i>f</i> = 31	<i>f</i> = 66
Particular	<i>f</i> = 15	<i>f</i> = 19	<i>f</i> = 34

¹ Distribuição multimodal (26/28/29/41)

5.3.2 Diagnóstico das Representações Sociais sobre Infância

Para o diagnóstico das representações sociais de mães e professoras sobre infância, os sujeitos foram submetidos ao teste de associação livre de palavras (utilizando o software EVOC 2000) e a análise de conexidade entre os elementos (SIMILITUDE 2000). Os dados submetidos à análise lexical das palavras por identificação de unidades semânticas resultaram em 996 evocações com 146 palavras diferentes, sendo a frequência média de evocações de 6,82, utilizando, dessa forma, 79,80% da amostra total. A frequência de corte do quadrante foi de 25 evocações e a ordem média de evocações foi de 2,99, ou seja, as palavras foram lembradas em média na terceira posição.

Os resultados obtidos estão distribuídos em um diagrama de quatro quadrantes (ver Tabela 05), onde o eixo horizontal refere-se à ordem média de evocações ($OMC=2,9$) e o eixo vertical à frequência de evocações ($f=25$). A configuração desse quadro mostra que os elementos que aparecem no quadrante superior esquerdo são as evocações de maior frequência e foram mais prontamente mencionados permitindo entendê-los como possível conteúdo do núcleo central. Já os elementos dos quadrantes superior direito e inferior esquerdo, ocupam uma posição intermediária, tratando-se de cognições que mantêm uma proximidade grande com o possível núcleo central. E, por fim, os elementos do quadrante inferior direito compõem o sistema periférico da representação que caracterizam a parte mais acessível da representação e conseqüentemente é mais instável e que podem divergir dentro de um mesmo grupo sem, necessariamente, influenciar no núcleo central.

Tabela 05. Diagrama de evocações a partir do tema indutor: Infância.

	OME* < 2,9			OME > 2,9		
	Elemento	<i>f</i>	OME	Elemento	<i>f</i>	OME
f > 25	Brincadeira	94	1,94	Afetividade	47	3,08
	Alegria	79	2,88	Família	45	3,28
	Brincar	55	1,65	Amor	40	3,22
	Inocência	32	2,75	Cuidado	38	3,52
	Criança	28	1,60	Amizade	30	3,43
				Aprendizagem	27	3,33
f < 25	Elemento	<i>f</i>	OME	Elemento	<i>f</i>	OME
	Liberdade	21	2,71	Educação	23	3,00
	Brinquedo	19	2,57	Escola	20	4,05
	Correr	8	2,62	Descobertas	18	3,22
	Responsabilidade	7	2,71	Felicidade	17	3,05
				Limites	16	3,50
				Fantasia	15	3,86
				Diversão	15	3,13
				Sorrisos	13	3,30
				Brigas	13	3,07
				Doces	11	3,90
				Sonhos	11	3,45
				Respeito	10	3,90
				Saudade	10	3,00
				Bagunça	10	3,60
				Desenvolvimento	8	3,00
				Passear	8	3,12
				Curiosidade	7	3,14
				Dependência	6	3,33
				Criatividade	6	3,00
			Vida	5	4,60	
			Socialização	5	3,60	
			Saudável	5	3,00	
			Músicas	5	3,80	
			Festa	5	3,20	
			Direitos	5	3,00	

* Ordem Média de Evocações

A análise lexical das palavras evocadas mostra que o possível núcleo central da representação social da infância do grupo de mães e professoras estudado está organizado em três eixos principais: lúdico, afetivo e comportamental. O aspecto lúdico evidencia-se pelos elementos que unem a ação (brincar), a atividade (brincadeira, correr), os objetos (brinquedo)

e o sentimento que isso desperta (alegria) no sujeito, ou seja, caracterizando essa fase da vida pelas atividades prazerosas e livres associadas. Os elementos afetividade, amor, amizade e família compõem o eixo afetivo associado à infância, enfatizando que o sentimento de afeto entre família e criança e professora e aluno são essenciais para o relacionamento dos indivíduos. Por fim, o aspecto comportamental aparece no entendimento de que a criança, pela sua inocência, exige cuidados e responsabilidade de modo a dar-lhes oportunidade de aprender.

Os elementos que compõe o sistema periférico não são indispensáveis para a representação social da infância, pois são mais instáveis e divergem dentro de um mesmo grupo, entretanto, funcionam de modo a sintetizar e adaptar os conceitos centrais ligando-os ao cotidiano. Por exemplo, as palavras sorriso, felicidade, diversão, bagunça, fantasia são complementos do aspecto lúdico relacionada à infância, funcionando como elementos mais concretos e próximos do dia-a-dia dos sujeitos. O aspecto afetivo é caracterizado pelas lembranças que a infância traz (doces, sonhos) que remetem à saudade que o sujeito evocador sente de sua própria infância. E, educação, escola, respeito, direito, desenvolvimento são elementos que predizem a exigência do cuidar e educar que a infância atribui aos seus cuidadores.

A fim de comparar os elementos da representação social da amostra em função das características dos sujeitos, foi realizada uma análise de contraste (COMPLEX), utilizando as variáveis descendências (alemã e italiana); tipo (mães e professoras) e estilos de práticas educativas (estratégias indutivas e coercitivas)

Em relação à descendência dos sujeitos pesquisados, dois elementos apresentaram diferenças significativas entre os grupos. O elemento *afetividade* teve frequência igual a 30 no grupo de sujeitos de descendência alemã e 17 evocações no grupo de descendência italiana (t de student=1,90, $p<0,1$). E a palavra *liberdade*, teve frequência de 15 evocações no grupo de

alemãs e 6 no grupo de italianas (t de student=1,96, $p<0,1$), indicando uma valorização no desenvolvimento da autonomia das crianças.

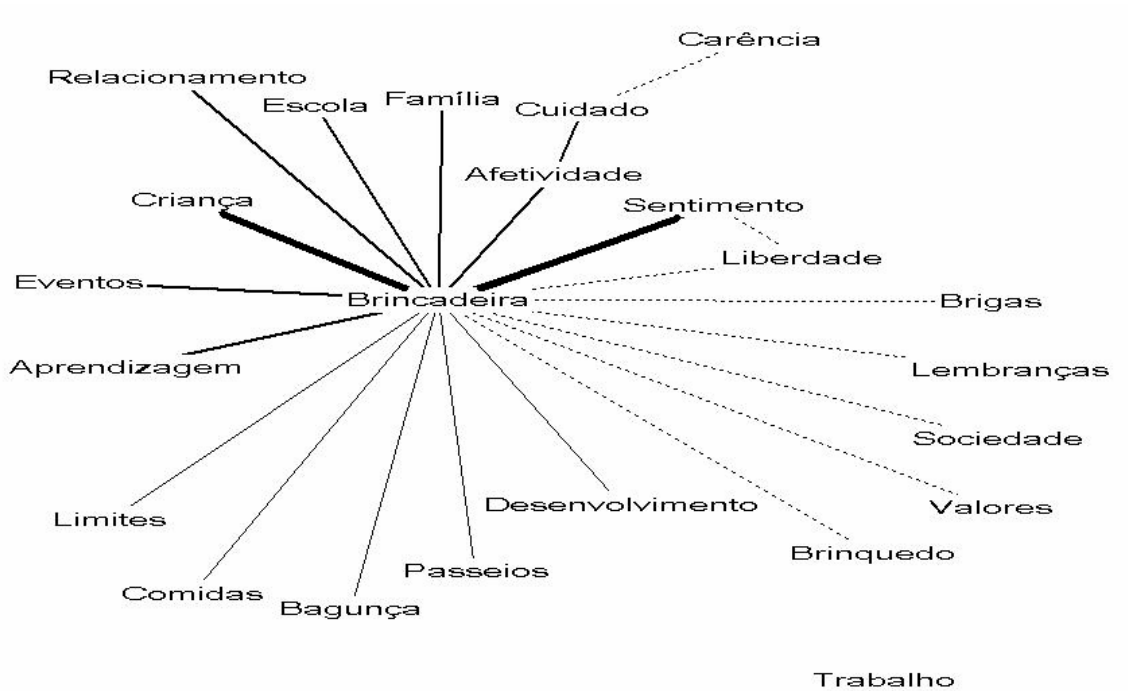
Na característica tipo de sujeito (mães ou professoras), o elemento *desenvolvimento*, que compõe os elementos periféricos do núcleo central foi evocado, exclusivamente, por professoras, provavelmente em decorrência dos conhecimentos teóricos e vivência acadêmica das mesmas. Entre as palavras partilhadas pelos dois grupos, apareceram diferenças significativas nos elementos *brincadeira*, com frequência igual a 65 evocações entre as mães e 29 entre as professoras (t de student=3,71, $p<0,1$); *brinquedo*, com frequência igual a 14 entre as mães e 5 entre professoras (t de student=2,06, $p<0,1$); *criança*, com frequência igual a 7 entre mães e 21 entre professoras (t de student=2,65, $p<0,1$) e; *escola* com frequência igual a 14 entre mães e 6 entre professoras (t de student=1,79, $p<0,1$).

Entre os participantes do estudo, caracterizados por adotarem práticas educativas coercitivas e práticas educativas indutivas, a diferença significativa aparece no elemento *brincadeira*, com frequência igual a 66 evocações entre sujeitos que adotam estratégias coercitivas e 28 evocações entre aqueles que adotam estratégias indutivas (t de student=1,69, $p<0,1$).

Na análise de conexidade entre os elementos que compõem o núcleo central da representação, a organização desses elementos foi operacionalizada por meio da co-ocorrência entre as palavras. Ou seja, de acordo com os princípios básicos dessa análise de similitude quanto mais vezes dois elementos “ocorrerem juntos”, maior a probabilidade de que tenham relações entre si no contexto da representação. E, a representação gráfica dessa conexidade é denominada árvore máxima, em cujos vértices se encontram as variáveis e, nas arestas que as ligam, a conexidade ou co-ocorrência dentro do grupo de evocações. Nesse estudo, o primeiro filtro aplicado foi de 10 co-ocorrências, ponto de corte escolhido como critério, equilibrando-

se a quantidade de vértices representados e a simplicidade do grafo formado. A árvore máxima pode ser observada na figura 04.

Figura 04. Árvore Máxima (Filtro 10).



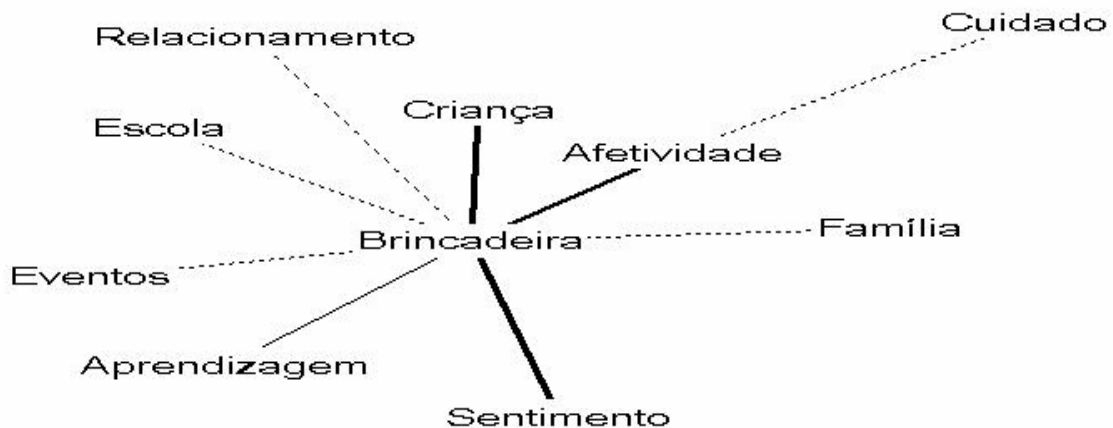
- Até 10 co-ocorrências – traço pontilhado
- Até 25 co-ocorrências – traço fino
- Até 50 co-ocorrências – traço médio
- Acima de 50 co-ocorrências – traço grosso

Verifica-se que o elemento *Brincadeira* tem um papel organizador na representação, devido à forma de “estrela” que o liga a diversos elementos ressaltando uma alta conectividade. Nessa árvore, as duas arestas mais importantes, que descrevem as relações mais fortes da representação, são as ligações entre *Brincadeira* e *Criança*, mostrando que esses dois componentes coexistem, ou seja, que ser criança, viver o tempo de criança envolve, necessariamente as atividades lúdicas e prazerosas da infância. E *Brincadeira* e *Sentimentos*, associando o papel do lúdico na estruturação emocional do indivíduo.

Outros elementos, tais como aprendizagem, escola, família, afetividade, eventos e relacionamento também norteiam o rumo da representação. Relacionam a infância com seu aspecto de crescimento educacional (aprendizagem e escola) e enfatiza os relacionamentos pessoais, tanto no aspecto familiar (família e eventos) quanto nas relações com indivíduos de fora do núcleo familiar (amigos, colegas de escola).

Quando se aumentou o nível de exigência de co-ocorrências, aplicando um filtro maior, de 25 co-ocorrências (Figura 05), as principais conexidades são reafirmadas (*Brincadeira e Criança* e *Brincadeira e Sentimento*). E, nessa árvore, dois elementos, *Aprendizagem* e *Afetividade* aparecem mais fortemente relacionados com a representação.

Figura 05. Árvore Máxima (Filtro 25).



De 25 a 35 co-ocorrências – traço pontilhado
Até 45 co-ocorrências – traço fino
Até 55 co-ocorrências – traço médio
Acima de 55 co-ocorrências – traço grosso

Na questão aberta, onde foi solicitado aos sujeitos que formulassem um conceito de Infância, as respostas indicaram predomínio, tanto de mães quanto de professoras, na associação do conceito de infância com: fase da vida (n=77); época de aprendizagem e

desenvolvimento (n=66) e; atividades lúdicas (n=42). A Tabela 06 ilustra essas frequências por etnias.

Tabela 06. Elementos do conceito de Infância de Mães e Professoras

Definições	Mães		Professoras	
	Alemãs	Italianas	Alemãs	Italianas
- época de aprendizagem e desenvolvimento	14	22	16	14
- fase da vida	19	15	25	18
- atividades lúdicas	12	8	8	14
- relacionamento familiar	5	3	1	4
- época de sofrimento	-	2		

Na escolha do critério utilizado para formulação do conceito de infância, a maioria das mães (n=54) e das professoras (n=59) mencionaram a própria infância como fonte principal de referência.

5.3.3 Estilo de práticas educativas adotadas por mães e professoras

O levantamento dos estilos de práticas educativas de mães e professoras foi feito por meio de uma escala do tipo Likert, de quatro pontos. A construção dessa escala derivou de elementos identificados nas falas de mães e professoras ao mencionar estratégias utilizadas na educação de seus filhos e alunos e nas teorias sobre a infância e desenvolvimento que abordam os estilos de práticas educativas. Esse instrumento contém 18 afirmativas, divididas em 9 afirmações relacionadas às práticas coercitivas e 9 afirmações relacionadas às práticas indutivas (Quadro 02).

Quadro 02. Afirmativas de Estilos de Práticas Coercitivas e Práticas Indutivas

Práticas Coercitivas	Práticas Indutivas
As crianças devem sempre obedecer aos seus cuidadores.	A criança deve ser estimulada o tempo inteiro.
O castigo é uma forma de mostrar à criança o certo e o errado.	A criança deve tomar algumas decisões sozinha sobre o que pode ou não pode fazer.
Palmas fazem parte da educação da criança.	Apelar para o orgulho da criança serve para fazê-la mudar de comportamento.
A criança deve ter horários fixos em suas atividades.	Educar significa ensinar às crianças as conseqüências emocionais e físicas dos seus atos para as outras pessoas.
A criança deve comer tudo que é colocado no prato.	Quando a criança não quer fazer alguma coisa a negociação/troca é uma maneira de influenciá-la.
O tempo para TV e vídeo games devem ser limitados	A criança deve ter liberdade de fazer suas escolhas.
Regras fazem parte do dia-dia da criança.	A criança deve ser estimulada a brincar na rua.
Toda ameaça deve ser cumprida.	Deve-se respeitar o ritmo de cada criança.
Uma forma de ensinar as crianças a se comportar é através de ordens, comandos e punição.	Explicar as conseqüências de um mau comportamento é suficiente para educar a criança.

A escala contém quatro possibilidades de respostas: concordo totalmente, concordo parcialmente, discordo parcialmente e discordo totalmente. Os casos de *missing* foram recalculados por meio do SPSS e adequados à análise estatística. O valor médio da escala é 2,5. Valores menores de 2,5 indicam estilo de práticas coercitivas e valores maiores de 2,5 indicam estilo de práticas indutivas.

Na relação entre o Tipo de Estilo de Práticas Educativas (TEP) com a variável Descendência, os dados mostram um predomínio de práticas coercitivas assumido pelos dois grupos (alemãs e italianas). Os sujeitos de descendência alemã apresentaram uma média de 2,42 ($DP=0,25$) e os sujeitos de descendência italiana uma média de 2,48 ($DP=0,22$) em uma escala de quatro pontos. A análise indica homogeneidade das amostras, ou seja, elas podem ser consideradas iguais, indicando que não há diferença significativa entre descendências ($t=1,90$; $gl=198$; $p=0,06$). O fato de a amostra ser considerada estatisticamente semelhante pode decorrer do fato dos sujeitos participantes do estudo serem descendentes de alemães e

italianos, mas de uma geração muito atual e, por isso, podem não refletir tão fortemente as características de cada etnia no aspecto educacional. Da mesma forma, apesar da coleta ter se realizado em contextos onde a colonização alemã e italiana é ainda muito forte, a mistura e o convívio desses grupos pode ter minimizado suas diferenças. Entretanto, não podemos afirmar com certeza se há ou não diferença no estilo de práticas educativas adotadas pelas etnias.

Na comparação entre mães e professoras, as mães foram significativamente mais coercitivas em suas práticas educativas do que as professoras ($t = 3,36$; $gl=198$; $p<0,005$). De fato, a média das mães foi de 2,39 ($DP=0,24$) indicando um predomínio no estilo de práticas coercitivas e as professoras tiveram média de 2,5 ($DP=0,22$), o que mostra que não há predomínio de estilos educativos. Essa característica de estilo não coercitivo por parte das professoras é esperado em função da formação teórica e acadêmica das mesmas e em decorrência das modificações na maneira de encarar a educação atual. Principalmente em relação à educação infantil, que, com o ingresso de crianças cada vez mais novas e com a mudança do caráter meramente assistencialista para educativo, está em um processo de redimensionamento de suas estratégias e dinâmicas, com ênfase no lúdico.

No aspecto escolaridade, os dados mostram diferença significativa ($F_{4,195}=4,69$; $p<0,005$) entre os sujeitos com ensino médio ($M=2,36$; $DP=0,20$) e sujeitos com ensino superior ($M=2,51$; $DP=0,23$), fato esse que reafirma a idéia de que o nível educacional do sujeito é uma variável importante na determinação de concepções. O grupo de sujeitos com ensino fundamental apresentou média de 2,36 ($DP=0,25$), que, em princípio, parece significativo, entretanto, por se tratar de uma amostra pequena ($n=12$) em comparações aos outros dois grupos (ensino médio=63; ensino superior=125), o programa SPSS não garante a validade da análise.

Os dados das questões descritivas relacionadas com práticas educativas mostram que, quando questionadas sobre onde e no quê baseiam suas estratégias para lidar com os filhos, as

mães mencionam como indicação mais importante o modelo da própria educação (n=56) e o ponto de vista acordado entre os pais (n=13). E, como indicação menos importante aparece o agir de forma contrária aos modelos da própria educação (n=49) e a influência de avós e outros parentes (n= 27). Na lembrança da própria educação, as mães referem-se a uma educação rígida (n=37); com forte predomínio de valores morais, tais como, respeito, honestidade, certo e errado (n=24); presença familiar (n=20) e brincadeiras (n=12).

A Tabela 07 descreve algumas variáveis descritivas da dinâmica da família em relação às práticas adotadas com suas crianças. Verifica-se que o tempo médio que a mãe fica com seu filho é de 6,51h por dia em um dia normal e que ela é a principal cuidadora da criança (n=41) quando a mesma se encontra em casa. A maioria das crianças frequenta a escola (n=80) sendo que o tempo em que ficam na instituição de ensino varia de 4 a 10 horas por dia.

Tabela 07. Práticas educativas – dinâmica da família

Variáveis	Mães alemãs	Mães italianas	Mães
Tempo que a mãe passa com o filho em casa	<i>M</i> = 5,96 <i>DP</i> = 2,18	<i>M</i> = 7,06 <i>DP</i> = 2,48	<i>M</i> = 6,51 <i>DP</i> = 2,39
<u>Principal cuidador da criança:</u>			
Mãe	<i>f</i> = 18	<i>f</i> = 23	<i>f</i> = 41
Pai	<i>f</i> = 03	<i>f</i> = 05	<i>f</i> = 08
Avó / avô ou outro parente	<i>f</i> = 09	<i>f</i> = 11	<i>f</i> = 19
Babá	<i>f</i> = 05	<i>f</i> = 03	<i>f</i> = 08
Outros	<i>f</i> = 15	<i>f</i> = 08	<i>f</i> = 23
Crianças que frequentam a escola	<i>f</i> = 38	<i>f</i> = 42	<i>f</i> = 80
<u>Horas que a criança passa na escola:</u>			
Até 4 horas	<i>f</i> = 12	<i>f</i> = 19	<i>f</i> = 31
De 5 a 7 horas	<i>f</i> = 12	<i>f</i> = 07	<i>f</i> = 19
De 8 a 10 horas	<i>f</i> = 08	<i>f</i> = 12	<i>f</i> = 20
Mais de 10 horas	<i>f</i> = 06	<i>f</i> = 04	<i>f</i> = 10

Quando questionadas sobre onde e no quê baseiam suas estratégias para lidar com os alunos, as professoras mencionam como indicação mais importante o modelo da própria educação (n=27); fontes teóricas como livros e revistas (n=26); ações contrárias ao modelo da

própria educação (n=14); e conhecimentos adquiridos na faculdade e na rotina diária (n=13) Como indicação menos importante aparece o agir de forma contrária aos modelos da própria educação (n=43); seguir a própria educação (n=26) e a influência de profissionais da saúde (n= 11).

Na lembrança da própria educação, as professoras referem-se a uma educação rígida (n=25); com forte predomínio de valores morais, tais como, respeito, honestidade, certo e errado (n=24); presença familiar (n=18); brincadeiras (n=13) e lembranças ruins associadas à castigos físicos (n=7). O conceito de práticas educativas formulado pelas professoras mostrou uma forte associação no entendimento de que prática educativa envolve ações e atitudes que promovem o desenvolvimento do indivíduo (n=84).

6 DISCUSSÃO

A presente pesquisa buscou investigar as representações sociais de mães e professores, descendentes de alemães e italianos, sobre a infância atual e os estilos de práticas educativas adotadas com crianças de 0 a 6 anos de idade. Do mesmo modo que foi organizada a apresentação dos resultados, a discussão está estruturada nas duas etapas que configuraram o estudo. Na primeira etapa constam dados provenientes das entrevistas em profundidade realizadas com mães e professoras e tratam, principalmente, dos elementos que compõem a concepção dessa amostra sobre infância e seus relatos e crenças acerca de práticas educativas. E, a segunda etapa, engloba dados do questionário semi-estruturado também aplicado às mães e professoras de descendência alemã e italiana e que permitiram o diagnóstico da representação social compartilhada pelo grupo e sua relação com os estilos de práticas educativas adotadas.

6.1 Primeira etapa - entrevistas

Participaram dessa primeira etapa da pesquisa, 40 sujeitos divididos em mães e professoras de descendência alemã e italiana. Em relação às variáveis descritivas: idade, escolaridade e trabalho remunerado, não foram encontrados diferenças significativas entre os grupos indicando que o grupo é homogêneo. Observa-se uma predominância de mães com filhos pequenos, pertencentes à classificação de creche (0 a 3 anos de idade) na caracterização da Educação Infantil. Esta predominância pode ser justificado pela escolha da amostra e contato em Instituições e grupos de pais, principalmente pelo fato de que mães de filhos com idade menor costumam ter maior interesse em participar de atividades relacionadas aos mesmos.

Outro ponto interessante nesta caracterização da amostra é o tempo relativamente curto da atuação dos professores na Educação Infantil. Isso se deve a alguns fatos. Primeiro, a Educação Infantil não é obrigatória (Brasil, 1996; 1998) e por isso não está presente em todas as instituições de ensino, diminuindo as possibilidades de campo de trabalho. O segundo fato é que, somente há um pouco mais de uma década, a Educação Infantil mudou seu conceito puramente assistencialista, reformulando-se com uma visão de cunho educativo (Brasil 1998; UNICEF, 2005a), entretanto, ainda é vista por muitos profissionais e pessoas ligadas a educação como uma função secundária, de mero cuidado de crianças. E, por outro lado, muitos profissionais que têm noção da importância da educação infantil, já estão estabelecidos em outros níveis escolares (ensino fundamental, por exemplo). Terceiro, o recente discurso sobre a obrigatoriedade de uma formação superior para profissionais que atuam na educação infantil, faz com que as instituições revejam seu quadro de funcionários, trocando antigas “cuidadoras” por novos profissionais, normalmente recém formados (por exemplo, Jaraguá do Sul, 2001).

Nessa linha, chama atenção para a presença de uma maioria dos sujeitos com nível superior completo, tanto do município pólo (Jaraguá do Sul) quanto dos municípios menores que compõem a amostra (Corupá, Schroeder e Guaramirim). Ressalta-se aqui, que na região da coleta, há quatro Instituições de Ensino Superior, sendo três em Jaraguá do Sul e uma situada em Guaramirim. Dessas, duas instituições (uma em cada cidade) possuem cursos de Pedagogia ou Normal Superior (IBGE, 2008). Essa formação mais especializada, no caso das mães, caracteriza-se pelas exigências do mercado, pois, apesar de a região ter um predomínio de atividades voltadas para indústria, confecção e agricultura, o ensino superior é um requisito para o mercado de trabalho. No caso das professoras, a busca pela graduação tem duas motivações básicas: para aquelas já vinculadas a alguma instituição, principalmente da rede municipal (a maioria das professoras que compuseram a amostra trabalham na rede

municipal dos municípios envolvidos na coleta), a política dos municípios passa a exigir o ensino superior para a função de professora. Por exemplo, o Conselho Municipal de Educação de Jaraguá do Sul (cidade pólo da região onde foi coletada a amostra) dispõe, na resolução n° 1 de 2001, que a partir de 2006, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, para atuarem nas instituições de Educação Infantil pública. E esse treinamento em serviço será oferecido aos profissionais que tenham experiência mínima de três anos ou foram admitidos por concurso público anterior a Lei 9394/96 (Jaraguá do Sul, 2001). E, a outra motivação é o salário, melhor para quem tem formação superior, tanto nas instituições públicas quanto privadas.

Em relação ao discurso dessa amostra ($N=40$) sobre infância e práticas educativas, o corpus 1, produzido pelas mães durante as entrevistas, apresenta três classes básicas: lembranças da infância e família; rotina de cuidados básicos e educativos; e rotina lúdica. A fala das professoras sobre o tema, corpus 2, produziu cinco classes distintas: rotinas de cuidado; papel do profissional; papel da infância; limites e regras na creche e; limites e regras na pré-escola. E, a junção do grupo de mães e professoras, corpus 3, estabeleceu quatro classes: infância; rotina na escola; rotina da criança em casa e; limites e regras da criança em casa. Percebe-se, nestes corpus e classes, uma predominância de elementos comuns. Dessa forma, comparando e relacionado as classes produzidas pelos três corpus, foi possível identificar três categorias convergentes entre si: Infância; Práticas Educativas e; Rotina Lúdica.

A primeira categoria aborda elementos do conceito e do papel da infância e é fortemente relatado por todos os componentes que participaram do estudo (mães e professoras). No discurso das mães, tanto de descendência alemã quanto italiana, há uma predominância na relação do conceito de infância com as lembranças da própria infância e não na dos filhos, além de comparações entre as épocas. Enfatiza-se a nostalgia de uma fase,

com melhores condições de ser crianças (entende-se por mais liberdade, mais brincadeiras e menos responsabilidade). Por outro lado, as professoras trazem duas linhas na construção desse conceito. Professoras de descendência alemã relacionam a infância mais com o aspecto de desenvolvimento e crescimento do ser (etapa, época, fase) e mencionam o brincar como função primordial assumida pelo sujeito que vive a infância. E, a maioria das professoras de descendência italiana, concebe o tema pelo papel assumido pela sua classe de profissionais e pelas cobranças e necessidades inerentes à profissão.

Essas características na construção da representação social de infância reafirmam o fato de a infância ser uma categoria construída e não natural (Chaves, Borrione & Mesquita, 2004; Kramer, 2006). O conceito que se tem ou se formula acerca dela depende das concepções que o próprio adulto faz sobre o período inicial da vida (no caso das mães, são as próprias lembranças que determinam o que pensam de infância). Logo, vai variar em função das relações entre as interações sociais e o ambiente próprio de cada sociedade (Moro & Gomide, 2003; Sarmiento, 2005; Sirota, 2002; Tomás, 2001). Da mesma forma, o conhecimento também varia em função de como a sociedade enxerga o lugar social da criança (Moro & Gomide, 2003) e se organiza em cima dela (Kramer, 2006; Sirota, 2002). O discurso dos professores possui uma conotação mais teórica (termos que remetem a idéia de desenvolvimento, crescimento físico), caracterizada pela formação especializada e, por uma visão de papel do profissional, provavelmente em decorrência das expectativas geradas pela atual organização da Educação Infantil e do crescente valor assumido. Costa e Almeida (2000) estimam que o reconhecimento que o professor tem de seu papel, interfere na construção de sua identidade profissional e conseqüentemente, em sua prática educativa.

A segunda categoria trata das práticas educativas relacionadas com a infância. Mães de descendência alemã e italiana mencionam os cuidados básicos e educativos em casa, sendo que as primeiras relatam elementos que norteiam a rotina da criança dentro de casa,

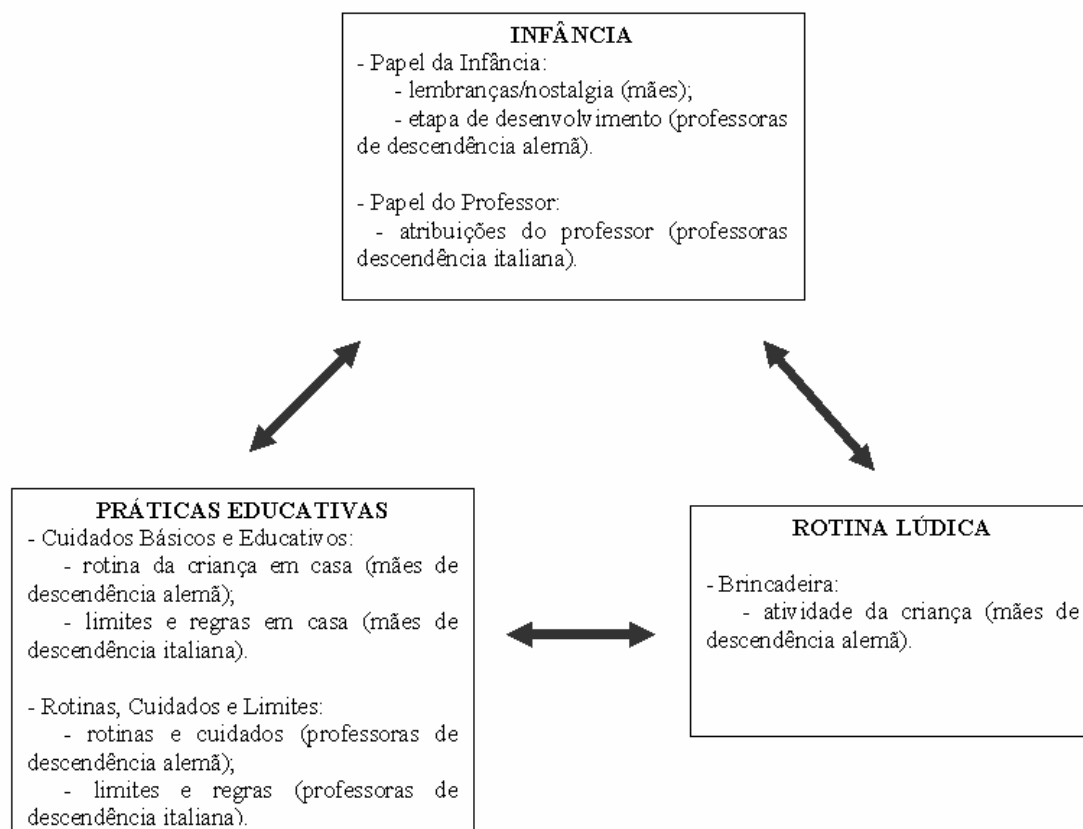
principalmente de cuidados e proteção, e as segundas enfatizam a imposição de limites e regras em casa e o cuidado em educar os filhos para conviver em sociedade. Esse último aspecto também foi apontado em outro trabalho sobre concepções de mães, onde a infância é associada com a preocupação de educar (adequar) o sujeito a um ambiente competitivo, decorrente das exigências do meio social em que vivem (Wilbert, Sachetti & Camargo, 2008). Além disso, Molinari e Emiliana (1993) descrevem que a prática educativa é um dos três elementos principais atribuídos pelas mães ao sucesso da prole. Os outros dois elementos são: genética e ambiente.

No discurso das professoras sobre práticas educativas, a rotina, os cuidados e os limites aparecem como fatores relevantes da Educação Infantil. Aspectos relacionados à rotina de cuidados, são mencionados por professoras de descendência alemã e orientações quanto a limites e regras, principalmente com crianças de 0 a 3 anos de idade, são relatados por professoras de descendência italiana. Apesar das mudanças pedagógicas e estruturais da educação infantil (Brasil, 1998; 2006), o aspecto do cuidar ainda é muito presente, tanto pelas necessidades decorrentes da idade das crianças, mas também pela estrutura da Instituição que ainda passa por reformulações e pela prevalência de antigos hábitos dos profissionais e do público (pais) envolvido. Por outro lado, em decorrência das mudanças nas relações entre pais e filhos, e professores e alunos (Cecconello, De Antoni & Koller, 2003; Mondanton, 2005) e na reestruturação dos comportamentos culturalmente aceitáveis e adequados no manejo de crianças, faz com que muitos pais passem à escola a função de ensinar os limites e as regras de convivência social. E essa atribuição é dada também às professoras de crianças cada vez menores.

A categoria de rotina lúdica aparece, no caso das professoras, mesclado com a primeira dimensão, como elemento do conceito de infância e como instrumento para seu desenvolvimento e aprendizagem. E, para mães, principalmente de descendência alemã, surge

como uma classe distinta, onde a brincadeira e o brincar estão presentes no dia-a-dia do indivíduo e são inerentes à sua condição de criança. A figura 06 ilustra essas três categorias interligadas, sintetizando que os elementos da possível representação social desse grupo configuram-se na tríade infância, práticas educativas e rotina lúdica.

Figura 06. Síntese das categorias que compõem o discurso de mães e professoras sobre Infância e Práticas Educativas.



Outro aspecto que merece uma observação detalhada dentro dessa representação partilhada envolve os elementos distintos relatados por sujeitos de descendência alemã e italiana. Esses elementos não mudam a representação compartilhada pelo grupo, apenas são exemplos de toques pessoais de indivíduos ou sub-grupos dentro da amostra (Jodelet, 2001; Vala, 1993). Na categoria infância, professoras com descendência alemã e italiana variam nas

atribuições dos papéis da infância. O primeiro grupo (professoras com descendência alemã) enfatiza o aspecto do desenvolvimento e aprendizagem inerente à fase, mas, como papel atribuído à criança. É a criança, enquanto indivíduo, que se desenvolve e aprende. Enquanto que o segundo grupo (professoras com descendência italiana) assume a tarefa de promover desenvolvimento e ensinar, encara a função como atribuição profissional.

Em relação às categorias de práticas educativas, novamente surgem diferenças peculiares entre as etnias, os sujeitos de descendência alemã assumem as práticas educativas como atividades de rotina e cuidados básicos. E, os sujeitos de descendência italiana, em contrapartida, dão a essa categoria um valor maior nos aspectos ligados a limites e regras.

A princípio essas diferenças não alteram a concepção compartilhada de Infância, mas refletem particularidades de cada etnia e possibilitam algumas suposições. Kreutz (2000) comenta que o processo identitário dos diferentes grupos étnicos concorre e interfere na forma como eles estruturavam suas vidas coletivas, logo, os estereótipos de *germanidade* e *italianidade* surgiram em decorrência do sentimento de pertencimento de um povo. Segundo Nascimento-Schulze (2000), a *italianidade* era caracterizada pela preservação das tradições e pela capacidade de economizar e trabalhar duro e a *germanidade* pela capacidade de executar um trabalho eficiente. O senso comum compartilha a idéia de que o italiano é mais falante, emocional e afetivo nas relações familiares e o alemão, mais fechado, rígido e frio em seus relacionamentos. A suposição que segue, é que dados do estudo parecem indicar que indivíduos de descendência italiana apresentam uma preocupação maior em relação às suas atribuições profissionais e maior valorização dos valores, regras e limites necessários ao desenvolvimento do indivíduo dentro da sociedade. Enquanto que os sujeitos de descendência alemã parecem mais preocupados com os cuidados básicos e as rotinas adequadas a cada etapa de desenvolvimento.

6.2 Segunda Etapa

Nesse segundo momento da pesquisa, com uma amostra maior de mães e professoras, as variáveis descritivas mostram que o grupo ($N=200$) possui muitas características comuns o que permite considerá-lo como um grupo homogêneo, apesar das diferenças entre tipos (mães e professoras) e etnias (alemã e italiana). A média de idade dos sujeitos indica uma população adulta jovem, residente em zonas urbanas, com renda familiar que as caracteriza como classe média, possuindo trabalho remunerado e escolaridade acima do índice do país (IBGE, 2008).

Os dados desta etapa da pesquisa estão discutidos em duas partes, observando os dois fenômenos sociais que norteiam o estudo: representações sociais da infância e estilo de práticas educativas. A primeira parte procura diagnosticar as representações sociais de mães e professores sobre a infância; verificando semelhanças e diferenças nestas representações sociais, de acordo com os grupos determinados pelas relações com o objeto de representação (mães e professoras) e; pelas descendências dos sujeitos. E a segunda parte, com a identificação dos estilos de práticas educativas e suas relações com etnias, escolaridade e renda social.

6.2.1 Diagnóstico da Representação Social de Infância

Partindo dos seguintes pressupostos teóricos: que as Representações Sociais não são meras opiniões ou atitudes sobre determinado fenômeno social, mas sim um sistema de idéias, teorias e conhecimento socialmente compartilhados (Moscovici, 1981); e a Infância, enquanto categoria social é uma idéia moderna (Sarmiento, 2004), dependente da concepção que os adultos fazem sobre o esse período inicial da vida (Castro, 1996; Kuhlmann Jr & Fernandes, 2004), e determinada pelo contexto social e cultural na qual está inserida (Kramer, 2006;

Sirota, 2002), é possível conceber o fenômeno social Infância torna-se objeto de estudo das Representações Sociais. Sendo assim, os dados do estudo mostram que os conhecimentos acerca dessa concepção moderna de Infância remetem a uma representação social de mães e professoras organizada em três dimensões distintas: lúdico, afetivo e comportamental.

A dimensão lúdica dá à representação social o caráter de ludicidade, prazer e diversão próprios da infância. A organização e materialização dessa dimensão no conceito de Infância, ou seja, a sua objetivação (Moscovici, 1981; Vala 1993), ocorre por meio dos elementos brincar, brincadeira (correr) e brinquedo. Vale ressaltar, entretanto, que a brincadeira não é uma atividade exclusiva das crianças, mas sim, própria do homem sendo uma das atividades mais significativas nas relações sociais. Entretanto, ao contrário dos adultos, a criança não distingue o brincar de fazer coisas sérias, sendo esse brincar a coisa mais séria para a criança (Sarmiento, 2004). Essa dimensão reafirma a idéia do brincar como trabalho da infância, ou seja, comportamento inerente a esta etapa da vida.

Na dimensão afetiva, os elementos afetividade, amor, amizade, família refletem os componentes emocionais pertinentes à Infância, reafirmando a forma esperada e almejada do relacionamento entre família e criança e professoras e alunos. Sarmiento (2004) comenta que a mudança na concepção de infância desmistificou o conceito de núcleo familiar como “espaço apromático e “natural” de proteção e promoção do desenvolvimento das crianças” (p. 17), assumindo que a família tem problemas e disfuncionalidades e que precisa ser repensada, reconstruída e reestruturada como instituição social. E, é neste contexto que a dimensão afetiva enfoca, não se referindo a realidade, mas sim compartilhando a crença de um ideal nas relações interpessoais. E, essa consideração também se estende ao ambiente escolar, cada vez mais se discute o componente afetivo na interação dos profissionais da educação e de seus alunos.

Os elementos que compõem a dimensão comportamental da representação de infância estruturam-se na idéia de que a mesma, por se tratar de uma criança, é inocente e necessita de cuidados e responsabilidade por parte de seus cuidadores. Além disso, o elemento *aprendizagem*, ancorado por elementos periféricos tais como escola, educação, limites, desenvolvimento, socialização, enfatiza o papel de um agente que interfira e direcione essa criança. Surge aqui, outra idéia própria da modernidade que é a “elaboração de um conjunto de procedimentos configuradores da administração simbólica da criança” (Sarmiento, 2004, p. 13). Segundo o autor, trata-se de normas, atitudes e prescrições consensuais que formalizam a vida da criança em sociedade, enfatizando a idéia de que a escola está associada à construção social da infância. A presença desses elementos periféricos (*escola, educação, limites, desenvolvimento e socialização*) pode ser considerada como reguladora na medida em que adapta a representação às evoluções do contexto (Abric, 2000). Nesse caso, pode-se supor que os elementos periféricos provenham das mudanças na dinâmica educacional da Educação Infantil, como já mencionado, altera seu caráter de atendimento para uma visão mais educacional e com isso passa por uma reformulação estrutural e conceitual (Brasil, 1998; Kramer, 2006; UNICEF 2005a). Essa situação mostra que o conhecimento se transforma quando circula para além de seu próprio contexto de produção, ou seja, de que nas interações cotidianas, quando os indivíduos se encontram diante de uma nova informação, buscam torná-las familiares, coerentes com os sistemas de valores do grupo ao qual pertencem (Jodelet, 2001; Vala, 1993).

Na comparação entre as participantes de descendência alemã e italiana, os elementos *afetividade* e *liberdade* (elementos que compõem o possível núcleo central) tiveram diferenças significativas entre mães e professoras com descendência alemã e italiana, com a frequência de ambos maior entre os sujeitos descendentes de alemães. Abric (2003, p.43) comenta que “os elementos do núcleo central são susceptíveis de serem ativados

diferentemente, segundo diferentes contexto”. Ou seja, quanto mais um elemento é ativado, mais ele tem um papel importante dentro do grupo. Nesse caso, essa maior frequência dos termos afetividade e liberdade por mães alemãs podem ser decorrentes da importância desses elementos para esse grupo em específico e essa relevância pode ser dada em função de mudanças do estereótipo alemão. Em relação a esse aspecto, Nascimento-Schulze (1996) relata que estudos sobre o estereótipo do alemão e do teuto-brasileiro (indivíduo descendente de alemão e nascido no Brasil) caracterizam o alemão com sujeito trabalhador, fechado e racional e o teuto-brasileiro como trabalhador, lutador e honesto. Ou seja, a idéia da inexpressividade emocional e da rigidez do comportamento, característica do povo alemão, parece permanecer como sendo comum, mas sem necessariamente, ser uma característica predominante dos descendentes que vivem no Brasil.

Comparando-se mães e professoras, o elemento *desenvolvimento* (elemento periférico) aparece evocado exclusivamente por professoras. Esse dado parece ser decorrente dos conhecimentos compartilhados por esse grupo (professoras) que possuem fontes de informações muitas vezes mais específicas dos que as mães, por exemplo, os conhecimentos científicos decorrentes da formação e experiência da profissão. Jodelet (2001) e Vala (1993) exemplificam esse aspecto muito bem ao discutirem que, apesar da Representação Social ter origem nas condições sócio-estruturais e sócio-dinâmicas do grupo, cada indivíduo por dar o seu toque pessoal, uma vez que varia em função das experiências particulares de cada sujeito. Ou seja, cada indivíduo vai formando um sistema de pensamento diferenciado e ao mesmo tempo coerente com o pensamento do grupo ao qual pertence, sem que isso entre em conflito com a representação compartilhada.

Ainda na comparação de mães e professoras, as diferenças significativas nos elementos *brincadeira* e *brinquedo, escola* com frequência maior por parte de mães, indicam que, mesmo presentes nas evocações de ambas, provavelmente para as primeiras esses

elementos são mais constantes e presentes na rotina das crianças, enquanto que para as professoras, outros elementos têm valor igual. Por outro lado, o elemento criança mais evocado por professoras, reflete possivelmente a forma genérica de tratar o indivíduo cliente da instituição de ensino.

6.2.2 Estilos de Práticas Educativas

Como mencionado anteriormente, as práticas educativas referem-se às estratégias utilizadas por pais e cuidadores para indicar o comportamento esperado de suas crianças e podem ser classificadas em estratégias indutivas e estratégias coercitivas (Alvarenga & Piccinini, 2001; Bolsoni-Silva & Marturano, 2003; Ceconello & cols, 2003; Hart & cols, 1990; Hoffman, 1975). Os dados do estudo indicaram que, em relação à variável descendência, o grupo pôde ser considerado homogêneo, pois não apresentou diferenças significativas nos seus estilos. Ambas as descendências mostraram uma média indicativa de adoção de práticas coercitivas na maneira de lidar com suas crianças. O fato de a amostra ser considerada estatisticamente semelhante pode ser em decorrência dos sujeitos pertencerem a gerações muito distantes da época de colonização, ou seja, já não possuem tão evidenciadas as características educacionais de cada etnia. E, apesar da coleta ter se realizado em contextos onde a colonização alemã e italiana é ainda muito presente, é possível supor que a mistura e o convívio desses grupos possa ter minimizado suas diferenças. Logo, esses resultados não permitem afirmar com certeza se há ou não diferença no estilo de práticas educativas adotadas pelas etnias. Essa situação também é descrita por Deater-Deckard & cols (1996) em um estudo sobre o uso da punição física, onde a algumas semelhanças entre as etnias pode ser justificada pelo fato do grupo que compôs a amostra estar exposta a variáveis comuns a todos

os grupos étnicos; nesse caso as experiências comportamentais específicas de cada cultura (grupo étnico) não alteram a associação entre variáveis desenvolvimentais.

No levantamento dos estilos de práticas educativas, utilizando a variável tipo (mães e professoras) verificou-se nas mães um estilo de prática educativa mais coercitiva. Enquanto que a média das professoras mostra que não há predomínio de estilos de práticas educativas. Pondera-se, portanto, que o predomínio coercitivo nas práticas educativas, características das etnias pode ser minimizado, no caso da professoras, pela formação teórica e acadêmica das mesmas e em decorrência das modificações na maneira de encarar a educação infantil atual. Melluish (2001) menciona que diante a confirmação da importância da qualidade da educação nos primeiros anos de vida (educação infantil), as atuais estratégias visam à qualidade desses ambientes coletivos (creches e pré-escolas) buscando resultados no desenvolvimento das crianças. E por isso, repensa-se o modo de lidar com elas. A própria menção de mães e professoras sobre os modelos utilizados na escolha das estratégias educativas evidencia essa diferença. A maioria das mães adota a própria educação como modelo educativo enquanto que a maioria das professoras divide-se entre o modelo da própria educação e fontes teóricas como livros e revistas. A adoção do parâmetro do próprio modelo de educação por parte de mães é um fato descrito em outros estudos (por exemplo, Oliveira, Rabuske & Arpini, 2007), indicando que os valores que os pais velhos cultivaram e buscaram transmitir ainda estão presentes nas práticas de educação (Harkness & cols, 2001).

Por outro lado, o predomínio de um estilo de práticas coercitivas pelas mães, aparece, nas falas das entrevistadas, como uma alternativa final de um processo gradual, do conversar e explicar ao bater. As mães relatam utilizar essa estratégia quando avaliam que outros métodos (mais indutivos) não funcionam. Esse dado corrobora pesquisas que também mostram o uso da força física como alternativa na educação dos filhos, principalmente, como forma eficaz de garantir a autoridade e o controle dos adultos sobre as crianças (Biasoli-

Alves, 2000; Deater-Deckard & cols, 1996; Oliveira & cols, 2007). Além disso, Critcheley e Sanson (2006) salientam que alguns pais são mais influenciados pelo contexto em que vivem na hora de escolher a melhor resposta frente ao comportamento do filho, logo, o contexto em que vivem pode fornecer exemplos do uso da punição física.

No aspecto escolaridade, as diferenças significativas apareceram entre os sujeitos com ensino médio e sujeitos com ensino superior. Sujeitos com ensino médio adotam estilos mais coercitivos enquanto os sujeitos com formação superior escolhem práticas mais indutivas na forma de educar suas crianças. Esse resultado é coerente com vários estudos que indicam que o nível de escolaridade do sujeito modifica crenças, valores e conhecimentos, visto que estes são construídos pelo grupo em sua interação com o meio, de forma bidirecional e dinâmica (Melchiori & Biasoli Alves, 2001; Moro & Gomide, 2003; Moura & cols, 2004; Oliveira, 2001; Sachetti, 2007). Reppold e cols (2002) relatam também estudos onde a baixa escolaridade dos pais foi correlacionada com o uso de um estilo mais autoritário (coercitivo), o que pode indicar poucos recursos pessoais por parte dos pais para lidarem com o comportamento dos filhos.

Comparando-se as representações sociais de infância, discutida anteriormente, com os estilos de práticas educativas coercitivas e práticas educativas indutivas, a diferença significativa aparece no elemento *brincadeira*, com frequência maior nos sujeitos que adotam o estilo de práticas educativas coercitivas. Nesse caso, entendendo que as práticas coercitivas caracterizam-se pela aplicação direta da força e do poder do cuidador, sendo externa a fonte de controle do comportamento da criança e tornando-a, de certa forma, dependente desse agente externo (Alvarenga & Piccinini, 2001; Bolsoni-Silva & Marturano, 2003; Hoffman, 1975; Reppold & cols, 2002), a brincadeira parece surgir como momento que a criança tem para “ser criança”.

Outro aspecto que pode justificar uma adoção de práticas mais coercitivas diz respeito à situação sócio-geográfica da região. Por se tratar de cidades menores (a maior delas possui um pouco menos que 130 mil habitantes) e com forte valorização das tradições culturais procedentes de seus colonizadores (por exemplo, alemães e italianos), a população apresenta comportamentos mais tradicionais e conservadores, principalmente nos aspectos relacionados com hierarquia, valores e educação (toda a região norte do estado de Santa Catarina tem forte predominância de colonização européia). Uma característica da região é impor seus valores e hábitos para aqueles que imigram para as cidades e absorver muito pouco das culturas diferentes, principalmente nos elementos citados acima.

Por fim, na tentativa de correlacionar as Representações Sociais, as práticas sociais e o componente atitudinal presente, ressaltam-se os seguintes pontos teóricos:

- a representação não é um simples reflexo da realidade, é uma organização significativa que depende de fatores circunstâncias (contexto e finalidade da situação) e fatores gerais (Abric, 2000);

- a representação produz a antecipação dos atos e condutas e a interpretação de uma situação dentro de um sentido preestabelecido e funcionam como iniciadoras de condutas, permitindo suas justificativa em relação às normas sociais (Abric, 1993, 2000; Campos, 2003);

- as prática sociais, independente da discussão de serem determinantes ou determinadas pelas representações, são inerentes a elas (Campos, 2003);

- as atitudes dependem das representações sociais; assim, mudanças nas representações devem desencadear mudanças de atitude (Abric, 2003) e de práticas;

Logo, é correto afirmar que a representação de um determinado fenômeno determina os valores, os atos e as condutas relacionados a esse fenômeno. Caso a representação seja alterada, isso será percebido nas atitudes e práticas sociais ligadas ao tema da representação.

Dessa forma, é possível supor que uma representação social de infância mais voltada para a qualidade dos aspectos lúdicos, afetivos e comportamentais das crianças possa gerar mudanças nas atitudes de mães e professoras frente a elas, principalmente nas práticas sociais direcionadas as mesmas (nesse estudo o foco foi o estilo de práticas educativas adotadas por cuidadores no trata com suas crianças). No caso dos professores, essa mudança é mais proeminente pelas alterações que vem passando a Educação Infantil (Brasil, 1998; 2006; UNICEF, 2005a), podendo-se até afirmar que a fonte de mudança da representação vem de dentro da própria estrutura institucional, ou seja, mudanças na organização do trabalho e no conhecimento produzido e atribuído a ele. Enquanto que, nas mães, essas mudanças são decorrentes da relação família e escola. Aspesi e cols (2005) e Oliveira e cols (2007) respaldam essa idéia mencionando que o processo de educar um indivíduo envolve valores e crenças dos cuidadores, que por sua vez influenciam suas ações e práticas de socialização, as quais podem ser facilitadoras ou dificultadoras do desenvolvimento infantil.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente pesquisas na perspectiva das representações sociais constituem um campo amplo, variado e em plena evolução. A teoria das representações sociais alcança hoje uma dimensão internacional, estando difundida muito para além das fronteiras do país natal – França (Cabecinhas, 2004). Possui um caráter fundamental e aplicado, fazendo uso de uma grande diversidade de metodologias que permitem caracterizá-la como pesquisa heterogênea e não prescritiva no que respeito à metodologia (Farr, 1995). Essa característica se deve ao fato de que um dos problemas nos estudos sobre as representações sociais é que a sua matéria-prima é constituída por recortes de opinião e de atitudes individuais, sendo necessário reconstituir os princípios organizadores comuns ao grupo e esta tarefa exige o recurso de diferentes técnicas de análises de dados (Cabecinhas, 2004).

Outro ponto a se ressaltar é que as representações sociais estão ligadas a sistemas de pensamento mais largos, ideológicos ou culturais, e a um estado de conhecimentos científicos. As instâncias institucionais, os meios de comunicação mediáticos ou informais intervêm na sua elaboração, por meio de processos de influência social (Jodelet, 2001). Nesse contexto, a proposta do estudo buscou investigar as representações sociais de mães e professores, descendentes de alemães e italianos, sobre a infância e os estilos de práticas educativas adotadas com crianças de 0 a 6 anos de idade.

Os resultados encontrados sustentam a maioria dos pressupostos formulados. No que tange às semelhanças e diferenças entre as características sociais da amostra, de fato, a variável etnia indicou semelhanças entre idade, número de filhos, renda familiar e escolaridade, o que confirma a hipótese formulada anteriormente. No aspecto tipo, ou seja, mãe ou professoras, essas variáveis também não foram significativamente diferentes, ao

contrário do que se esperava, mostrando que toda a amostra pode ser considerada como homogênea.

A presença e organização dos elementos que compõem a Representação Social de Infância de mães e professoras mostraram que esse fenômeno social (infância) possui uma dimensão tamanha que regula as cognições dos personagens próximos a ele. Ou seja, tanto mães quanto professoras, possuem uma representação compartilhada de infância. As diferenças que aparecem são mais periféricas e variam em função da especialização científica (por exemplo, professoras possuem uma formação acadêmica que lhes dá conhecimentos teóricos mais aprofundados) e das experiências pessoais de cada sujeito.

Diferenças significativas na relação entre representações sociais e etnia não foram encontradas, reafirmando o caráter homogêneo do mesmo e contrariando o que era esperado. O que se observou foram valorizações diferenciadas de elementos de uma mesma dimensão da representação, por exemplo, afetividade e liberdade foram mais frequentemente mencionados por indivíduos de descendência alemã, entretanto, esses elementos são compartilhados como provável núcleo central da representação social de infância de toda a amostra. É preciso considerar, portanto, o posicionamento de Jodelet (2001) e Vala (1993) de que apesar das representações sociais terem origem nas condições sócio-estruturais e sócio-dinâmicas de um grupo, isso não impede que esses indivíduos dêem seu toque particular à representação. Embora façam parte de um mesmo grupo social, as experiências particulares de cada sujeito permitem percepções, apreensões e valorizações distintas do objeto, em relação a outros indivíduos do grupo, permitindo que cada indivíduo construa o seu sistema de pensamento diferenciado, mas coerente com o pensamento do grupo ao qual pertence.

Os dados acerca dos estilos de práticas educativas refutam a hipóteses de estilos diferentes entre etnias, mostrando que tanto os sujeitos de descendência alemã quanto italiana apresentam uma predominância no uso de práticas educativas coercitivas. Logo, a

configuração dos resultados, da amostra e dos instrumentos utilizados não permite afirmar se as experiências e práticas comportamentais específicas de cada cultura (grupo étnico) diferem ou não. Por outro lado, entre mães e professoras a diferença significativa apareceu na prevalência de práticas coercitivas entre mães e ausência de predomínio de estilos entre as professoras. Essa diferença, possivelmente se caracteriza, no caso das mães, pelos modelos educativos tradicionais que possuem. Em contrapartida, no caso das professoras o conhecimento científico interfere mais diretamente no estilo. Entretanto, vale reforçar o reconhecimento da complexidade no reconhecimento dos fatores que determinam as práticas (Montandon, 2005), assim, esse estudo teve a intenção de identificar estilos, mas não os fatores que os determinam.

Na correlação entre escolaridade de mães e professoras e estilos de práticas educativas observou-se o que já é relatado em outros estudos (por exemplo, Reppold & cols, 2002), de que práticas mais coercitivas são verificadas em sujeitos com menor nível de escolaridade. Apesar da amostra de sujeitos com ensino fundamental ser muito pequena e não permitir análises confiáveis, os dados da amostra dos sujeitos com ensino médio confirmaram essa premissa. Nesse estudo, os resultados indicam que a escolaridade parece ser o fator de diferenciação de estilos de práticas educativas, o que não ocorreu na correlação com a variável étnica.

Outro ponto que merece ser levado em consideração em função da configuração dos resultados é que o estudo não foi realizado em metrópoles, mas sim em cidade menores, mais tradicionais com intensa ligação com o mundo rural, e que sociologicamente parece estar voltado a práticas mais conservadoras. Uma característica eminente dessa região é a predominância da cultura dos colonizadores ainda nos dias atuais, ou seja, indivíduos que imigram para essas cidades (Jaraguá do Sul, Corupá, Schroeder e Guaramirim), normalmente,

se adaptam e assumem os hábitos do povo da região. Logo, as mudanças comportamentais não são tão rápidas quanto em cidades com fluxo maior de povos e culturas.

Em relação às contribuições do trabalho na esfera teórica e acadêmica, a primeira contribuição desse estudo diz respeito à produção de novos conhecimentos dentro da teoria das Representações Sociais e no desenvolvimento teórico-metodológico do próprio campo (Campos & Loureiro, 2003). Como mencionado anteriormente, diversos estudos já foram realizados dentro do campo educacional sob a ótica da representação social (por exemplo, Castro, 2002; Costa & Almeida, 2000; Dotta, 2006; Espíndula & Santos, 2004; Gilly, 2001; Loureiro, 2003; Melchiori & Biasoli-Alves, 2004; Menin, 2003; Oliveira, 2001; Pinheiro, 2004; Veríssimo & Andrade, 2001; Villela, Prado & Tura, 2002), entretanto, poucos foram direcionados na verificação de como o pensamento de um grupo se organiza e se estrutura acerca de um recorte etário do desenvolvimento do indivíduo, nesse caso a Infância (o estudo de Demathé & Cordeiro, 2007 é uma das poucas pesquisas específicas sobre o tema).

A segunda contribuição da pesquisa direciona-se especificamente à questão da Infância. A perspectiva das representações sociais enfatiza o papel ativo dos atores sociais na sua produção e transformação. Logo, se a representação de um grupo é composta dos elementos que estes compartilham e se esse pensamento coletivo prescreve as atitudes, ações e comportamento acerca do fenômeno, o diagnóstico de como o pensamento sobre a Infância se organiza e estrutura hoje, em função das mudanças no próprio pensamento coletivo e nas mudanças sociais (legais), permite uma identificação das práticas adotadas com ela.

Outra contribuição remete ao componente étnico do estudo. Apesar de terem sido identificadas muito mais semelhanças entre os sujeitos das duas etnias esses dados foram justificados pela distância das gerações com as de origem e pelo compartilhamento de características das duas descendências. Entretanto, os resultados do estudo sugerem que as características atribuídas (senso comum) aos sujeitos de descendência alemã e italiana

precisam ser revistos, pois, por exemplo, a frieza emocional e rigidez atribuída aos alemães não foram identificadas.

Algumas limitações foram identificadas no trabalho. A primeira, de caráter metodológico, trata do fato de que crenças, cognições e valores dos sujeitos são acessados de forma indireta e não pela observação efetiva do fenômeno, por isso é preciso considerar o viés da expectativa social no que diz respeito às respostas dadas pelos sujeitos ao pesquisador. Uma segunda limitação diz respeito a um fato já comentado que foi a determinação da amostra, o distanciamento das gerações com as de origem e o compartilhamento das características culturais de ambas, não permitiu algumas conclusões em relação à característica étnica. E, uma terceira limitação, foi o nível de escolaridade dos participantes, a grande maioria com ensino médio e ensino superior, limitando maiores considerações sobre possível modificação da representação e do estilo de práticas educativa em decorrência do nível escolar.

Por fim, ressalta-se que essa pesquisa não teve pretensão de assumir uma abordagem pedagógica, justamente ao contrário, a complexidade de fatores que estão envolvidos nos processos educativos exige análises específicas de diferentes áreas, mas sim de traçar um panorama de como a infância está sendo entendida e representada nos dias atuais pelos indivíduos diretamente ligados a ela e o modo como esse pensamento se organiza e modula as atitudes e ações desses. Nesse contexto, verifica-se a relevância de mais estudos teóricos e empíricos sobre a representação social de infância dos atores que compõem seu quadro. E, em relação às diferenças étnicas, há necessidade de mais pesquisas classificando suas características, comparando-as e principalmente procurando descobrir como semelhanças e diferenças se operam no atual contexto.

8 REFERÊNCIAS

- Abric, J. C. (1993). Central System, Peripheral System: Their Functions and Roles in Dynamics of Social Representations. *Papers on Social Representations*, 2(2), 75-78.
- Abric, J. C. (1998). A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. Em A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira, *Estudos interdisciplinares de representação social*. (pp. 27-39). Goiânia: AB.
- Abric, J. C. (2000). A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. Em A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira, *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2 ed. (pp. 27-39). Goiânia: AB.
- Abric, J. C. (2003). Abordagem Estrutural das Representações Sociais: desenvolvimentos recentes. Em: P. M. F. Campos; & M. C. S Loureiro (Org.) *Representações Sociais e Práticas Educativas*, (pp.37-57). Goiânia: Editora UCG.
- Almeida, A. M. O. & Cunha, G. G. (2003) Representações sociais do desenvolvimento humano. *Revista Psicologia Reflexão e Crítica*, 16(1), 147-155.
- Almeida, A. M. O., Santos, M. F. S. & Trindade, Z. A. (2000). Representações e práticas sociais: Contribuições teóricas e dificuldades metodológicas, *Temas em Psicologia da SPB*, 8 (3), 257-267.
- Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em Pré Escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3), 449-460.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família* (D. Flaksman, Trad.). 2ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Aspesi, C. de C.; Dessen, M.A. & Chagas, J. F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. Em M.A. Dessen & A. L. Costa Jr. (Orgs.). *A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. (pp. 19-36). Porto Alegre: Artmed.
- Barbará, A.; Sachetti, V. A. R & Crepaldi, M. A. (2005). Contribuições das representações sociais ao estudo da aids. *Interação em Psicologia*, 9(2), 331-339.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Bauer, M.W.; Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), 1-103.
- Bergman, M. M. (1998). Social representations as the mother of all behavioral predispositions? The relations between social representations, attitudes and values. *Papers on Social Representations*, 7(1-2), 77-83.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (2005). *Das intersecções quantitativo x qualitativo*. Manuscrito não publicado, USP.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (2000). Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 16(3), 233-315.

- Biasoli-Alves, Z. M. M. & Caldana, R. H. L. (1992). Práticas educativas: A participação da criança na determinação de seu dia-a-dia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8 (2), 231-342.
- Bisquerra, R., Sarriera, J. C. & Martínez, F. (2004). *Introdução a Estatística: Enfoque informático com o pacote estatístico SPSS*. (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7 (2), 227-235.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. Seção 1.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2006). Lei nº11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória dos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27, 1-2.
- Cabecinhas, R. (2004). Representações Sociais, relações intergrupais e cognição social. *Paidéia*, 14(28), 125-137.
- Camargo, B. V. (2000). Sexualidade e representações sociais da AIDS. *Revista de Ciências Humanas*. 3. Florianópolis: EUDFSC, 97-110.
- Camargo, B. V. (2003). A Televisão como vetor de difusão de informações sobre a AIDS. Em M. da P. de L. Coutinho; A. da S. Lima; M. L. Fortunato & F. B. de Oliveira (Orgs.). *Representações Sociais: abordagem interdisciplinar* (pp. 130-152). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Camargo, B. V. (2005). ALCESTE: Um Programa Informatizado de Análise Qualitativa de Dados Textuais. Em A.S.P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno & S. M. Nóbrega (Orgs.). *Perspectivas Teórico-Methodológicas em Representações Sociais*. (pp.511-539). João Pessoa: UFPB/Editora Universitária.
- Camargo, B. V. & Barbará, A. (2004). Efeito de Panfletos Informativos sobre a Aids em Adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(3), 279-287.
- Campos, P. H. F (2003). A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. Em P. H. F. Campos & M. C. S. Loureiro (Orgs.). *Representações Sociais e Práticas Educativas*. (pp. 21-36). Goiânia: Editora UCG.
- Campos, P. H. F & Loureiro, M. C. S. (2003). Apresentação. Em P. H. F. Campos & M. C. S. Loureiro (Orgs.). *Representações Sociais e Práticas Educativas*. (pp. 11-17). Goiânia: Editora UCG.
- Campos, P. H. F. & Rouquette, M. L. (2003). Abordagem estrutural e componente afetivo das

- representações sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 435-445.
- Carvalho, A.M.A. & Lordero, E. da R. (2002). Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento: concluindo. Em E. da R. Lordelo; A. M. A. Carvalho & S. H. Kolles (Orgs.). *Infância Brasileira e Contextos do Desenvolvimento* (pp. 231-258). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Castro, L. R. (1996). O lugar da infância na modernidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9 (2), 307-335.
- Castro, M. (2002). Representações sociais sobre a profissão docente. *Revista de Ciências Humanas*, Especial Temática, 315-322.
- Cecconelo, A. M., De Antoni, C. & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54.
- Chaves, A. M., Borriore, R. T. M. & Mesquita, G. R. (2004). Significado da infância: A proteção à infância oferecida pela Santa Casa de Misericórdia na Bahia do século XIX. *Interação em Psicologia*, 8 (1), 103-111.
- Cho, G. E; Sandel, T. L; Miller, P. J & Wang, S. (2005). What Do Grandmothers Think about Self-esteem? American and Taiwanese Folk Theories Revisited. *Social Development*, 14(4).
- Cole, M. & Cole, S. R. (2003). *Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. 4 ed. (M.F.Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Costa, W. A. & Almeida, A. M.O. (2000). A Construção Social do Conceito de Bom Professor. Em A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira, *Estudos interdisciplinares de representação social*. (pp. 251-269). Goiânia: AB.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. (P. I. C. Gomide, E. Otta, Trad.). São Paulo: Atlas.
- Critchley, C. R. & Sanson, A. V. (2006). Is parent disciplinary behavior enduring or situational? A multilevel modeling investigation of individual and contextual influences on power assertive and inductive reasoning behaviors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 370-388.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Deater-Deckard, Dodge, Bates & Pettit (1996). Physical Discipline Among African American and European American Mothers: Links to Children's Externalizing Behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6).
- Demathé, T. M & Cordeiro, M. H. (2007). Representações Sociais sobre Infância: reflexões sobre a utilização de abordagens plurimetodológicas em representações sociais. V

Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre de Representações Sociais.
Brasília: Anais da V JIRS.

- Doise, W. (2001). Atitudes e representações sociais (L. Ulup, Trad.). Em D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 187-203). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Dotta, L. T. (2006). *Representações Sociais do Ser Professor*. Campinas: Alínea.
- Espíndula, D. H. P. & Santos, M. F. S. (2004). Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo*, 9(3), set./dez., p. 357-367.
- Farr, R. M. (1995). Representações sociais: A teoria e sua história. Em P. Gareschi & S. Jovchlovitch. (Orgs.). *Textos em Representações Sociais*. 8 ed. (pp. 31-59). Petrópolis: Vozes.
- Ferreira, A. P. (2004). *Um espaço multimídia na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina.
- Ferreira, L. S. (2003). Educação, paradigmas e tendências: Por uma prática educativa alicerçada na educação. *Revista Iberoamericana de Educación*. Abril.
- Figueiredo, L. C. M. & Santi, P. L. R. (1999). *Psicologia: Uma (nova) introdução*. São Paulo: Educ.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. (S. Netz, Trad.) 2.ed. Porto Alegre: Bookman.
- Gama, E. M. P. & Jesus, D. M. (1994). Atribuição e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10 (3), p. 393-410.
- Ghiglione, R & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e prática* (C. L. Pires, Trad.). Oeiras: Celta.
- Gilly, M. (2001). As representações sociais no campo da educação (L. Ulup, Trad.). Em D. Jodelet (Org), *As Representações Sociais*. (pp. 321-341). Rio de Janeiro: Editora UERJ.
- Gomide, P.I.C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. Em: A. Del Prette & Z. A. P Del Prette (Orgs.) *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 21-60). Campinas: Alínea.
- Grusec, J. E. & Kuczunski, L. (1980). Direction of Effect in Socialization: A Comparison of the Parent's Versus the Child's Behavior as Determinants of Disciplinary Techniques. *Developmental Psychology*, 16(1), 1-9.
- Guimarães, A.S.A. (2003). Como trabalhar com raça em sociologia. *Educação e Pesquisa*, 29 (1), 93-107.
- Harkness, S. & Super, C. M. (1992). Parental ethnotheories in action. Em J. E. Sigel, A. V. McGillicuddy & J. J. Goodnow (Orgs.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. 2 ed. (pp. 373-391). Hillsdale: LEA.
- Harkness, S. & Super, C. M. (1996). Introduction. Em S. Harkness & C. M. Super (Eds.). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions and consequences*, 2nd ed. (pp. 1-23). New York: The Guilford Press.

- Harkness, S.; Super, C. M.; Axia, V.; Elias, A.; Palacios, J. & Welles-Nyström, B. (2001). Cultural pathways to successful parenting. *International Society for the Study of Behavioral Development Newsletter*, 1 Serial n. 38, 9-13.
- Hart, C. H.; Ladd, G. W. & Burleson, B. R. (1990). Children's Expectations of the Outcomes of Social Strategies: Relations with Sociometric Status and Maternal Disciplinary Styles. *Child Development*, 61, 127-137.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral Internalization, Parental Power and the Nature of Parental-Child Interaction. *Development Psychology*, 11(2), 228-239.
- Image (1998). *Alceste: Analyse de données textuelles*. Toulouse: *Manuel d'utilisateurs*, 198p.
- Imming, R., Nascimento-Schulze, C. M. & Camargo, B.V. (2002). Representações sociais de poder. (2002). *Revista de Ciências Humanas*, Especial Temática, 297-304.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2008). *Cidades*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>.
- Jaraguá do Sul (2001). Resolução nº1 de 02 de maio de 2001. *Fixa normas para Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino do Município de Jaraguá do Sul*. Jaraguá do Sul: Conselho Municipal de Educação (COMED)
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: Domínio em expansão. Em D. Jodelet (Org.), *As Representações Sociais*. (pp. 17-44). Rio de Janeiro: Editora UERJ.
- Keller, Voelker & Yovsi (2005). Conceptions of Parenting in Different Cultural Communities: The Case of West African Nso and Northern German Women. *Social Development*, 14(1).
- Klung, J. (1994). *Imigração e Luteranismo em Santa Catarina: a comunidade alemã de Desterro*. Florianópolis: Papa-Livro.
- Kramer, S. (2006). A Infância e sua Singularidade. Em Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade* (pp. 15-25). Brasília: MEC/SEB.
- Kreutz, L. (1999). Identidade Étnica e Processo Escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 79-96.
- Kreutz, L. (2000). Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: estâncias de coordenação e estrutura de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, 15, 159-176.
- Kuhlmann Jr. M. & Fernandes, R. (2004). Sobre a história da infância. Em L. M. F. Faria Filho (Org.), *A Infância e sua educação: Materiais, práticas e representações* (pp. 15-33). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lima, M.L.P. (1996). Atitudes. Em J., Vala & M. B. Monteiro (Orgs.). *Psicologia Social*. (pp. 167-199). 2.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lordero, E. da R. (2002). Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento: quadro conceitual. Em E. da R. Lordelo; A. M. A. Carvalho & S. H. Kolles (Orgs.). *Infância Brasileira e Contextos do Desenvolvimento* (pp. 5-18). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Loureiro, M. C. S. (2003). Representações Sociais e Formação de Professores. Em P. H. F. Campos & M. C. S. Loureiro (Orgs.). *Representações Sociais e Práticas Educativas*. (pp. 105-116). Goiânia: Editora UCG.

- Luna, S. V. de. (1998). Sobre critérios minimamente consensuais de fidedignidade e generalidade do conhecimento produzido. Em L.de Souza, M. F. Q. Freitas & M. M. P. Rodrigues (Orgs.). *Psicologia: Reflexões (im)pertinentes* (pp. 295-315). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Madeira, M. C. & Madeira, V. De P. C. (2002). Representações Sociais do Diretor de Escola. *Revista de Ciências Humanas, Especial Temática*, 269-277.
- Montandon, C. (2001). Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos da língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 33-60.
- Montandon, C. (2005). As Práticas Educativas Parentais e a Experiência das Crianças. *Educação e Sociedade*, 26(91), 485-509.
- Melchiori, L. E. & Biasoli-Alves, Z. M. M. (2001). Crenças de educadoras de creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (3), set/dez, 285-292.
- Melchiori, L. E. & Biasoli-Alves, Z. M. M. (2004). Estratégias que educadoras de creche afirmam utilizar para lidar com o choro dos bebês. *Interação em Psicologia*, 8 (1), 35-43.
- Melluish, E. C. (2001). The quest for quality in early day care and preschool experience continues. *Internacional Journal of Behavioral Development*, 25(1), 1-6.
- Menin, M. S. de S. (2003). Atitudes de Adolescentes frente à Delinquência como Representações Sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 125-135.
- Molinari, L. & Emiliana, F. (1993). Structure and Functions of Social Representations: Theories of Development, Images of Child and Pupil. *Papers on Social Representations*, 2(2), 95-106.
- Monteiro, P. (1997). Reinventando as diferenças no mundo global. Em L. Dowbor, O. Ianni & P.E.A. Resende (Orgs.). *Desafios da globalização* (pp. 231-236). Petrópolis: Vozes.
- Moro, C. S. & Gomide, P. I. C. (2003). O conceito de infância na perspectiva de mães usuárias e não usuárias de creche. *Paidéia*, 13 (26), 171-180.
- Moscovici, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. (A. Cabral, Trad). Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. Em J. P. Forgas (Org.), *Social cognition: Perspectives on everyday understanding* (pp. 181-209). London: Academic Press.
- Moscovici, S. (2003). Prefácio. Em P. Gareschi & S. Jovchlovitch (Orgs.), *Textos em Representações Sociais* (pp. 7-16). 8 ed.. Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S. (2005). *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. (P. A. Guareschi, Trad). 2 ed. Petrópolis: Vozes.
- Moura, M. L. S. de; Ribas, R. C. Jr; Piccinini, C. A.; Bastos, A. C. de S.; Magalhães, C. M. C.; Vieira, M. L.; Salomão, N. M. R.; Silva, A. M. P. M. da & Silva, A. K. da (2004). Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 421-429.
- Nascimento-Schulze, C. M. (1996). Representações de germanidade, Identidade Étnica e Vitalidade Etnolinguística. Em C. Nascimento – Schulze (Org.). *Novas Contribuições para a Teorização e Pesquisa em Representação Social* (pp.109-123). Florianópolis: [s.n]. (Coletâneas da ANPEPP).

- Nascimento-Schulze, C. M. & Camargo, B. V. (2000). Psicologia social, representações sociais e métodos. *Temas em Psicologia da SBP*, 8 (3), 287-299.
- Nascimento-Schulze, C. M. (2000). La memória collettiva e le rappresentazioni sociali della germanità. Em G. Bellelli; D. Bakhurst & A. Rosa (Orgs.). *Tracce: studi sulla memória collettiva* (pp.357-373). Napoli: Liguori Editore.
- Oliveira, S. M. L. (2001). Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um novo papel junto à criança de 0 a 3 Anos. *Em Aberto*, 18 (73), 89-97, jun.
- Oliveira, D. S., Rabuske, M. M. & Arpini, D. M. (2007). Práticas de Educação: relato de mães usuárias de um serviço público de saúde. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 351-361.
- Oltramari, L. C. & Camargo, B. V. (2004). Representações sociais de mulheres profissionais do sexo sobre AIDS. *Estudos de Psicologia*, 9(2), 317-323.
- Pinheiro, A. A. A. (2004). A criança e o Adolescente, Representações Sociais e Processo Constituinte. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 343-355.
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. São Paulo: Grafia.
- Rangel, M. (1997). The representations of students, as a means of practical knowledge, and the learning of scientific knowledge at school. *Papers on Social Representations*, 6(1), 51-58.
- Reinert, M. (1990). ALCESTE, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : Aurélia de G. De Nerval. *Bulletin de méthodologie sociologique*, (28) 24-54.
- Reppold, C. T.O.; Pacheco, J.O.; Bardagi, M. & Hutz, C. S. (2002). Prevenção de Problemas de Comportamento e Desenvolvimento de Competências Psicossociais em Crianças de Adolescentes: Uma Análise das Práticas Educativas e dos Estilos Parentais. Em A. S. Hutz (Org.). *Situações de Risco e Vulnerabilidade na Infância e na Adolescência: Aspectos Teóricos e Estratégias de Intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 9-51.
- Rodrigues A.; Assamar, E. M. L. & Jablonski, B. (1999). *Psicologia social*. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sá, C. P. (2002). *Núcleo central das representações sociais*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sachetti, V. A. R. (2007). *Um estudo das crenças maternas sobre cuidados com crianças em dois contextos culturais do Estado de Santa Catarina*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- Santa Catarina (2008). Governo do Estado de Santa Catarina. *Municípios*. Disponível em: <http://www.sc.gov/conteúdo/municípios>.
- Sarmiento, M. J. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. Em M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Orgs.) *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. (pp. 9-34). Porto: Edições ASA.
- Sarmiento, M. J. (2005). Geração e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, 26(91), 361-378.
- Seyfert, G. (1994). A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. Em C. Mauch & N. Vasconcellos (Orgs.). *Os Alemães no Sul do Brasil*. (pp. 11-27). Canoas: Ed. ULBRA.

- Silva, R. De C. da. (2003). Uma reflexão sobre o trabalho docente a partir da análise do conceito de crenças. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23(2), 6-13.
- Simarra, J.; Pául, J. de & Juan, C. S. (2002). Malos tratos infantiles: representaciones sociales de lá población general y de los profesionales del ámbito de la infancia en el caribe colombiano. *Child Abuse & Neglect*, 26, 815-831
- Sirota, R. (2002). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 7-31.
- Teixeira, E. de O. (2003). Comunicação de Massa e Representações Sociais: a imagem das crianças de rua na imprensa brasileira. *III Jornada Internacional e I Conferência Brasileira sobre Representações Sociais*. Textos Completos. Rio de Janeiro, 1646-1654.
- Teixeira M. C. T. V, Nascimento- Schulze, C. M. & Camargo, B. V. (2002). Representações Sociais sobre a saúde na velhice: um diagnóstico psicossocial na rede básica de saúde. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 351-359.
- Tomás, C; A. (2001). A transformação da infância e da educação: algumas reflexões sócio-históricas. *Paidéia*, 11 (20), 69-72.
- Tura. L. F. R. (1998). AIDS e estudantes: a estrutura das representações sociais. Em D. Jodelet. & M. Madeira (Orgs.), *AIDS e Representações Sociais à busca de sentidos*. (pp. 121-154). Natal: EDUFRN.
- Tura, M. de L. R. e Marcondes, M. I. (2002). Identidades Profissionais e os Conhecimentos Escolares. Em *V Colóquio Luso Brasileiro sobre Questões Curriculares*. CD Rom do Evento. Braga/ Portugal: Universidade do Minho, v.1, p.1- 12.
- Unicef. Fundo das Nações Unidas para a Infância (2005a). *Situação da Infância Brasileira 2006: Crianças de até 6 anos, o Direito a Sobrevivência e ao Desenvolvimento*. Brasília: Escritório da Representante da Unicef no Brasil.
- Unicef. Fundo das Nações Unidas para a Infância (2005b). *Situação Mundial da Infância 2006: excluídas e invisíveis*. Brasília: Escritório da Representante da UNICEF do Brasil.
- Vala, J. (1993). Representações sociais: Para uma psicologia social do pensamento social. Em J. Vala & M. B. Monteiro. *Psicologia Social*. 2 ed. (pp. 353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veloz, M. C. T., Nascimento-Schulze, C. M. & Camargo, B. V. (1999). Representações sociais do envelhecimento. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12 (2), 479-501.
- Veríssimo, D. S. & Andrade, A. dos S. (2001). Estudo das Representações Sociais de professores de 1ª a 4ª série de Ensino Fundamental sobre a motivação dos alunos e o papel do erro na aprendizagem. *Paidéia*, 11 (20), 73-83.
- Vergès, P (2002a). *Ensemble de rogrammes permettant l'analyse des évocations*, EVOC2000. Aix em Provence: Manuel d'utilisateur.
- Vergès, P. (2002b). *L'analyse de similitude de questionnaires et de donnees numeriques*, SIMI2000. Aix em Provence: Manuel d'utilisateur.
- Vianna, C. (2002). Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. Em: M. C. S. de S. Campos & V. L. G. Da Silva (Orgs.).

Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente. (pp. 39-67).
Bragança Paulista: Edusf.

- Villela, V. M. M., Prado, A.A. & Tura, L. F. R. (2002). Representações sociais da disciplina escolar. *Revista de Ciências Humanas*, Especial Temática, 289-296
- Wagner, W. (1998). Social representations and beyond: brute facts, symbolic coping and domesticated worlds. *Culture and Psychology*, 4(3), 297-329.
- Werle, F. O. C. (2005). Práticas de Gestão e Feminização do Magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), set./dez., 609-634.
- Wilbert, D. D.; Sachetti, V. A. R. & Camargo, B. V. (2008). *Representações Sociais sobre Infância e relato das Práticas Educativas*. I Colóquio Luso Brasileiro sobre Saúde, Educação e Representações Sociais. 12-15 mar. Évora/Portugal.
- Yano, A. M. M. (2003). *As práticas de educação em família de crianças com paralisia diplégica espástica e com desenvolvimento típico pertencentes a camadas populares da cidade de Salvador*. Tese de Doutorado em Psicologia. USP, Ribeirão Preto.

Texto Indutor:

Estou lhe convidando para participar de um estudo com mães e professoras de crianças de 0 a 6 anos de idade. O objetivo dessa pesquisa é verificar as Representações Sociais de mães e professoras sobre infância e sobre as práticas educativas utilizadas com as crianças. Sua participação é voluntária e você pode parar a qualquer momento. Esta entrevista será gravada e suas respostas serão anônimas, preservando sua identidade e a dos seus filhos ou alunos. Então, eu gostaria que você me contasse o que você pensa sobre infância, qual a tua concepção de infância e quais as praticas que você usa para educar teus filhos.

QUESTIONÁRIO – MÃES

Infância é um tema bastante discutido atualmente, principalmente no aspecto das estratégias mais adequadas para se educar uma criança. A proposta dessa pesquisa é estudar as idéias das mães e das professoras sobre infância e quais suas atitudes frente às práticas educativas. Sua contribuição é muito importante para nós. Sua participação é voluntária e suas respostas são anônimas. Esta atividade é individual, não há resposta certa ou errada. Responda atentamente todas as questões abaixo. Siga as instruções, e em caso de dúvida, pergunte à pessoa responsável.

A) IDENTIFICAÇÃO

1. Idade: _____
 2. Descendência () Alemã () Italiana
 3. Qual a idade do (s) seu(s) filho(s)? _____
 4. Cidade que mora: _____
() zona urbana (cidade) () zona rural (vila, sítio)
 5. Nível de escolaridade (da mãe):
() Não alfabetizado
() Ensino Fundamental - 1° a 4° série
() Ensino Fundamental - 5° a 8° série
() Ensino Médio
() Ensino Superior
() Pós Graduação
 6. Composição familiar:
() Família nuclear (pai, mãe e filhos)
() Família nuclear estendida (pai, mãe, filhos e outros parentes e amigos).
() Família mononuclear (mãe e filhos).
() Família mononuclear estendida (mãe, filhos e outros parentes e amigos)
 7. Você tem um trabalho remunerado?
() Sim _____ horas/dia _____ dias /semana
() Não
 8. Renda familiar
Quanto é esse rendimento (aproximado)? _____
- | | | | |
|-------------------------------|---|-----------------------------------|----|
| • Menos de R\$100,00..... | 1 | • R\$801,00 a R\$1.000,00 | 8 |
| • R\$101,00 a R\$200,00 | 2 | • R\$1.001,00 a R\$1.300,00 | 9 |
| • R\$201,00 a R\$300,00 | 3 | • R\$1.301,00 a R\$1.600,00 | 10 |
| • R\$301,00 a R\$400,00 | 4 | • R\$1.601,00 a R\$2.000,00 | 11 |
| • R\$401,00 a R\$500,00 | 5 | • R\$2.001,00 a R\$3.000,00 | 12 |
| • R\$501,00 a R\$600,00 | 6 | • R\$3.001,00 a R\$4.000,00 | 13 |
| • R\$601,00 a R\$800,00 | 7 | • Acima de R\$4.000,00 | 14 |

Quantos cômodos têm sua casa? (Incluir quarto, cozinha, banheiro e varanda): _____.

9. Sistema de classificação social para o meio urbano

	Não tem	Tem (Quantidade)					
		1	2	3	4	5	6 ou +
• Televisão em cores							
• Vídeo cassete/DVD							
• Rádio							
• Banheiro							
• Empregada mensalista.....							
• Aspirador de pó							
• Máq. Lavar roupa							
• Automóvel de passeio.....							

GELADEIRA E FREEZER

- Não possui
- Possui geladeira sem freezer.....
- Possui geladeira duplex ou freezer..

B) INFÂNCIA

10. Quais as cinco primeiras palavras que lhe vêm à cabeça quando você lê a palavra INFÂNCIA?

- 1 - _____
- 2 - _____
- 3 - _____
- 4 - _____
- 5 - _____

11. Escreva novamente as duas palavras que você considera mais importante dentre aquelas que você listou

_____ e _____

12. Como você define INFÂNCIA?

13. Qual é o critério, predominante que você está utilizando para essa definição? (escolha uma única alternativa).

- () sua própria infância
- () a infância dos seus filhos
- () outros. Qual? _____

C) PRÁTICAS EDUCATIVAS

14. Considerando um dia normal, quantas horas você fica com a criança, desde que acordou até a hora de dormir?

_____ horas

15. Quem, normalmente, toma conta da criança durante o dia?

- Você (mãe)
- Pai
- Avô, avó
- Outro parente
- Uma babá
- Outros. Quem _____

16. A criança freqüenta creche ou centros de educação infantil

- Creche. Período: _____ horas até _____ horas.
- Centro de educação Infantil. Período _____ horas até _____ horas.
- Não freqüenta.

17. Nessa questão, assinale uma ou mais alternativas, indicando a ordem de prioridade (1 para mais importante e 6 para menos importante).

As estratégias que você utilizada para lidar com seu(s) filho(s):

- _____ seguem os modelos da sua educação.
- _____ são contrários à forma como você foi educada.
- _____ são influenciadas pelas opiniões de pediatras, professoras e outros profissionais.
- _____ são baseadas em livros e revistas sobre como educar crianças
- _____ são influenciadas pela opinião das avós ou de outro parente ou vizinho.
- _____ outros. Qual? _____

18. Quais as principais lembranças que você tem da maneira que você foi educada.

19. A seguir você vai encontrar uma seleção de frases sobre algumas práticas utilizadas no dia-dia para educar as crianças. Algumas coisas podem ser mais familiares a você e outras não. Leia cada uma das frases e marque com um “X” expresse se concorda ou não com cada uma delas. Não pense muito sobre cada frase, reaja espontaneamente!

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não tenho opinião	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
1. As crianças devem sempre obedecer aos seus cuidadores.					
2. A criança deve ser estimulada o tempo inteiro.					
3. O castigo é uma forma de mostrar à criança o certo e o errado.					
4. A criança deve tomar algumas decisões sozinha sobre o que pode ou não pode fazer.					
5. Apelar para o orgulho da criança serve para fazê-la mudar de comportamento.					
6. Palmadas fazem parte da educação da criança.					
7. A criança deve ter horários fixos em suas atividades.					
8. Educar significa ensinar às crianças as conseqüências emocionais e físicas dos seus atos para as outras pessoas.					
9. A criança deve comer tudo que é colocado no prato.					
10. Quando a criança não quer fazer alguma coisa a negociação/troca é uma maneira de influenciá-la.					
11. A criança deve ter liberdade de fazer suas escolhas.					
12. O tempo para TV e vídeo games devem ser limitados.					
13. A criança deve ser estimulada a brincar na rua.					
14. Deve-se respeitar o ritmo de cada criança.					
15. Uma forma de ensinar as crianças a se comportar é através de ordens, comandos e punição.					
16. Toda ameaça deve ser cumprida.					
17. Regras fazem parte do dia-dia da criança.					
18. Explicar as conseqüências de um mau comportamento é suficiente para educar a criança.					

Muito obrigado pela participação!

QUESTIONÁRIO – PROFESSORAS

Infância é um tema bastante discutido atualmente, principalmente no aspecto das estratégias mais adequadas para se educar uma criança. A proposta dessa pesquisa é estudar as idéias das mães e das professoras sobre infância e quais suas atitudes frente às práticas educativas. Sua contribuição é muito importante para nós. Sua participação é voluntária e suas respostas são anônimas. Esta atividade é individual, não há resposta certa ou errada. Responda atentamente todas as questões abaixo. Siga as instruções, e em caso de dúvida, pergunte à pessoa responsável.

A) IDENTIFICAÇÃO

1. Idade: _____

2. Descendência () Alemã () Italiana

3. Cidade que mora: _____
() zona urbana (cidade) () zona rural (vila, sítio)

4. Nível de escolaridade:
() Ensino Médio
() Ensino Médio - Magistério
() Ensino Superior
() Pós Graduação. Qual? _____

5. Há quanto tempo você trabalha com educação infantil? _____ anos.

6. Com que faixa etária você trabalha?
_____ anos até _____ anos

7. A instituição que você trabalha é:
() municipal.
() estadual
() particular
Qual cidade que fica a instituição? _____

8. Renda familiar
Quanto é esse rendimento (aproximado)? _____

- | | | | |
|-------------------------------|---|-----------------------------------|----|
| • Menos de R\$100,00..... | 1 | • R\$801,00 a R\$1.000,00 | 8 |
| • R\$101,00 a R\$200,00 | 2 | • R\$1.001,00 a R\$1.300,00 | 9 |
| • R\$201,00 a R\$300,00 | 3 | • R\$1.301,00 a R\$1.600,00 | 10 |
| • R\$301,00 a R\$400,00 | 4 | • R\$1.601,00 a R\$2.000,00 | 11 |
| • R\$401,00 a R\$500,00 | 5 | • R\$2.001,00 a R\$3.000,00 | 12 |
| • R\$501,00 a R\$600,00 | 6 | • R\$3.001,00 a R\$4.000,00 | 13 |
| • R\$601,00 a R\$800,00 | 7 | • Acima de R\$4.000,00 | 14 |

Quantos cômodos têm sua casa? (Incluir quarto, cozinha, banheiro e varanda): _____.

9. Sistema de classificação social para o meio urbano

	Não tem	Tem (Quantidade)					
		1	2	3	4	5	6 ou +
• Televisão em cores							
• Vídeo cassete/DVD							
• Rádio							
• Banheiro							
• Empregada mensalista.....							
• Aspirador de pó							
• Máq. Lavar roupa							
• Automóvel de passeio.....							

GELADEIRA E FREEZER

- Não possui
- Possui geladeira sem freezer.....
- Possui geladeira duplex ou freezer..

B) INFÂNCIA

10. Quais as cinco primeiras palavras que lhe vêm à cabeça quando você lê a palavra INFÂNCIA?

- 1 - _____
- 2 - _____
- 3 - _____
- 4 - _____
- 5 - _____

11. Escreva novamente as duas palavras que você considera mais importante dentre aquelas que você listou

_____ e _____

12. Como você define INFÂNCIA?

13. Qual é o critério, predominante que você está utilizando para essa definição? (escolha uma única alternativa).

- () sua própria infância
- () a infância de crianças próximas a você (alunos, filhos, parentes)
- () outros. Qual? _____

C) PRÁTICAS EDUCATIVAS

14. Para você o que é uma prática educativa?

15. Nessa questão, assinale uma ou mais alternativas, indicando a ordem de prioridade (1 para mais importante e 6 para menos importante).

As estratégias que você utilizou para lidar com seu(s) aluno(s):

_____ seguem os modelos da sua própria educação.

_____ são contrários à forma como você foi educada.

_____ são influenciadas pelas opiniões de pediatras e outros profissionais da saúde.

_____ são baseadas em livros e revistas sobre como educar crianças

_____ são influenciadas pelas opiniões de professores e outros colegas de trabalho.

_____ outros. Qual? _____

16. Quais as principais lembranças que você tem da maneira que você foi educada.

17. A seguir você vai encontrar uma seleção de frases sobre algumas práticas utilizadas no dia-dia para educar as crianças. Algumas coisas podem ser mais familiares a você e outras não. Leia cada uma das frases e marque com um “X” expresse se concorda ou não com cada uma delas. Não pense muito sobre cada frase, reaja espontaneamente!

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não tenho opinião	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
1. As crianças devem sempre obedecer aos seus cuidadores.					
2. A criança deve ser estimulada o tempo inteiro.					
3. O castigo é uma forma de mostrar à criança o certo e o errado.					
4. A criança deve tomar algumas decisões sozinha sobre o que pode ou não pode fazer.					
5. Apelar para o orgulho da criança serve para fazê-la mudar de comportamento.					
6. Palmadas fazem parte da educação da criança.					
7. A criança deve ter horários fixos em suas atividades.					
8. Educar significa ensinar às crianças as conseqüências emocionais e físicas dos seus atos para as outras pessoas.					
9. A criança deve comer tudo que é colocado no prato.					
10. Quando a criança não quer fazer alguma coisa a negociação/troca é uma maneira de influenciá-la.					
11. A criança deve ter liberdade de fazer suas escolhas.					
12. O tempo para TV e vídeo games devem ser limitados.					
13. A criança deve ser estimulada a brincar na rua.					
14. Deve-se respeitar o ritmo de cada criança.					
15. Uma forma de ensinar as crianças a se comportar é através de ordens, comandos e punição.					
16. Toda ameaça deve ser cumprida.					
17. Regras fazem parte do dia-dia da criança.					
18. Explicar as conseqüências de um mau comportamento é suficiente para educar a criança.					

Muito obrigado pela participação!



Código

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
LABORATÓRIO DE PSICOSSOCIOLOGIA DA COMUNICAÇÃO E
COGNIÇÃO SOCIAL - LACCOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Senhora:

Vimos através de este documento convidá-la a participar de uma pesquisa realizada na micro região de Jaraguá do Sul, vinculada ao programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC) e que tem como título “Representações Sociais de Professoras e Mães sobre Infância e suas Práticas Educativas”. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSC e tem como objetivo investigar as representações que professoras e mães têm sobre infância e identificar as atitudes desses sujeitos frente às praticas educativas. Esse estudo contribuirá na compreensão da infância atual e na influencia dessas concepções nas atitudes de cuidadores frente às estratégias utilizadas na educação das crianças. Não há benefícios diretos para as participantes.

Sua participação é voluntária. Serão feitas perguntas sobre o que você pensa da infância, de cuidados com crianças e das estratégias educativas que você utiliza no seu dia-a-dia. Os dados são confidenciais e serão analisados em grupo, sem identificação dos respondentes. Apenas os pesquisadores terão acesso direto aos questionários, que receberão um código para garantir o anonimato. Os dados da pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados, garantindo o anonimato dos participantes.

Não existem respostas certas ou erradas. É muito importante para a pesquisa que você dê a sua opinião sincera. Não há riscos envolvidos ou despesas e você poderá, a qualquer momento, recusar-se a responder ou desistir da sua participação na pesquisa.

Quaisquer informações adicionais ou esclarecimentos acerca desta pesquisa e sua metodologia poderão, a qualquer momento, ser obtidos junto à doutoranda Débora Driemeyer Wilbert, pelo telefone (47) 3376-1142, pelo e-mail debora@fameg.edu.br

Eu, _____ considero-me informada sobre a pesquisa “Representações Sociais de Professoras e Mães sobre Infância e Atitudes frente às Práticas Educativas”. Aceito participar e consinto que os questionários sejam utilizados para a análise de dados grupais da pesquisa.

_____, ____/____/____.

Assinatura do entrevistado