

**EDUCAÇÃO DOS FILHOS NA CONTEMPORANEIDADE:
REFLEXÕES ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MÃES-
PROFESSORAS SOBRE OS MODOS DE EDUCAR**

**EDUCATION OF CHILDREN IN THE CONTEMPORARY WORLD:
REFLECTIONS ON THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF
MOTHERS-TEACHERS ON THE WAYS OF EDUCATING**

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi52.51456>

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo¹

FREITAS, Fernanda do Nascimento Poncetti de²

OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi de³

SOUZA, Vânia de Fátima Matias de⁴

Resumo

Neste estudo temos como objetivo caracterizar as representações sociais (RS) das mães-professoras (M-P) sobre os modos de educar. Como suporte teórico-metodológico, escolhemos a Teoria das Representações Sociais (TRS), que nos auxiliou na compreensão dos pensamentos e valores que permeiam o imaginário das mães quando se trata de educar. Essa teoria investiga como se formam e funcionam os sistemas de referências que utilizamos para classificar e interpretar os acontecimentos cotidianos. Participaram do estudo 10 (dez) mães que atuam como docentes da Educação Infantil de uma escola privada de um município do norte do Paraná. Para a realização da pesquisa com as M-P foram utilizados questionário sociodemográfico e roteiro de entrevista semiestruturada. A pesquisa é de natureza qualitativa. Para a análise dos dados foram elaboradas categorias de análise. Os resultados revelam que as RS da maioria das M-P acerca dos modos de educar advêm das lembranças e influências da maneira como foram educadas, embora considerem as mudanças socioculturais ocorridas na família, como a inserção da mulher no mercado de trabalho, quando esta passou a assumir cada vez mais o posto de responsável pela estrutura familiar. Chegamos à conclusão que, mesmo

Abstract

In this study we aim to characterize the social representations (RS) of mother-teachers (M-P) about the ways of educating. As theoretical and methodological support, we chose the Theory of Social Representations (TRS), which helped us understand the thoughts and values that permeate the imaginary of mothers when it comes to educating. This theory investigates how the reference systems we use to classify and interpret everyday events are formed and function. In this study, 10 (ten) mothers who act as teachers of early childhood education of a private school in a municipality of northern Paraná participated. To conduct the research with the M-P, a sociodemographic questionnaire and semi-structured interview script were used. The research is qualitative in nature. For data analysis, categories of analysis were elaborated. The results show that the RS of most M-P's about the ways of educating come from the memories and influences of the way they were educated, although they consider the sociocultural changes that occurred in the family, such as the insertion of women in the labor market, when they began to become increasingly responsible for family structure. We arrived to the conclusion that, even without realizing it, some M-P's reproduce, in their

¹ Pós-Doutorado em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação.

² Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente da Educação Básica em uma escola da rede particular de ensino de Maringá, PR.

³ Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Umuarama (FAFIU). Graduação em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário de Maringá (CESUMAR). Docente da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR.

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação Física pela UEM/UEL. Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (GEEFE).

sem se darem conta, algumas M-P reproduzem, na relação com seus filhos, os modos de educar recebidos de suas genitoras e ancoram suas representações sobre os modos de educar em crenças advindas das suas famílias de origem.

Palavras-chave: práticas educativas; família; infância.

relationship with their children, the ways of educating received from their parents and anchor their representations about the ways of educating in beliefs that come from their families of origin.

Keywords: educational practices; family; childhood.

EDUCAÇÃO DOS FILHOS NA CONTEMPORANEIDADE

Introdução

A família, ao longo dos tempos, atravessou inúmeras crises e transformações, criando e recriando seus contextos e estilos. Apesar das mudanças, sua organização continua sendo um dos principais eixos de referência para as futuras gerações. Ao longo do ciclo vital, essa instituição desempenha papéis diversificados e acaba exercendo funções específicas, tornando cada vez mais desafiador discutir sobre esse tema.

A configuração de família mudou no decorrer da história. As transformações em seu seio trouxeram à tona papéis até então despercebidos, como os das crianças e das mulheres. Nesse paradigma, o viés das transformações históricas, sociais, culturais e políticas sobre esse grupo começou a tomar corpo e espaço. Hall (2006, p.15) esclarece que “as sociedades da modernidade tardia, [...] são caracterizadas pela diferença; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições do sujeito [...]”. Os diversos cenários e posições do sujeito a partir de sua história e estruturas sociais, como, por exemplo, as relações parentescas, nos levam a perceber que as transformações necessárias impulsionaram diversas pesquisas relativas ao espaço da família e do indivíduo, como sujeito participante desse núcleo tão específico.

A compreensão dessas transformações passa pelo olhar atento do modelo tradicional de organização apresentado por Ariès (1981), conhecida como nuclear, formada por laços consanguíneos e ainda presente nas representações convencionais de pai, mãe e filhos. Atualmente, contudo, essa constelação grupal passa a se constituir em arranjos diferenciados. Com o aumento de separações e divórcios, há famílias reconstruídas, as quais se organizam com a junção de filhos de relações anteriores, além das nucleares e monoparentais, com destaque para o crescimento das matrifocais (ênfase na figura materna), das unipessoais (pessoas sozinhas), dos casais homoafetivos e outras possibilidades de relações (HINTZ, 2001).

As transformações familiares proporcionaram à mulher sua emancipação e participação no orçamento doméstico, uma vez que, “[...] a entrada das mulheres no mercado

de trabalho e sua maior participação no sistema financeiro familiar acabaram por imprimir um novo perfil à família” (WAGNER *et al.*, 2005, p.181). Outro aspecto inerente às mudanças dessa natureza é o olhar sobre a infância. Ariès (1981) evidenciou o surgimento do sentimento de afeto e cuidados para com a criança, e o papel desse sujeito nessas organizações primárias tornou-se central, fazendo com que a infância passasse a ser discutida por diversos profissionais. Tendo como parâmetro as mudanças socioculturais relativas ao papel da mulher e da criança na família, acreditamos que essa instituição possui um sistema de representação que é socialmente construído. Pensando dessa forma, é possível concordar com Roudinesco e Derrida (2004, p. 51-52) que, “[...] a família é eterna, de que ela não está em perigo, que sua riqueza se deve ao mesmo tempo à sua ancoragem numa função simbólica e na multiplicidade de suas recomposições possíveis”.

Nesse âmbito, neste estudo procuramos versar sobre a família, trazendo à luz as inquietações que nos fizeram pensar nesta pesquisa, cujo objetivo é verificar as representações sociais (RS) de mães-professoras (M-P) que trabalham em uma escola privada de Educação Infantil de uma cidade do norte do estado do Paraná, sobre os diferentes modos de educar.

O interesse por essa temática vem ao encontro de conversas com mães que são professoras na Educação Infantil acerca de “*como é difícil educar*”. O resultado desse diálogo nos levou a questionamentos, os quais constituem a problemática desta pesquisa. Assim, as questões que pretendemos investigar podem ser assim expressas: Quais as representações sociais das mães-professoras sobre as formas de educar? As mães-professoras percebem a reprodução das práticas recebidas pelos seus pais no momento em que educam seus filhos?

Para substanciar essa problemática, utilizamos como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS). Esta teoria foi elaborada por Serge Moscovici, um romeno radicado na França onde defendeu sua tese de doutorado em 1961. Suas principais preocupações versavam em compreender os sujeitos em sua totalidade, pois naquele momento histórico havia uma dicotomia entre o sujeito/objeto e indivíduo/sociedade, assim como defendia Émile Durkheim, ao não considerar os aspectos psicológicos na investigação dos fatos sociais. Além disso, Moscovici (1978) se preocupou com a supremacia que o conhecimento reificado exercia sobre a cultura do senso comum. Em verdade, esse teórico buscou explicar como os conteúdos das ciências são veiculados socialmente. De acordo com Alves-Mazzotti (2008, p. 20-21),

[...] o estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se

formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Sendo assim, acreditamos que por se tratar de uma pesquisa em que investigamos como se formaram as representações das mães, que também são professoras, a respeito de suas RS tradicionais ou inovadas sobre a educação das crianças (filhos e alunos), a TRS fornece subsídios para responder a nossa problemática.

A visão dos sujeitos para esse aporte é contextualizada social e historicamente, construída na relação com o outro. Dentre os vários aspectos envolvidos na TRS, destacamos a comunicação, pois é a partir dela e das trocas sociais que os grupos compartilham seus conhecimentos relativos a determinado objeto (MOSCOVICI, 2011).

Ao buscarmos compreender a dinâmica da TRS, encontramos autores como Moscovici (1978, 1981, 2011), Jodelet (2001, 2017), Jovchelovitch (2011) e Abric (2000), dentre outros fundamentais para essa compreensão.

Moscovici (1978) afirma que as RS permitem ao indivíduo entender e explicar a realidade, e tem como ponto de partida suas tomadas de decisões ou alguma ação sobre determinado objeto. Os trabalhos dos teóricos adeptos da teoria moscovicianiana contribuíram para desdobramentos na forma como a teoria original foi construída, entretanto segundo Sá (1998), essas inferências não distorceram os seus princípios teórico-metodológicos e epistemológicos originais.

Assim, Jodelet (2001), tida como a principal colaboradora de Moscovici, explica que a representação é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum. Esse saber do senso comum ou ainda denominado saber ingênuo, natural, é uma forma de conhecimento que se diferencia do conhecimento científico.

Jovchelovitch (2011, p.21), a partir de um viés comunicativo, por sua vez, enuncia que “a representação [...] está na base de todos os sistemas de saber e compreender sua gênese, desenvolvimento e modo de concretização na vida social, nos fornece a chave para entender a relação que amarra o conhecimento à pessoa, à comunidade e mundos da vida”. Nesse sentido, as RS são uma maneira de conhecimento, pois são formadas em um contexto de relações, eu-outro, que é sempre emocional, social e cultural e, portanto, historicamente situado.

Abric (2000, p. 28), ancorado em uma dimensão cognitivo-estrutural das RS, por seu turno, explica que “[...] a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas”.

Em consonância com Moscovici (2011, p. 30), podemos afirmar que nossas percepções, ideias e atribuições são “[...] respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos”. Sendo assim, realizar esta pesquisa com as mães-professoras sobre a educação de seus filhos e alunos, nos ajuda a entender se as representações sobre a prática do diálogo e do castigo influenciam seus comportamentos na educação das crianças.

Justificamos este estudo pela necessidade de compreender como as experiências de educação recebidas pelos pais refletem na educação oferecida aos filhos. Acreditamos que por meio dessa compreensão é possível ampliar os conhecimentos acerca das mudanças familiares e os reflexos dessas alterações sobre a educação dos filhos. Além disso, estudar as relações dessa categoria nos fornece subsídios para refletir acerca da família pensada e vivida. Segundo Szymanski (2010), em pesquisas com famílias, é comum que quando as pessoas (pais ou mães) falem sobre a sua e busquem compará-la com outra (a pensada), que parece ser “a certa”, “a boa”, “a desejável”, enquanto a vivenciada (a real) é vista como a que não está cumprindo “corretamente” suas funções. Na visão da autora, ao discutir a família pensada (idealizada) é possível constatar que

[...] cada pessoa tem expectativas, crenças, valores e interpretações próprias em relação à família que quer (ou não) construir. A história de vida de uma pessoa leva-a a encarar a si, ao outro e ao mundo de uma forma pessoal. O que ocorre numa família atinge seus membros de forma muito diferente. Os componentes individuais dão uma tonalidade característica às interpretações pessoais. O que para um é ordem, para outro pode ser autoritarismo; o que para um é cuidado, para outro pode ser sufoco; o que para um é silêncio, para outro é indiferença. O mesmo ocorre na construção do pensado a partir da interpretação do vivido (SZYMANSKI, 2010, p.59).

A autora acrescenta que se podem analisar pelo menos três vertentes na formação dessa organização pensada: a sociocultural (mais ampla), a familiar e a social (mais restritas) e a individual, havendo uma estreita relação entre essas vertentes.

Diante do exposto, esperamos, por meio deste estudo, tecer discussões pertinentes às relações familiares e à relação família-escola, uma vez que essas duas instituições são corresponsáveis pela educação das crianças e precisam dialogar sobre essa questão.

Metodologia

Os encaminhamentos metodológicos da pesquisa apresentam características qualitativas. Apoiamo-nos em Cavaleiro (2009), quando argumenta que dar voz aos sujeitos participantes da pesquisa significa acolhê-los, com suas histórias e suas vivências. A autora salienta que esse processo investigativo envolve interpretação e análise da subjetividade dos participantes.

Essa posição abre inesperadas possibilidades na coleta empírica e exige um mergulho nas incertezas para o acolhimento de muitas perguntas. Dessa forma, durante a coleta de dados com as M-P, tivemos alguns momentos de conflitos, sentíamos que as participantes manifestavam certo receio de expressar suas crenças a respeito dos modos de educar. Todavia, com a intenção de estabelecermos um vínculo com todas as participantes buscamos, por meio de diálogo, criar um elo de confiança e respeito.

Realizamos a presente investigação em uma escola de Educação Infantil da rede privada de um município do norte do Paraná. A instituição escolar localiza-se no centro da cidade, possui dezessete salas de aula adaptadas ao espaço infantil, sala de direção, coordenação pedagógica, para digitação, de professores, três cozinhas, dezesseis sanitários (sendo um exclusivo para o berçário, quatro para funcionários/professores, um para a direção, e os outros divididos por faixa etária, sendo, sete para crianças de até três anos (sem distinção de gênero) e quatro para as crianças de quatro a seis anos (separados por meninos e meninas), quadra de esportes a céu livre, horta, casinha de bonecas, casa na árvore, caixa de areia, pátio para motocas e triciclos e espaços com brinquedos infantis. A escola atende nos períodos matutino e vespertino. Ao todo, acomoda vinte e uma turmas.

O ambiente escolar é gerido por quatro diretoras, que subdividem as tarefas, sendo: uma diretora pedagógica, diretora de marketing e duas diretoras administrativas; duas coordenadoras pedagógicas, uma exclusiva para a área de matemática; há também um digitador; um segurança; um padeiro; duas cozinheiras; quatro zeladoras; um servidor de manutenção e 45 (quarenta e cinco) professores, dentre os quais, um para música, dois para inglês e três para aulas extras como Ballet, Futsal e Capoeira.

Para a coleta de dados foram utilizados um questionário sociodemográfico e um roteiro de entrevista semiestruturada individual. A pesquisa contou com a participação de 10 (dez) M-P da Educação Infantil. Os critérios para a seleção das participantes eram que as M-P tivessem filhos na mesma instituição escolar na faixa etária entre 4 e 6 anos.

As entrevistas com as M-P foram gravadas e transcritas na íntegra. Vale ressaltar que antes de colher o material empírico, efetuamos um estudo piloto para verificar se os instrumentos a serem utilizados com os participantes estavam adequados.

Para as análises das entrevistas semiestruturadas, foram necessárias algumas etapas, tais como Bardin (1977) aconselha. A primeira etapa foi a de leitura e releitura das entrevistas semiestruturadas para encontrarmos pontos comuns nas falas das M-P que correspondessem aos eixos norteadores da pesquisa. Logo após, estabelecemos quatro categorias de análise: 1) Educação recebida pelos pais; 2) Educação dos filhos na atualidade: mudanças ou reprodução do passado?; 3) Limites na educação dos filhos; e 4) Castigo ou punição educam?

A pesquisa foi submetida ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sendo aprovada por meio do parecer consubstanciado nº 2.025.229.

Resultados e discussões

Na apresentação dos resultados as participantes da pesquisa são designadas de M-P1, M-P2..., M-P10. A M-P1 refere-se à primeira professora que foi entrevistada e, assim, sucessivamente.

Perfil sociodemográfico das mães-professoras

Com base na análise dos dados do questionário sociodemográfico, observa-se que a média de idade das mães entrevistadas é de 35 anos. Quanto ao número de filhos, 50% possuem 2 filhos com idade entre 5 e 12 anos, 20% têm 3 filhos, com idade entre 4 e 9 anos e 30% possuem somente 1 filho, com idade entre 5 e 6 anos. O tempo de atuação no magistério variou entre 5 e 23 anos. Todas as entrevistadas possuem graduação em Pedagogia. No tocante à formação complementar, 6 (60%) concluíram pelo menos um curso de especialização *lato sensu* na área da Educação, 4 (40%) não fizeram nenhum curso complementar após sua graduação. Quanto à carga horária de trabalho docente, 6 (60%) atuam com carga horária de 25 horas semanais (totalizando 5 horas diárias), 2 (20%) trabalham com 50 horas semanais e atuam como professoras nos dois turnos da instituição (manhã/tarde), totalizando 10 horas diárias e 2 (20%) trabalham 30 horas semanais, sendo 6 horas de trabalho diário em turmas de período integral.

Entrevistas semiestruturadas

Conforme mencionado anteriormente, para a análise das entrevistas foram elaboradas quatro categorias de análise, as quais serão descritas a seguir.

Educação recebida pelos pais

Após transcrevermos as falas das M-P, notamos que algumas representações se repetiam, principalmente no que se refere à “rigidez” da educação recebida pelos pais. Nessa categoria, cinco mães definiram a educação recebida, como rígida, com pouca expressão de amor e afeto, como podemos evidenciar nas seguintes falas:

Fui educada com bastante rigidez. Não tinha muita demonstração de carinho, era aquilo e pronto (M-P10).

Bom, meus pais foram sempre muito rígidos, éramos de uma família muito simples, então não tinha muita coisa. [...] Pra mim, foi uma educação inteiramente sem amor, sem carinho, que eu sentia muito, não tinha o afago da minha mãe, não tinha conversa nem diálogo, então foi uma educação muito ríspida, muito severa (M-P1).

Outras duas M-P mencionaram que a educação recebida fora pautada no olhar de seus genitores, ao perceberem a aprovação ou negação dos pais diante de uma situação positiva ou negativa, ou seja, apenas pelo olhar entendiam como deveriam se comportar diante de alguma situação, como podemos observar nessas falas:

Eles utilizavam primeiro o olhar negativo, [...] primeiro olhar e depois falar (M-P2).

Fui educada com bastante amor, mas também com uma educação bem rígida, mas rígida assim, só de olhar, a gente já sabia o que meus pais queriam, mas na minha época dava certo (M-P8).

De acordo com os pressupostos da TRS, e segundo Abric (2000), as RS são formadas e funcionam por meio de um núcleo central e de um sistema periférico. O primeiro diz respeito à rigidez com que as representações se apresentam, sendo resistentes a mudanças, enquanto o segundo está ligado a aspectos da subjetividade humana, por isso, permitem algumas alterações. Sob a ótica dessas explicações, podemos inferir que a rigidez relatada pelas M-P diz respeito a comportamentos principalmente provenientes de autoridade paterna, unilateral e com ausência de diálogo, o que leva a obediência e subserviência.

Duas mães revelaram que receberam uma educação baseada na conversa e no diálogo, como revelam os exemplos a seguir:

Meu pai sempre ensinou pra gente o caminho do certo e o errado [...], então a gente crescia tendo ele como exemplo. A gente teve uma base realmente familiar [...] (M-P3).

Em casa sempre teve conversa, aliás, conversa e olho no olho, sabe aquela olhada do cantinho (risos). Minha mãe falava que era melhor conversar do que bater, isso iria doer em mim e nela também. Crescemos assim, sabendo que conversar era um bom negócio a ser feito (M-P8).

Para Moscovici (2011), o diálogo pode nos levar a compreender o outro, principalmente quando nessa ação se valoriza o outro, o eu e o objeto de discussão.

Uma participante relatou que a separação de seus pais a obrigou a viver em dois ambientes distintos, fato que resultou em dois tipos de educação, no entanto, embora fossem de modos diferentes, o diálogo e o respeito fizeram parte de sua formação:

Fui educada em duas casas, meus pais se separaram quando eu era muito nova, então era diferente. [...] nas duas casas era bastante conversa, apesar de tudo, foi válido (M-P9).

Em consonância com Moscovici (1978), as RS se ancoram nas vivências de cada um, e no caso específico de nossa pesquisa, podemos afirmar que, a educação recebida pelos pais, muitas vezes, é internalizada como práticas e valores sociais a serem seguidos. Assim, o modo como as participantes da pesquisa foram educadas fez e faz parte de suas memórias e identidade. As lembranças de uma educação rígida ainda causam comoção em algumas, particularmente no tocante à falta de amor e afago.

Educação dos filhos na atualidade: mudanças ou reprodução do passado?

Das 10 (dez) M-P entrevistadas, 7 (sete) afirmaram que reproduzem quase totalmente a educação recebida pelos pais. O interessante é compreender que, embora a educação recebida fosse considerada rígida, foi internalizada como sendo a “correta” por ser a grande formadora da identidade de cada uma. As mudanças ocorridas em relação a essa temática se revelam por meio da conversa mais aberta com os filhos e das demonstrações de carinho a quase todo instante, como podemos observar:

Para mim sim, porque a minha mãe passou muitos valores para mim e meus irmãos, tínhamos ali um lar baseado na fé. Minha mãe sempre teve muita fé, e ela buscava sempre em Deus a sabedoria, então tínhamos ali conversa e fé (M-P5).

As M-P a seguir citam o fato de o “tempo ser diferente hoje”. Alegam que no passado havia falta de informação. Por isso, a educação dada pelos pais foi mais rígida, mas acreditam que os pais fizeram o melhor diante do contexto social por eles vivido. De acordo com Moscovici (2011), ao classificarmos algo estamos fazendo uma comparação com um protótipo, e nessa confrontação sempre comparamos se o objeto em análise é normal ou anormal, certo ou errado. E é essa atitude que observamos no comportamento das M-P investigadas.

Muitas entrevistadas relataram que suas infâncias foram vividas no campo, com uma educação “*mais livre*” (M-P8), e por essa razão acreditam que a forma de educar do pai e da mãe era diferente, “*tínhamos medo do olhar da minha mãe, acho que por isso tinha mais respeito, e eu procuro passar isso para ela [filha], não que eu quero que ela tenha medo de mim, mas respeito*” (M-P6).

Duas participantes mencionaram ainda o uso da “palmada” e do “apanhar”. E revelaram que essa atitude de bater é reproduzida em último caso, ou seja, quando todas as possibilidades foram esgotadas:

Embora minha família fosse de conversar muito com a gente, quando meu pai ficava muito nervoso ele utilizava castigo físico e assim eu me pego estressada e falo “ai meu Deus, não quero repetir”, mas às vezes acontece (M-P7).

Eu vejo que algumas vezes era preciso conversar com a gente e não foi, e a gente apanhava mais, algumas vezes era o certo a fazer, mais em alguns momentos não era o momento, era o momento de conversar, nunca teve muita abertura, nunca teve (M-P6).

Jovchelovitch (2011), ao se pronunciar sobre o ato de representar, explica que essa ação significa trazer para o presente o que estava ausente, e que esse processo envolve o desenvolvimento da sociedade, da cultura e do indivíduo. Nesse sentido, trazer para a realidade da educação dos filhos e alunos práticas que foram utilizadas em sua educação, revela que as entrevistadas aceitam tais práticas como sendo corretas e procura reproduzi-las nas relações com seus filhos.

Ainda nessa categoria, duas M-P disseram que não reproduzem a educação recebida por acreditar que a educação deve ser baseada no carinho e afeto. As duas mães assinalaram que os danos emocionais ocasionados pela falta de carinho as levaram a adotar uma forma de

educar diferente da que receberam, pois queriam dar a seus filhos aquilo que não tiveram, conforme o exemplo citado na sequência:

Faltou conversa, faltou carinho, faltou muita coisa. Eu sempre pensei que quando fosse mãe tudo ia ser diferente, meus filhos hoje são amados, eles são minha prioridade, embora eu trabalhe fora, quando estou com eles, eu estou com eles. Quero saber do dia deles, como se sentem, como estão. Quero estar com eles na hora em que acordam, na hora de dormir, às vezes me pego pensando que eu sufoco de amor, mas [...] só estou dando a eles o que faltou pra mim (M-P10).

O que podemos observar nessa categoria, carregada de emoções e lembranças, é que as M-P, embora afirmem que “os tempos são outros”, se veem reproduzindo, em muitos momentos, a forma como foram educadas, principalmente nos aspectos relacionados aos valores e ao respeito. Algumas tentam compensar emocionalmente os filhos na tentativa de sanar algo que para elas ficou faltando, como por exemplo, amor. Como vimos, a transferência intergeracional é bastante presente nas falas das participantes, ainda mais quando se reportam ao castigo físico. Portanto, pudemos constatar nos relatos das M-P uma estreita relação entre ter sido maltratada na infância e reproduzir esse comportamento com os filhos, dados esses também encontrados nas pesquisas de Wilbert (2009) e Souza (2013).

Essa constatação de reprodução de comportamento agressivo nos leva a refletir sobre a importância de se discutir esse tema em situações que envolvam reunião com pais na escola e nos processos de formação continuada de professores. Tais dados corroboram a pesquisa realizada por Rosenberg (2011), a qual considera ser de suma importância um trabalho de formação das educadoras, a fim de que percebam as práticas educativas adotadas pelos pais e desenvolvam uma comunicação mais efetiva entre família-escola.

Limites na educação dos filhos

Ao questionarmos sobre “limites” e como eles eram empregados tanto em relação aos filhos quanto aos alunos, seis participantes disseram que “cobram bastante os filhos, por verem os filhos dos outros na escola” (M-P5), em situação de indisciplina escolar. Ao comparar seus filhos com outras crianças da escola, a mãe pode perder sua singularidade no educar, deixando de “considerar” seu filho como único e que a ele se destina seus cuidados como mãe e não como professora. Essa M-P ainda reitera que:

É, eu cobro muito deles, às vezes pela minha profissão, eu ter contato e vivências, outras atitudes de algumas crianças, então eu não aceito que meu

filho faça o mesmo, aí eu imponho minhas decisões, coloco limites [...] (M-P5).

A maneira como as pessoas apreendem o mundo, se relacionam e se familiarizam com as coisas e indivíduos, por meio da linguagem, das ideias e imagens contribuem para a construção de suas RS, e essas interferem no comportamento e na tomada de posição delas (MOSCOVICI, 1978).

A forma de expor a maneira como trabalha limites com as crianças, especialmente os relacionados aos seus filhos, o que é consonante com a próxima categoria (castigo). Nessa perspectiva, duas M-P mencionaram o uso do castigo físico como maneira de impor limites maternos, como apontam as falas a seguir:

Muitas vezes eu bato primeiro e pergunto depois. Eu não tenho muita paciência de esperar sabe, é uma coisa que eu tenho que trabalhar em mim, estou tentando melhorar, já faz uns dias que eu estou com isso na cabeça (M-P6).

Me sinto até culpada em falar isso, mas eu bato sim. Uma chinelada ou uns tapas de vez em quando é necessário sim. Sei que isso não é o correto, mas se eu deixar só na conversa não vai adiantar, eles precisam entender que ter um pouco de medo das consequências faz parte (M-P10).

Alves-Mazzotti (2008), ao proferir sobre as importantes contribuições da TRS, afirma que Moscovici possibilitou a compreensão de que os processos cognitivos influenciam no social e este, por sua vez, interfere na elaboração cognitiva. Localizamos a relação dialética dessas trocas nos depoimentos das M-P ao seguir exemplos dos pais ao educá-las, entretanto demonstram que na atualidade tal comportamento não se aplica da mesma forma de outrora.

Nessa fala, observamos que as mães tentam justificar suas práticas argumentando que têm consciência de que essa não é a melhor opção para colocar limites à criança. Em outro momento, três M-P alegaram ser difícil trabalhar limites com os filhos e seus alunos, por se tratar de “uma sociedade de troca” (M-P10). Na concepção dessa participante,

[...] é difícil você falar em limites hoje se você vive em um meio que é tudo à base da troca; por exemplo: peço que o mais velho arrume a cama, aí ele me enrola, e eu acabo dizendo, se não arrumar a cama não vai em tal lugar. Para o mais novo a mesma coisa, eu falo, se você fizer isso eu te dou isso (M-P10).

Localizamos em Marková (2006, p. 239) uma explicação plausível para compreensão de ajustes de comportamento da criança e do jovem na atualidade, uma vez que “[...] enquanto

agem no mundo, os indivíduos não somente mudam o mundo, mas realizam mudanças em si mesmos. Eles agem, então, baseados em suas mudanças internas”. Em se tratando dos limites com os alunos, oito M-P disseram trabalhar esse tema com seus alunos de modo diverso do que trabalham com seus filhos em casa. As M-P acreditam que o relacionamento entre professora e aluno é pautado nas regras estabelecidas na turma, no dia a dia; o tom de voz é outro, a postura é outra, como vemos na fala a seguir:

Com o meu filho eu posso falar certas coisas que com meus alunos eu não posso. Eu entendo que quem tem que trabalhar essas questões de limites é pai e mãe. Aqui eu chamo a atenção por coisas que acontecem em momentos de aula (M-P9).

Limites é diário. Se há conversa em casa, as crianças sabem o que podem e que não podem. Muitas vezes eles falam, ah, mãe, quero ir à Disney que nem meus amigos vão, aí eu falo: filho, a gente ainda não tem esse dinheiro para ir à Disney, quem sabe um dia. Nós vamos trabalhar, juntar, e quem sabe um dia. Ou quando eu estou no mercado aí eu já falo: “não tenho dinheiro para comprar tal coisa, eu vim com o dinheiro contado para comprar isso, isso e isso. Nada de fazer birra, chorar, combinado? – Esse é o limite que eu trabalho com eles, até onde eles podem ir, e até onde eu alcanço (M-P1).

Nessas falas, podemos depreender que o conceito de limite é bastante complexo. Ao perguntar para uma das mães o que era limite, esta respondeu: “*pois é, a gente fala tanto, mas acho que no fundo a gente finge que acredita que sabe*” (M-P9). Nessa mesma perspectiva, a pesquisa realizada por Araújo (2007) revela que as mães consideram que para colocar limites em seus filhos devem dialogar e, se preciso, usar castigos físicos, a fim de obterem êxito em sua prática educativa. Todavia, sentem-se culpadas por não saberem se estão agindo corretamente.

Bolsoni-Silva e Marturano (2002) afirmam que a questão dos “limites” está relacionada às habilidades educativas sociais. As autoras sustentam que as práticas de educação dos filhos, por meio do diálogo, possibilitam que estes tenham comportamentos considerados positivos e adequados em suas interações sociais. Assim, diante de algumas habilidades educacionais negativas apresentadas pelos filhos, os pais precisam compreender que não pode haver agressividade na fala, muito menos ameaças. Essas condutas minariam o relacionamento e causariam efeitos deletérios. Alguns autores como Bolsoni-Silva e Del Prette (2002) e Bolsoni-Silva (2003) pontuam que os problemas de comportamento estão direta e/ou indiretamente relacionados aos comportamentos dos pais.

Nessa mesma perspectiva, Gomide (2009, p. 28) assevera que,

[...] algumas pessoas creem que dar limite consiste necessariamente em provocar um trauma psicológico [...]. Dar limites não significa exercer autoritarismo. O autoritário é aquele que estabelece ordens sem argumentá-las, baseando-se apenas nos próprios interesses, que se encontram alicerçados em uma postura de total poder e controle sobre a criança.

Ao buscar uma contraposição ao uso “autoritário” de educar as crianças, especificamente em relação aos limites estabelecidos para que haja um bom comportamento, a autora utiliza a palavra “autoridade”. Embora sejam palavras parecidas, o modelo de prática educativa pautado na autoridade, se caracteriza pelo diálogo e respeito mútuo.

Castigo ou punição educam?

Das 10 (dez) M-P entrevistadas, todas revelaram que utilizam como forma de punição a privação de algum objeto do gosto da criança, como *tablet*, videogame e *smartphones*.

As mães acreditam que ao privar as crianças do uso daqueles objetos elas terão êxito na educação dos filhos. Isso fica evidente nas seguintes falas:

Eu tiro [objetos] e falo: pensam para não fazer de novo (M-P8).

Punição é tirar celular, tirar videogame e tirar de ir por exemplo, a um lugarzinho que vai ter final de semana na casa do amigo, depende do que fez não vai, mas eu falo o porquê não foi, eu volto no que aconteceu (M-P4).

A observância das normas e convenções é o que está em jogo em todas as classificações do que é não familiar. Deste aspecto desponta a atitude de incorporá-las ou negá-las (MOSCOVICI, 2011). Nesse sentido, os relatos da M-P8 e da M-P4 buscam transformar o não familiar (transgressões), em familiar (moldagem do comportamento) por meio de atitudes de privação.

Outra M-P argumenta que tirar os objetos de uso cotidiano das crianças é uma forma de permitir que elas reflitam sobre seus comportamentos: “*é como causar uma dor, mas sem bater*” (M-P2).

Outras duas (M-P6 e M-P2) participantes disseram que fazem uso da “palmada”, embora não considerem essa atitude correta, mas diante da constatação de que a conversa e o diálogo estavam sendo falhos acabam batendo nos filhos:

Eu explico que não, chamo a atenção em algumas vezes e quando não resolve, o que é a maior parte do tempo eu dou uns ... (aqui a mãe fez o gesto de bater). Mas se eu for bater por tudo, eu bato o tempo todo (M-P6).

*Além do castigo da cama (de colocar para pensar), eu tenho algo que veio dos meus pais, que é a educação da varinha, porque eu apanhei com ela só uma vez na minha vida, e essa varinha eu tenho na minha casa hoje. Ela foi comigo até uma árvore lá da nossa casa e ela escolheu essa varinha e eu expliquei (a mãe aqui se emociona): quando a mamãe fica nervosa, nos momentos de ira, a gente perde a cabeça né. Aí ela rezou comigo, pra que eu nunca usasse aquela varinha – **Pesquisadora:** Você já fez uso da varinha alguma vez? **Mãe:** Só uma (M-P2).*

As representações expressas nos discursos das M-P funcionam como operadores simbólicos e lógicos da vida social (JODELET, 2017). Assim, podemos afirmar que as representações das M-P estão ancoradas em crenças religiosas, transmitidas por seus pais, que valorizam o uso da vara como forma de educar.

A M-P10 disse ser difícil responder a esse questionamento por nunca ter colocado as crianças de castigo. Ela acredita que é um esforço desnecessário e que com as conversas diárias minimizam qualquer atitude de reprovação, como podemos observar na fala abaixo:

Nunca coloquei de castigo, nem fiquei falando: vou tirar isso e isso. Isso é desnecessário, porque quando você fica evidenciando as ameaças as crianças se acostumam. Então eu converso, explico e peço que se desculpem, por enquanto está dando certo com eles (M-P10).

As práticas educativas utilizadas pelos pais atualmente, vêm ao encontro da cultura de consumo, que cada vez mais tem influenciado as crianças. O argumento das mães de que “tiram coisas dos filhos como forma de puni-los” nos mostra que a atenção dada ao uso dos aparelhos eletrônicos vem crescendo entre as crianças. Isso nos leva a pensar que o tempo livre da criança está sendo gasto com esses aparelhos. Por essa razão, as mães julgam que causam dor aos filhos quando os privam do uso dos aparelhos eletrônicos.

Quanto ao castigo físico, de acordo com Patias, Siqueira e Dias (2012, p.2), “bater não educa ninguém”. Nesse raciocínio, Cecconello, Antoni e Koller (2003) defendem que a disciplina coercitiva, com uso de punição e castigos físicos, pode acabar em descontrole e culminar com situações de violência mais intensa. As autoras afirmam que filhos educados com o uso da força podem apresentar problemas psicológicos e comportamentais.

Segundo Patias, Siqueira e Dias (2012, p. 7), as práticas coercitivas também podem, “[...] provocar emoções negativas como medo e ansiedade, predispondo o indivíduo a fugir, retrucar e/ou agredir seu agressor/punidor”. Além disso, elas podem provocar a ansiedade infantil e juvenil, e muitas vezes resulta no rompimento do laço emocional entre pais e filhos.

Da mesma forma, Weber, Viezzer e Brandenburg (2004) argumentam que a punição corporal tem efeito imediato e eficaz para o agressor, o que reforça seu comportamento de bater. Todavia, quem recebe a punição corporal geralmente sente dor física e suas consequências emocionais, que podem demorar para cicatrizar. Compartilhando dessa ideia, Carrillo-Urrego (2018) considera que castigos físicos são perniciosos e que o uso crescente do diálogo está vinculado a transformações nas atitudes dos pais que não aceitam reproduzir na educação de seus filhos práticas que foram utilizadas com eles durante a infância.

Concordamos com Patias, Siqueira e Dias (2012) que “bater não educa”. Mas acreditamos também que, as crianças são sensíveis. Embora em alguns momentos seus comportamentos sejam inadequados para os pais, elas esperam ser corrigidas a partir da paciência, do afeto e do respeito. Portanto, cabe à família a estabelecer esse laço de confiança para que os filhos cresçam seguros o suficiente para enfrentar a vida.

Considerações finais

Neste estudo, buscamos conhecer e compreender as RS compartilhadas por M-P acerca dos modos de educar, mais precisamente, as relações existentes entre o castigo e o diálogo. Destacamos que dar voz a essas progenitoras é valorizar suas histórias e suas vivências, já que, as construções das nossas identidades se dão por fatores socioculturais e históricos, e a família é a grande precursora desses processos.

Por meio desta pesquisa, pudemos verificar que as RS são utilizadas pelas M-P para explicar e entender o mundo à sua volta, com destaque aos elementos que fazem parte de seu cotidiano familiar.

Constatamos que, desde o início da investigação as M-P mencionaram o modelo pragmático de família, aquele que gira em torno do pai, mãe e filhos. Essa representação do modelo nuclear é cultural. Defendemos que é necessário compreender que esse tipo vem se configurando ao longo das últimas décadas, e hoje vemos a passagem da família tradicional-patriarcal à plural-contemporânea. A fala dos sujeitos da pesquisa, as M-P, vem ao encontro do modelo tradicional estabelecido por gerações. Isso significa que suas RS acerca dos modelos plurais ainda não passaram pelas ressignificações contemporâneas, levando em consideração as diferentes formas de se pensar a família. Talvez isso se deva à influência da mídia e de outras instâncias sociais, como a igreja, que ainda continuam exaltando a nuclear como a perfeita e harmoniosa.

Quanto às RS das M-P sobre castigo e diálogo, constatamos que foram baseadas em suas experiências, que envolviam tanto as lembranças de sua infância, quanto as

transformações pelas quais cada uma passou, como pessoa e como professora. Os relatos de uma educação severa, fizeram com que as mães refletissem sobre o tipo de educação que ofereceriam a seus filhos. Algumas incorporaram o castigo físico (“palmadas”) como modo de disciplinar, tal como foram ensinadas e, por mais que acreditem não ser a melhor estratégia, se veem repetindo o mesmo feito. Por muito tempo, o bater era aceito como prática usual e cultural de adequação do comportamento infantil. Todavia, ao longo do tempo, leis de incentivo ao direito das crianças como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a participação ativa dos conselhos tutelares buscaram orientar os pais e proteger as crianças contra possíveis abusos e violências.

Destacamos que o diálogo é uma extensão da confiança. As palavras mencionadas pelas participantes desta pesquisa “ouvir, explicar e olhar nos olhos” constituem o elo de confiabilidade que deve existir no seio familiar. Para o castigo, as mães revelaram que o uso da punição tem a ver com questões relacionadas à privação de privilégios conquistados pelas crianças, pois, de certa forma, acreditam que essa relação entre “tirar algo da criança” seja o suficiente para conseguir uma reflexão acerca do comportamento inadequado. O uso do “bater” esteve presente em algumas falas das entrevistadas, e pode ser entendido como a repetição do modo como foram educadas e como uma forma de alívio à pessoa agressora por entender que seu ato faz com que a criança, por alguns instantes, pare com o comportamento censurado. Assim, é possível afirmar que, as pessoas que sofrem ou sofreram punições físicas podem adotar a agressão como um valor cultural.

Acreditamos que esses momentos de escuta são essenciais para a elaboração de possíveis angústias decorrentes das dúvidas que circundam os modos de educar os filhos. Nas condições da vida contemporânea, como pontua Bauman (1997), os laços socioafetivos se encontram, em muitos momentos desfeitos, pois são alvo de influências cujos efeitos do individualismo e do consumo desenfreado podem abalar a confiança e deixar que a educação das crianças possa ser comprada por brinquedos e aparelhos eletrônicos.

Diante desses fatos, é possível compreender que, de alguma maneira, os pais necessitam de um trabalho de orientação e acolhimento para dar conta das dificuldades em proporcionar aos filhos uma forma de educá-los, que respeite suas singularidades. Ao mesmo tempo, verificamos nas falas de algumas M-P, que a escola supre uma parcela dessa orientação, pois nas reuniões escolares, elas buscam orientações com as professoras de seus filhos, o que se torna confuso para elas, pois os pais de seus alunos chegam com as mesmas angústias e buscam nelas as respostas que tanto precisam. Assim, é preciso admitir que a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para o desenvolvimento

infantil. Ambas devem buscar uma parceria a fim de concretizar um trabalho de ensino e aprendizagem capaz de proporcionar à criança um processo educativo de integração e sensibilidade.

É importante ressaltar que as questões levantadas neste estudo, estão longe de serem encerradas, até mesmo porque a educação dos filhos é um dos assuntos mais corriqueiros nas rodas sociais, nos corredores das escolas e dentro da própria casa, além de clínicas, consultórios e outros. Por isso, é necessário que outras pesquisas sejam desenvolvidas envolvendo outros níveis de ensino, uma vez que mediante a compreensão de como pensam as M-P é possível refletir em formas de intervenções que promovam o diálogo e o bem-estar entre a família e seus membros e entre a família e a escola.

Por fim, se faz necessário afirmar que a TRS nos oferece um aporte teórico-metodológico importante para os estudos sobre o imaginário social e pensamentos dos sujeitos acerca de si mesmo e de seu grupo social (MOSCOVICI, 1981). Afinal, é uma perspectiva que se propõe a observar o ser humano, compreender seu modo de pensar e como seus pensamentos são ilustrados, divulgados, comunicados a outros sujeitos (JODELET, 2017); por essa razão, foi necessário olhar, dar voz e ouvir esse pequeno grupo, participante deste estudo, mas que se multiplica ao pensar que, em outros espaços e lugares há mães e crianças com as mesmas angústias e dúvidas.

Referências

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D.C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000, p. 27-38.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.1, p.18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewfile/116911181>>. Acesso: 04/01/2018.

ARAUJO, G. B. **Limites na Educação Infantil**: as representações sociais de pais e professores. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11249/000611117.pdf> Acesso: 29/01/2018.

ARIÈS, P. **História social da criança e a família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. **Mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1997.

BOLSONI-SILVA, A.T. Problemas de comportamento: um panorama da área. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v.2, n.5, p. 91-103, 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452003000200002. Acesso: 24/07/2018.

BOLSONI-SILVA, A. T.; DEL PRETTE, A. O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e de seus filhos? **Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras de Psicologia Padre Anchieta: Argumento**, v.3, n.7, p. 71-86, 2002. Disponível em: <http://www.portal.anchieta.br/revistas-livros/argumento/pdf/argumento07.pdf#page=67>. Acesso: 24/07/2018.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n.2, p. 227-235, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a04v07n2>. Acesso: 24/07/2018.

CARRILLO-URREGO, A. Castigos en la crianza de los hijos e hijas: un estado de la cuestión. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, vol.16, n.2, pp.719-740, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v16n2/2027-7679-rlcs-16-02-00719.pdf>. Acesso: 14/12/2019.

CAVALEIRO, M. C. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar**: ocultamentos e discriminações vividos por garotas. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CECCONELLO, A. M.; ANTONI, C.; KOLLER, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, v.8, p. 45-54, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa07>. Acesso: 14/12/2019.

GOMIDE, P. I. C. A influência da profissão no estilo parental materno percebido pelos filhos. **Estudos de Psicologia**, 26 (1), 25-34, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n1/a03v26n1.pdf>. Acesso em: 14/12/2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HINTZ, H. C. (2001). Novos tempos, novas famílias? Da modernidade à pós-modernidade. **Pensando famílias**, v.3, p.8-19. Disponível em: http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1363010551_hintz_novos_tempos_novas_fam%C3%ADlias_-_complementar_8_abril.pdf. Acesso em: 13/05/19.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba; PUCPress, 2017.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis/RJ: Vozes. 2006.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **A psicologia de las minorias activas**. Madrid: Morata, 1981.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PATIAS, N. D.; SIQUEIRA, A. C.; DIAS, A. C. G. (2012). Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. **Educação e Pesquisa**, v.38, n. 4, p. 981-996. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/298/29824610010/> Acesso: 14/12/2019.

ROSENBERG, E. G. **Representações sociais de violência doméstica contra crianças e adolescentes em educadores**: denúncia, notificação ou omissão? Tese (Doutorado em Psicologia)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROUDINESCO, E.; DERRIDA, J. **De que amanhã... Diálogo**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2004.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro. Ed. da UERJ, 1998.

SOUZA, A. A. **Vivências da violência intrafamiliar**: o simbolismo dos desenhos infantis. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livros, 2010.

WAGNER, A.; PREDEBON, J.; MOSMANN, C.; VEREZA, F. (2005). Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.21, n.2, p.27-33, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n2/a08v21n2>. Acesso: 14/12/2019.

WEBER, L. N. D.; VIEZZER, A. P.; BRANDENBURG, O. J. O uso de palmadas e surras como prática educativa. **Estudos de Psicologia**, v.9, n.2, 227-237, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n2/a04v9n2>. Acesso: 14/12/2019.

WILBERT, D. D. **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). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

Recebido em	16/12/2019
Aceito em	25/12/2019