

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Daniele Dalla Porta

PRÁTICAS MTERNAS NA EDUCAÇÃO DE PRÉ-ESCOLARES

Santa Maria, RS
2018

Daniele Dalla Porta

PRÁTICAS MATERNAS NA EDUCAÇÃO DE PRÉ-ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Psicologia.**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Aline Cardoso Siqueira
Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Shana Hastenpflug Wottrich

Santa Maria, RS
2018

Dalla Porta, Daniele
Práticas maternas na educação de pré-escolares /
Daniele Dalla Porta.- 2018.
140 p.; 30 cm

Orientadora: Aline Cardoso Siqueira
Coorientadora: Shana Hastenpflug Wottrich
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de
Pós-Graduação em Psicologia, RS, 2018

1. Práticas educativas maternas 2. Parentalidade 3.
Crianças pré-escolares I. Siqueira, Aline Cardoso II.
Wottrich, Shana Hastenpflug III. Título.

Daniele Dalla Porta

PRÁTICAS MATERNAS NA EDUCAÇÃO DE PRÉ-ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Psicologia**.

Aprovado em 26 de fevereiro de 2018



Shana Hastenpflug Wottrich, Dr^a.
(Presidente Coorientadora)



Jana Gonçalves Zappe, Dr^a. (UFSM)



Josiane Lieberknecht Wathier Abaid, Dr^a. (UNIFRA)

Santa Maria, RS
2018

AGRADECIMENTOS

À Aline, minha orientadora, pela oportunidade concedida desde a graduação, determinante no meu desenvolvimento acadêmico e nas minhas escolhas futuras. Pelos ensinamentos e trocas ao longo da nossa convivência, que muito contribuíram na minha trajetória acadêmica e no meu desenvolvimento pessoal.

À Shana, minha coorientadora, por aceitar me acompanhar nessa jornada e por me mostrar que com afeto a produção de conhecimento fica mais leve.

Aos professores componentes da banca de defesa, por aceitarem o convite e disponibilizarem tempo para a leitura da dissertação,

Às meninas integrantes do CREAMMA, Gabi, Isa, Carol's e Jenni, pelo auxílio nas coletas, pelas trocas e pelos momentos de descontração. Espero tê-las por perto sempre!

À Marina, pelo companheirismo e por dividir comigo as alegrias e angústias do mestrado e da vida.

À Ane, por se fazer presente até mesmo na ausência, sempre afetiva e acolhedora. Agradeço também pelo conhecimento e trocas compartilhadas ao longo dos nossos anos de amizade.

À Amanda, por ter sido figura fundamental e decisiva nesse processo. És parte responsável pelo meu amadurecimento pessoal e profissional. Por todo o auxílio e apoio, agradeço imensamente.

Aos meus pais, pelo amor, investimento, incentivo e apoio incondicional em todas as minhas escolhas.

À minha avó, por ter exercido mais do que o papel de avó, o papel de mãe. O meu eterno agradecimento por todo amor e paciência dedicados ao longo do meu desenvolvimento.

Aos meus irmãos, Tiago e Natália, pelo companheirismo e suporte nos momentos difíceis.

Aos meus sogros, minha segunda família. Por acreditarem no meu potencial e me incentivarem sempre. Em especial, ao meu sogro (in memorian), que acompanhou cheio de orgulho o início, mas não o fim dessa jornada.

Ao Pedro, meu porto seguro, meu amigo, meu amor! Pela compreensão nos momentos de estresse, pela paciência e por ser suporte nos momentos difíceis e decisivos. Te amo!

*À Grazi, minha prima querida, minha total admiração e reconhecimento. Por dividir comigo nesses dois anos de mestrado, os dois anos da tua luta. Tu és a minha lição diária de vida!
Seguimos juntas!*

À CAPES, pelo auxílio financeiro, o qual se mostrou imprescindível para a dedicação, em tempo integral, ao longo destes dois anos!

Às participantes, sem as quais a realização desse estudo não seria possível. Agradeço pela disponibilidade e coragem em compartilhar as suas histórias.

RESUMO

PRÁTICAS MATERNAS NA EDUCAÇÃO DE PRÉ-ESCOLARES

AUTORA: Daniele Dalla Porta

ORIENTADORA: Aline Cardos Siqueira

COORIENTADORA: Shana Hastenpflug Wottrich

Diversos são os fatores que podem permear as estratégias utilizadas pelas mães no processo educativo dos filhos. Com base na perspectiva bioecológica, este estudo, caracterizado como transversal, qualitativo, exploratório e descritivo, buscou compreender o uso de práticas maternas coercitivas ou indutivas como estratégias educativas em crianças em idade pré-escolar. Participaram desta pesquisa, 12 mães de crianças em idade pré-escolar advindas de famílias nucleares com coabitação, sendo seis consideradas predominantemente coercitivas e seis predominantemente indutivas, que responderam a entrevistas semiestruturadas individuais. Os dados foram integrados e analisados com base nos princípios da Teoria Fundamentada, com o auxílio do software *Atlas-ti* 5.0. Os resultados apontaram a influência de aspectos pessoais (percepção das mães acerca da infância e as vivências da própria infância), contextuais (microsistema familiar e escolar, amigos, trabalho) e temporais (intergeracionalidade) nas práticas educativas maternas. Constatou-se que as lembranças das mães coercitivas de terem sido vítimas de violência física, psicológica e/ou sexual na infância fazem parte dos fatores pessoais que parecem influenciar nas práticas educativas utilizadas. Essas mães se percebiam reproduzindo algumas das práticas coercitivas com as quais foram educadas, evidenciando a temporalidade das mesmas. A rede pessoal significativa também foi mencionada pelas mães coercitivas como um contexto influente, a partir de trocas de experiências com irmãs, tias, amigos, avós, cônjuge, profissionais e professores. Percebeu-se uma dificuldade dessas em apreender e empregar as práticas parentais positivas, como as observadas no microsistema escolar, utilizadas pelas professoras e por outros membros da rede pessoal. Com relação as mães predominantemente indutivas, lembranças de uma infância com afeto, diálogo e interações familiares prevaleceram. Algumas vivências consideradas negativas na própria criação das mães indutivas, como a punição física e ausência do diálogo, foram mencionadas. Contudo, as participantes destacaram a intenção de repetir na educação dos filhos apenas as práticas consideradas positivas. As mães indutivas também mencionaram a rede pessoal significativa como influente no processo educativo dos filhos. Os desafios da parentalidade também foram reconhecidos pelas mães indutivas e coercitivas, que apontaram a inexistência de receitas ou manuais que descrevessem como educar os filhos e sinalizaram o papel dos pais no estabelecimento de regras e limites na infância. Acredita-se que os dados obtidos, podem contribuir para uma maior compreensão acerca do uso de determinadas práticas educativas maternas, e a partir disso, podem subsidiar programas de intervenção e promoção de práticas parentais positivas, que considerem os inúmeros fatores que podem influenciar as práticas educativas.

Palavras-Chave: Práticas educativas. Crianças pré-escolares. Parentalidade.

ABSTRACT

MATERNAL PRACTICES IN PRE-SCHOOL EDUCATION

AUTHOR: Daniele Dalla Porta

ADVISOR: Aline Cardos Siqueira

COAVDIVSOR: Shana Hastenpflug Wottrich

There are several factors that can permeate the strategies used by mothers in the educational process of their children. Based on the bioecological perspective, this cross-sectional, qualitative, exploratory and descriptive study aimed to understand the use of coercive or inductive maternal practices as educational strategies in pre-school children. Twelve mothers of pre-school children from cohabiting nuclear families participated in the research, six of them were considered predominantly coercive and six predominantly inductive, responding to individual semi-structured interviews. Twelve post-surgical patients and 12 clinical cardiologists participated in the research, taking part in individual semi-structured. The data were integrated and analyzed based on the principles of the Grounded Theory, with the aid of the Atlas-ti 5.0 software. The results indicated the influence of personal (mothers' perceptions about childhood and childhood experiences), contextual (family and school microsystem, friends, work) and temporal (intergenerationality) aspects in maternal childrearing practices. It was found that the memories of coercive mothers of having been victims of physical, psychological and/or sexual violence in childhood are part of the personal factors that seem to influence the childrearing practices used. These mothers perceived themselves reproducing some of the coercive practices with which they were educated, evidencing their temporality. The significant personal network was also mentioned by coercive mothers as an influential context, from exchanges of experiences with sisters, aunts, friends, grandparents, spouses, professionals and teachers. A difficulty was observed in apprehending and employing positive parenting practices, such as those observed in the school microsystem, used by teachers and other members of the personal network. With regard to predominantly inductive mothers, memories of a child with affection, dialogue, and family interactions prevailed. Some experiences considered negative in the education of the inductive mothers, such as physical punishment and absence of dialogue, were mentioned. However, the participants emphasized the intention to repeat in the education of the children only the practices considered positive. Inductive mothers also mentioned significant personal network as influential in the educational process of their children. The challenges of parenting were also recognized by inductive and coercive mothers who pointed to the lack of recipes or manuals describing how to raise children and signaled the role of parents in setting rules and limits in childhood. It is believed that the data obtained can contribute to a better understanding of the use of certain maternal childrearing practices, and from this, can subsidize intervention programs and promote positive parental practices, considering the numerous factors that can influence the childrearing practices.

Keywords: Childrearing practices. Preschool children. Parenthood.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1 Práticas Educativas e Estilos Parentais.....	17
2.2 Fatores que permeiam as práticas educativas parentais: uma visão bioecológica.....	21
2.3 Estudos sobre as práticas parentais educativas em crianças pré-escolares.....	28
3 OBJETIVOS.....	33
3.1 Objetivo Geral.....	33
3.2 Objetivos específicos.....	33
4 MÉTODO.....	34
4.1 Delineamento.....	34
4.2 Participantes.....	34
4.3 Instrumentos.....	37
4.4 Procedimentos e Considerações Éticas.....	38
4.5 Análise dos dados.....	39
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	41
5.1 Mães que se utilizam de práticas predominantemente coercitivas.....	43
5.2 Mães que se utilizam de práticas predominantemente indutivas.....	75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE A- FICHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS.....	122
APÊNDICE B- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS.....	123
APÊNDICE C- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PRÁTICAS MATERNAS EDUCATIVAS EM PRÉ-ESCOLARES.....	124
APÊNDICE D- QUADRO DE CÓDIGOS MÃES PREDOMINANTEMENTE INDUTIVAS E COERCITIVAS.....	125
APÊNDICE E- DESCRIÇÃO ESTRATÉGIAS DE MÃES PREDOMINANTEMENTE INDUTIVAS E COERCITIVAS.....	126
APÊNDICE F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	128
ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	130
ANEXO B- APROVAÇÃO DO ADENDO NO COMITÊ DE ÉTICA.....	133

1 INTRODUÇÃO

A educação e o estabelecimento de limites é uma preocupação constante de muitos pais¹ (PATIAS; SIQUEIRA; DIAS, 2012; ZANETTI; GOMES, 2014). É no ambiente familiar que a criança aprende regras e modos de se relacionar com o outro, sendo de fundamental importância as ações educativas parentais frente ao comportamento dos filhos (GRUSEC; LYTTON, 1988; SILVEIRA; WAGNER, 2012). Estratégias educativas que anteriormente eram consideradas adequadas têm sido questionadas em decorrência de mudanças significativas nos valores e modelos de relações estabelecidos entre pais e filhos (WAGNER; PREDEBON; FALCKE, 2005).

A família é considerada uma importante fonte de influência no desenvolvimento infantil (BRONFENBRENNER, 1996), sendo os pais e as mães apontados como um dos principais determinantes das competências e das dificuldades sociais das crianças (TREMBLAY; GERVAIS; PETITCLERC, 2008). Por se entender que o desenvolvimento infantil recebe diversas influências dos contextos nos quais a criança participa, é importante que os pais sejam flexíveis e disponham de distintas estratégias educativas, de acordo com a situação, idade da criança e temperamento. Isto demonstra o quanto a tarefa parental de educar os filhos é complexa e exige constante esforço e investimento (BEM; WAGNER, 2006; MINETTO et al., 2012; SANTINI; WILLIAMS, 2014).

A forma como os pais educam e as diversas estratégias que utilizam para orientar o comportamento dos filhos têm sido nomeadas como práticas educativas parentais (ALVARENGA; PICCININI, 2007; GOMIDE, 2006; HOFFMAN, 1975/1994). Segundo Hoffman (1975/1994), existem dois tipos de práticas educativas empregadas pelos pais na socialização e modificação do comportamento de seus filhos: as indutivas e as coercitivas.

As práticas indutivas consistem em indicar à criança as consequências do seu comportamento para outras pessoas, sinalizando os aspectos lógicos da situação com o objetivo de delimitar disciplina (HOFFMAN, 1975/1994). Crianças que são educadas por meio de práticas parentais indutivas, com limites e afeto, tendem a dispor de recursos que auxiliam na resolução de conflitos e nas situações estressantes (DARLING; STEINBERG, 1993). As práticas educativas coercitivas, por sua vez, são estratégias utilizadas pelos pais com a intenção de modificar o comportamento dos filhos por meio da coerção (HOFFMAN,

¹ O termo pais refere-se a pai e mãe ou o casal responsável pela criança. Quando a palavra pai for mencionada com o significado de pai no plural, será sinalizado.

1975/1994). Nesse tipo de estratégia os pais podem usar a punição física, recorrer a ameaças e privação de privilégios (HOFFMAN, 1975/1994; CARMO; ALVARENGA, 2012).

Considerando as estratégias utilizadas pelos pais na educação dos filhos, a literatura aponta que práticas indutivas podem favorecer o desenvolvimento infantil, enquanto as práticas coercitivas parecem estar associadas a problemas de comportamento, especialmente em crianças na faixa etária de 4 a 6 anos (ALVARENGA; MAGALHÃES; GOMES, 2012; MARIN et al., 2012). Isso se justifica visto que na idade pré-escolar são frequentes os comportamentos desafiadores, agitação e agressividade, o que exige uma postura mais firme dos pais frente a essas manifestações (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; MANFRITANO, 2005).

Diante desses aspectos, está evidente a responsabilidade dos pais no processo de educação e socialização da criança, pois favorecem a aquisição de comportamentos, habilidades e valores apropriados e desejáveis em determinada cultura (STEINBERG, 2000). É fundamental que as práticas educativas empregadas pelos pais auxiliem os filhos a lidar com suas emoções ou conflitos, preservando a integridade física e psicológica dos mesmos. Contudo, o uso de práticas coercitivas, como punir comportamentos indesejados e incentivar os desejados através da força física e intimidação verbal, ainda parece ser um recurso prevalente na educação de crianças (UNICEF, 2014). Ao longo da história a prática de corrigir os comportamentos inadequados das crianças por meio da punição física tem sido percebida com naturalidade e compreendida pelos pais como um direito dos mesmos de educarem os filhos a partir dos métodos que julgarem convenientes, não sendo considerada uma forma de maus-tratos (RIBEIRO, 2012; SANTINI; WILLIAMS, 2011).

A utilização de práticas coercitivas na educação das crianças tem sido criticada e coibida pelos direitos constitucionais preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente e por organizações nacionais de proteção à infância e juventude (BRASIL, 1990; CECCONELLO; DE ANTONI; KOLLER, 2003). De acordo com o relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância, apenas 8% das crianças no mundo vivem em países que proíbem totalmente a punição física em todos os contextos, deixando mais de 2 milhões de crianças sem proteção jurídica completa (UNICEF, 2014). No Brasil, a Lei 13.010 de 2014, que ficou conhecida como Lei Menino Bernardo, determina que a criança e o adolescente devem ser educados sem a utilização de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante. Essa lei enfatiza os prejuízos do uso de práticas educativas que se utilizam da punição física e privações para o desenvolvimento da criança e do adolescente (PATIAS; SIQUEIRA; DIAS, 2012). Entretanto, essas práticas ainda persistem e o processo de mudança que permite a

conscientização sobre os danos causados pela punição física é lento (SANTINI; WILLIAMS, 2016).

Muitos pais, ainda, tendem a diferenciar a palmada do ato de bater, justificando que a palmada consiste em uma estratégia utilizada com a intenção de disciplinar que não visa causar danos. Já o ato de bater é entendido como uma violência de fato (GERSHOFF, 2013; WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004). Os dois termos podem ser considerados sinônimos de violência contra a criança, tendo em vista que punição corporal refere-se a qualquer ação em que é utilizada a força física para causar algum grau de dor ou desconforto (DURRANT; ENSOM, 2012, UNICEF, 2014). Apesar de alguns pais pontuarem a diferença entre a palmada e o bater, ressalta-se que, em muitos casos, a palmada consiste no início de uma escalada cuja natureza é a mesma do bater. Ademais, “bater de leve” ou “dar uma surra” são estratégias que seguem o mesmo princípio, o que não permite delimitar onde termina uma e começa a outra. A pessoa que “bate de leve” poderá bater um pouco mais forte se essa atitude não resolver e assim por diante (WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004). Nessa perspectiva, o uso de práticas violentas contra crianças inclui tanto a violência física, quanto a verbal e psicológica, tais como: chutes, beliscões, palmadas, agressões, ameaças, intimidação, bem como denegrir, ridicularizar, culpabilizar, humilhar, além do uso da manipulação emocional para controlar as crianças (UNICEF, 2014).

A utilização de tais práticas é considerada natural por inúmeras famílias e pela sociedade em geral, o que aponta para o desconhecimento de outras formas de educar (PATIAS; SIQUEIRA; DIAS, 2012). Segundo Pinheiro (2006), no relatório mundial sobre violência contra as crianças, apresentado à Organização das Nações Unidas, essas práticas ainda são presentes na cultura da maioria dos países do mundo, sendo aceitas como método de disciplina. Ainda, de acordo com os dados do Mapa da Violência, a cada 100 mil atendimentos de crianças por violência notificados no ano de 2011 no Brasil, 3,3% correspondem a crianças menores de um ano, 5,8% a crianças de 1 a 4 anos, 5,8 % a crianças de 5 a 9 anos, 10,4 % a crianças e adolescentes de 10 a 14 anos e 14,8% a adolescentes de 15 a 19 anos. Do total de 4.976 casos de crianças atendidas por violência nesse mesmo ano, 78,1% das notificações aconteceram na residência da criança, sendo que em 38% das situações o agressor era a mãe e 22,2% o pai (WASELFISZ, 2012). Estudos nacionais e internacionais corroboram esses resultados e evidenciam que as mães usam mais frequentemente a punição corporal nos filhos se comparado aos pais (LEE; ALTSCHUL, 2015; LORBER; SLEP, 2015; SANTINI; LOPES; WILLIAMS, 2016), o que pode estar associado, dentre outros fatores, com o fato de que as mães ainda passam mais tempo com os

filhos (CRAIG, 2006), aumentando as situações em que a mãe precisa se utilizar de distintas estratégias para discipliná-los (LEE; ALTSCHUL, 2015).

O uso de punição física, ameaças e privação pelos pais na tentativa de educar seus filhos pode representar risco ao desenvolvimento saudável da criança (GERSHOFF, 2013; SANTINI; WILLIAMS, 2016). Pesquisas revelam associação entre ter sofrido castigos corporais na infância e aumento dos problemas de saúde mental na infância e idade adulta, comportamentos agressivos, problemas de aprendizagem, atos infracionais e violência conjugal na fase adulta (DURRANT; ENSOM, 2012; GERSHOFF, 2002; GERSHOFF; GROGANKAYLOR, 2016). Além disso, crianças educadas por pais que utilizam práticas coercitivas tendem a ter baixa autoestima, bem como são mais hostis, agressivas e dependentes em comparação com crianças que foram educadas com práticas parentais indutivas. (UNICEF, 2014). Assim, é fundamental que os pais reflitam acerca de outras formas de educar que colaborem para o desenvolvimento de habilidades sociais da criança e que sejam mais eficazes (PATIAS; SIQUEIRA; DIAS, 2013).

Nessa perspectiva, esta pesquisa justifica-se ao levar em consideração que as crianças em idade pré-escolar manifestam comportamentos específicos, inerentes à fase, que acabam por exigir uma postura firme dos pais e o uso de diversas estratégias educativas. Além disso, com base nos dados que apontam a alta prevalência de práticas coercitivas na educação de crianças, o que demonstra a aceitação e naturalização da punição física, e o fato de que as mães ainda são as principais responsáveis pelo cuidado dos filhos, mesmo que se observe na atualidade uma participação mais ativa dos pais, destaca-se a importância de compreender o uso de práticas maternas indutivas ou coercitivas na educação de crianças pré-escolares. Com o intuito de auxiliar na compreensão das práticas educativas maternas o próximo capítulo apresenta, inicialmente, a conceituação de práticas educativas e estilos parentais e, posteriormente, aborda alguns dos fatores que podem permear as práticas. Ao final do referencial teórico também são descritos alguns estudos com foco nas práticas educativas parentais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste trabalho está dividido em três seções. A primeira seção é dedicada à conceituação das práticas educativas parentais e dos estilos parentais e a relação entre eles. Na segunda seção, serão descritos alguns dos fatores que podem influenciar as práticas educativas maternas, sendo esses compreendidos com base no Modelo Bioecológico do desenvolvimento humano, nos seus componentes pessoa-processo-contexto-tempo (BRONFENBRENNER, 1979/1996). Por fim, serão apresentados os estudos internacionais e nacionais relacionados com a temática das práticas educativas parentais.

2.1 PRÁTICAS EDUCATIVAS E ESTILOS PARENTAIS

Educar, cuidar e promover um desenvolvimento saudável consiste em uma tarefa essencial dos pais na relação que estabelecem com seus filhos. Essas ações constituem um conjunto característico de comportamentos que são nomeados de diferentes formas na literatura (MACARINI et al., 2010).

Existem distintos modelos teóricos e termos conceituais para explicar e caracterizar os comportamentos apresentados por pais e mães em relação aos seus filhos (MACARINI et al., 2010). Nesse sentido, práticas parentais, práticas educativas, práticas de cuidados, cuidados parentais e estilos parentais representam alguns dos termos utilizados por diferentes autores (BAUMRIND, 1983; HOFFMAN, 1975; MACARINI et al., 2010). Alguns estudos buscam compreender o comportamento dos pais em relação aos filhos, ou seja, as práticas educativas. Já outros enfatizam nos estilos parentais, que correspondem aos aspectos mais globais que permeiam as estratégias parentais utilizadas na educação das crianças (CECCONELLO; DE ANTONI; KOLLER, 2003; LEME; BOLSONI-SILVA, 2010). Ainda que as práticas educativas e os estilos parentais representem aspectos da interação entre pais-filhos, tais nomenclaturas contemplam especificidades distintas (DARLING; STEINBERG, 1993).

As práticas educativas parentais referem-se ao conjunto de comportamentos singulares manifestados pelos pais no decorrer da educação ou socialização dos filhos (DARLING; STEINBERG, 1993). Consistem em estratégias utilizadas para suprimir comportamentos considerados inadequados ou incentivar a ocorrência de comportamentos adequados (ALVARENGA; MAGALHÃES; GOMES, 2007) e incluem outros aspectos da interação pais e filhos, tais como: o tom de voz, linguagem corporal e mudança de humor (DARLING; STEINBERG, 1993). As práticas educativas correspondem às estratégias parentais utilizadas

com o intuito de atingir objetivos específicos em determinadas circunstâncias e contextos (HART et al., 1998). Para compreender as práticas educativas parentais, o modelo proposto por Hoffman tem sido utilizado como referência em diversos estudos sobre o tema, mesmo que datado da década de 70. De acordo com Hoffman (1975/1994), há duas categorias de práticas educativas: as indutivas e as coercitivas.

As práticas indutivas consistem em estratégias que estimulam a empatia e enfatizam as consequências negativas dos danos causados a outras pessoas (HOFFMAN 1975/1994). Dessa forma, buscam alterar o comportamento da criança através da descrição de regras e do uso de explicações acerca das consequências físicas e emocionais do seu comportamento para terceiros (HOFFMAN, 1975). Tais práticas auxiliam na internalização de valores morais, pois possibilitam que a criança compreenda os motivos que justificam a necessidade da mudança de comportamento (HOFFMAN, 1975/1994). Destarte, um dos objetivos do processo de socialização é a internalização de normas sociais, ou seja, fazer com que essas normas façam parte do sistema de valores da criança (HOFFMAN, 1979). Nessa perspectiva, a criança aprende a regular o seu próprio comportamento, sem que sejam necessárias sanções externas (HOFFMAN, 1975/1994). Pais que utilizam práticas indutivas colaboram para que a criança internalize de forma mais efetiva seus valores, o que não se aplica a pais que utilizam métodos coercitivos para modificar o comportamento dos filhos (BAUMRIND, 1997).

Um conceito que está intrinsicamente relacionado com as práticas indutivas e tem sido amplamente utilizado, principalmente na literatura internacional, refere-se à parentalidade positiva (GULLIFORD et al., 2015; ISPCAN, 2016; PASTORELLI et al., 2016). A parentalidade positiva consiste no comportamento parental baseado nos melhores interesses e direitos da criança de ser educada em um ambiente sem violência física ou psicológica (RODRIGO, 2010). Esse conceito geralmente é utilizado em intervenções, na promoção da parentalidade positiva, que têm como objetivos fornecer informações, capacitar e orientar os pais, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades que auxiliam na educação dos filhos de forma saudável (ISPCAN, 2016). Nessa perspectiva, existem evidências de que a construção de habilidades necessárias para a parentalidade positiva pode proteger as crianças da violência dentro do sistema familiar (ISPCAN, 2016).

No tocante às práticas educativas coercitivas, essas consistem em estratégias que utilizam a aplicação direta da força e do poder dos pais, tais como punição física, privação de privilégios ou ameaças (HOFFMAN, 1975; CARMO; ALVARENGA, 2012). Estas estratégias fazem com que a criança modifique seu comportamento por meio das reações punitivas dos pais (HOFFMAN, 1979). Além disso, tendem a causar emoções intensas, como

hostilidade, medo, raiva e ansiedade (HOFFMAN, 1975/1994). Em decorrência da ansiedade gerada pela punição, a criança pode apresentar dificuldade em compreender os motivos porque está sendo punida e a forma adequada de se comportar (BAUMRIND, 1997). Dessa forma, o controle do comportamento da criança tende a ficar condicionado apenas na ameaça de sanções externas (HOFFMAN, 1975/1994).

A prática coercitiva consiste em um modo de controle mais direto, que não possibilita que a criança desenvolva uma motivação interna para se comportar de determinada maneira, a não ser para evitar o castigo (HOFFMAN, 1994). Enquanto as práticas indutivas favorecem a internalização moral, as práticas coercitivas contribuem para que os valores e padrões morais sejam percebidos como externos, o que pode acarretar em dificuldades da criança na auto-regulação do seu comportamento (HOFFMAN, 1994; LORBER; SLEP, 2015). Além disso, as práticas coercitivas não possibilitam que a criança desenvolva a capacidade de compreender as implicações de seu comportamento (HOFFMAN, 1975/1994), sendo que o uso frequente de tais estratégias pode resultar em prejuízos no desenvolvimento da criança e fracasso em obter sua obediência (BAUMRIND, 1997). O uso de estratégias coercitivas, como o castigo físico, transmite a mensagem para a criança de que os pais também estão fora de controle, o que faz com que a criança reprima os sentimentos desencadeados no momento em decorrência do medo (BRAZELTON; SPARROW, 2003). Ainda, a punição física como recurso educativo comunica a criança de que a violência é uma maneira de resolver conflitos (BRAZELTON; SPARROW, 2003).

No que se refere à utilização do poder parental nas práticas educativas, Hoffman (1960) caracteriza o poder como o potencial que uma pessoa possui para fazer com que outra se comporte de maneira contrária à sua própria vontade. A relação entre pais e filhos demonstra uma situação na qual existe uma concentração de poder na figura parental (HOFFMAN, 1960). Existem duas maneiras pelas quais os pais utilizam-se do poder para modificar o comportamento dos filhos (HOFFMAN, 1960). A primeira, recorre a estratégias indutivas, que buscam uma modificação voluntária no comportamento da criança (HOFFMAN, 1960). A segunda maneira ocorre a partir de práticas que reforçam e reafirmam o poder dos pais, através de estratégias coercitivas (HOFFMAN, 1960). Em decorrência da concentração de poder, os pais escolhem livremente quais estratégias serão utilizadas para ajustar o comportamento dos filhos (HOFFMAN, 1960). Destaca-se que, em certas circunstâncias, o uso esporádico de disciplina coercitiva, com exceção da punição física, por pais que, frequentemente, utilizam práticas educativas indutivas, tende a não prejudicar o desenvolvimento da criança (HOFFMAN, 1975).

Alguns autores, na literatura internacional e nacional atual, têm se utilizado do conceito de práticas parentais positivas ou negativas. Nessa perspectiva, estratégias que envolvem o engajamento dos pais no processo de cuidado aos filhos, disciplina consistente, com ênfase na comunicação, nas estratégias construtivas de resolução de conflitos e na expressão de afeto se relacionam a desfechos desenvolvimentais adaptativos, sendo consideradas, práticas parentais positivas (GOMIDE, 2006; GULLIFORD et al., 2015; REED et al., 2013). Em contrapartida, as práticas negativas incluem estratégias como a punição física e psicológica, ausência de atenção e de afeto e negligência e estão associadas à menor competência social e emocional ao longo da trajetória desenvolvimental (ASSCHER; HERMANN; DEKOVIC, 2008.; GOMIDE, 2006).

Os estilos parentais são mais estáveis do que as práticas parentais e incluem dimensões da cultura familiar, como a comunicação e o apoio emocional. Dessa forma, os estilos parentais referem-se aos aspectos globais, como o conjunto de atitudes, práticas e expressões em diversas situações, da interação pais-filhos, considerando o contexto afetivo e aspectos emocionais da conduta parental (DARLING; STEINBERG, 1993; BAUMRIND, 1966/1971). Para Baumrind (1966/1971), há três tipos de estilos parentais: autoritário, autoritativo e permissivo. A categorização desses estilos baseia-se na avaliação de algumas características dos pais, como os padrões de autoridade e de comunicação familiar (BAUMRIND, 1967).

O estilo parental autoritário refere-se aos pais que possuem altos níveis de controle (BAUMRIND, 1966/1971). Pais com estilo parental autoritário tendem a manter um controle restritivo e impositivo sobre a conduta dos filhos, utilizando punições físicas, ameaças e proibições (BAUMRIND, 1966/1971). Além disso, são altamente exigentes e pouco afetivos, desconsiderando as necessidades e opiniões da criança (BAUMRIND, 1971). No estilo autoritativo, existe um equilíbrio entre afeto e controle. Os pais reconhecem e respeitam a individualidade dos filhos, tendem a promover os comportamentos positivos do filho mais do que restringir os não desejados, mas deixam claras as normas e os limites. A disciplina é aplicada de maneira indutiva, a comunicação é clara e baseada no respeito mútuo (BAUMRIND, 1966/1971). Por fim, no estilo permissivo, há frágil controle parental, sendo que os pais usam poucos castigos e se mostram tolerantes (BAUMRIND, 1966/1971). Ainda, aceitam positivamente os impulsos da criança e permitem que as mesmas regulem suas atividades. Entretanto, geralmente são afetivos, receptivos e comunicativos com seus filhos (BAUMRIND, 1966/1971). Nesse sentido, a criança é socializada mais efetivamente por pais que demonstram clareza nos seus objetivos e regras, bem como comunicam-se de forma firme e consistente (BAUMRIND, 1983/1997).

O modelo de estilos parentais de Baumrind (1966/1971) foi, posteriormente, reformulado por Maccoby e Martin (1983), que desmembraram o estilo parental permissivo em dois: estilo indulgente e estilo negligente. Os autores estabeleceram duas dimensões ortogonais como parâmetro de diferenciação dos estilos: exigência e responsividade. A exigência está relacionada com a disposição parental de ser contingente, estabelecer disciplina e supervisionar os filhos. Já a responsividade refere-se ao comportamento de apoio e consentimento dos pais, bem como o reconhecimento e respeito à individualidade dos filhos. A partir dessas duas dimensões, as características de cada estilo foram sistematizadas. Assim, pais autoritários são exigentes e não responsivos, pais indulgentes são responsivos e não exigentes, pais autoritativos são exigentes e responsivos e pais negligentes não são exigentes e nem responsivos (MACCOBY; MARTIN, 1983).

Para compreender como os estilos e as práticas parentais se articulam e podem permear o desenvolvimento da criança, é necessário levar em consideração o contexto familiar, a cultura e a classe social onde os estilos e as práticas se processam (DARLING; STEINBERG, 1993). Segundo os autores, as práticas e os estilos parentais são influenciados pelos valores e metas que os pais têm em relação aos seus filhos. Portanto, não se pode assegurar que determinadas práticas e estilos são mais adequados que outros sem atentar para o contexto cultural de cada família e as características físicas e sociais desse contexto (DARLING; STEINBERG, 1993; MACARINI et al., 2010).

A partir dos termos conceituais expostos acima, pode-se perceber que não há um único modelo teórico que busca explicar e classificar as formas de interação entre pais e filhos, o que sinaliza a complexidade conceitual dessa temática. Nesse estudo, será utilizada a perspectiva teórica de Hoffman, com os conceitos de práticas educativas especificados pelo próprio autor. Para compreender as práticas parentais educativas, é importante atentar para os aspectos pessoais, contextuais e temporais que as influenciam (BRONFENBRENNER, 1979/1996), como características da criança e dos pais, a maneira como os pais foram educados, bem como o contexto sociocultural em que estão inseridos (MARIN et al. 2013).

2.2 FATORES QUE PERMEIAM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS: UMA VISÃO BIOECOLÓGICA

Com base na perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1979/1996), as práticas educativas podem ser compreendidas por meio do conceito de processos proximais, que se refere às relações e interações progressivamente mais complexas e recíprocas estabelecidas

entre a pessoa em desenvolvimento, no caso a criança, com seu ambiente imediato, tais como os pais, escola e família ampliada (BRONFENBRENNER, 1979/1996). Assim, para compreender as práticas educativas, de acordo com essa abordagem, é importante atentar para os processos de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto através do tempo, caracterizado pelo modelo PPCT: Pessoa, Processo, Contexto e Tempo.

Ao levar em consideração o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1979/1996) e os estudos que buscam investigar os fatores que influenciam as práticas educativas (BELSKY, 1984; HOFFMAN, 1975), existem evidências de que fatores pessoais, contextuais e temporais das crianças e de seus genitores podem permear as práticas educativas parentais (BRONFENBRENNER, 1979, 1996). Assim, a idade, o temperamento e a ordem de nascimento do filho, bem como a educação, crenças, relação com outros ambientes e a criação dos pais devem ser considerados (BEM; WAGNER, 2006; HOFFMAN, 1975; MARIN et al., 2013).

No tocante a influência de fatores pessoais da criança, especificamente no que se refere à idade e as características psicológicas e sociais da fase, as crianças pré-escolares deparam-se com desafios e demandas em seu desenvolvimento, principalmente no que se refere a questões cognitivas e comportamentais (MARTINS; LINHARES; MARTÍNEZ, 2005). As crianças em idade pré-escolar apresentam flexibilidade de pensamentos e desenvolvem habilidades para pensar em estratégias de resolução de problemas, utilizando regras e princípios conhecidos (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1993/1995). Nessa fase, pode-se dizer que as crianças possuem as habilidades necessárias para compreender a realidade. Assim, as situações em que apresentam acessos de raiva tendem a estar relacionados à capacidade de entender um sim ou um não e a luta contra essa realidade (BRAZELTON; SPARROW, 2003).

No atinente à interação social, a criança pré-escolar desenvolve a capacidade de regular seu comportamento e de fornecer aos outros informações sobre suas necessidades e interesses (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1993/1995). Nesta fase, a criança parece dotada de uma energia interminável, que, por vezes, é extravasada por meio de atividades motoras (correr, brincar, pular) e exploratórias (RAPPAPORT; FIORI; DAVIS, 1981). Ainda, o papel dos pais se modifica nesse período, tendo em vista que, mais do que prover a necessidade dos filhos, os mesmos devem auxiliar a criança a entender os seus desejos que não podem ser satisfeitos (BRAZELTON; SPARROW, 2003).

Os comportamentos agressivos da criança são compreendidos como parte desta fase do desenvolvimento e estão relacionados, por vezes, às frustrações do dia-a-dia (BOLSONI-

SILVA; MARTURANO; MANFRITANO, 2005; RAPPAPORT; FIORI; DAVIS, 1981). Considera-se que uma criança com idade pré-escolar vivencia diversas situações de frustração durante o seu dia, tanto pelos pais, quanto pelos professores ou outras pessoas do seu convívio social (RAPPAPORT; FIORI; DAVIS, 1981). A maioria das crianças torna-se menos agressiva, mais empática e cooperativa após a idade pré-escolar, o que sinaliza a transitoriedade de tal característica que pode ser considerada parte do desenvolvimento saudável (PAPALIA; OLDS, 2006). Contudo, a intensidade e a maneira como o ambiente lida com essas manifestações da criança pode favorecer a persistências de tais comportamentos e constituir risco para o desenvolvimento em fases posteriores da vida (PAPALIA; OLDS, 2006).

Especificamente com relação à idade das crianças associadas às práticas educativas parentais, Reppold et al.(2002) sinalizam que as estratégias educativas empregadas pelos pais se modificam à medida que a criança vai crescendo, ou seja, conforme os filhos vão se desenvolvendo, os pais tendem a exercer menor controle e supervisão. Nesse processo, eles buscam estimular a autonomia e a independência da criança, recorrendo a explicações verbais, restrição de privilégios e estratégias punitivas (REPPOLD et al., 2002).

Outro aspecto que permeia as práticas educativas utilizadas pelos pais é o temperamento da criança (ALVARENGA; PICCININI, 2007). Cosentino-Rocha e Linhares (2013) descrevem o temperamento como as diferenças individuais que se manifestam ao longo do tempo, incluindo aspectos biológicos e psicológicos, os quais são influenciados pela experiência e por fatores contextuais. O temperamento está relacionado com a forma como cada criança recebe, digere e reage a estímulos importantes, bem como com a resposta da criança a situações estressantes (BRAZELTON; SPARROW, 2003). Para Alvarenga e Piccinini (2007), há uma tendência dos pais a responderem de modo distinto a crianças com temperamentos diferentes. De acordo com esses autores, parece haver uma relação entre temperamento difícil (reações negativas ao novo, irritabilidade) e as dificuldades dos pais em controlar o comportamento do filho. Do mesmo modo, crianças com temperamento fácil tendem a receber cuidados mais responsivos dos pais, bem como desenvolvem comportamentos socialmente adequados (ALVARENGA; PICCININI, 2007).

Conforme a literatura, não há consenso se as práticas educativas desencadeiam o comportamento dos filhos ou se o comportamento dos filhos determina as práticas educativas utilizadas pelos progenitores (WEBER, 2007). Para Marin et al. (2012), esse é um processo bidirecional em que a criança afeta as práticas educativas de seus pais, as quais, por sua vez afetam na continuidade de tais condutas disciplinares. Na abordagem bioecológica, as

relações, tais como são as práticas educativas, são compreendidas a partir de uma interação bidirecional, dinâmica e constante em que a criança influencia e é influenciada pelo ambiente (BRONFENBRENNER, 1979/1996). Desse modo, o modelo de influência recíproca é o mais aceito para explicar o processo de socialização, embora não haja consenso entre os pesquisadores da área (GRUSEC; LYTTON, 1988). Em contrapartida, Hoffman (1975/ 1994) defende a ideia de que as práticas educativas antecedem o comportamento da criança. Conforme o autor, o fato dos pais serem responsáveis por prover bens materiais, bem como pelo afeto dispensado na relação com os filhos faz com que os pais detenham maior poder sobre esses, podendo modelar e modificar o comportamento dos mesmos. O autor concorda que existe alguma influência e controle mútuos, mas refere que o poder de agentes reforçadores dos pais sobrepõe o poder das crianças.

A ordem de nascimento e a existência ou não de irmãos são outras características que podem permear as práticas educativas parentais (FREITAS; PICCININI, 2010). Esses aspectos estão relacionados com as expectativas dos pais com relação aos filhos e a diferenciação que os pais fazem acerca do comportamento e temperamento desses na família (BRAZELTON; SPARROW, 2003). Nesse sentido, o temperamento de duas crianças da mesma família é identificado, por vezes, bem mais por suas diferenças do que por suas semelhanças. A diferença entre os filhos em uma família é permeada tanto por fatores hereditários quanto pelos efeitos do ambiente no qual a criança está inserida (BRAZELTON; SPARROW, 2003). Dessa forma, em momentos decisivos do desenvolvimento infantil, pode ser difícil para alguns pais lidar com as suas expectativas quando um primeiro e segundo filhos são muito diferentes (BRAZELTON; SPARROW, 2003).

Ademais, a divisão e atenção que é dispensada pelos pais aos filhos também pode estar relacionada com o número de filhos e à ordem de nascimento. Em casos de filhos únicos, por exemplo, a ausência da necessidade de divisão de atenção dos pais com os irmãos foi apontada por Rivera e Carrasquillo (1997) como uma das grandes vantagens de não ter irmãos. De acordo com as autoras, poderia haver um incremento na autoestima dessas crianças se comparadas com as que possuem irmãos, por receberem mais reforços positivos e elogios dos pais e parentes. Ademais, por conviverem mais com adultos no ambiente doméstico, filhos únicos tenderiam a aprender mais rapidamente a linguagem e os comportamentos adultos (RIVERA; CARRASQUILLO, 1997).

Com relação à influência de fatores contextuais, características da família, escola, trabalho dos pais e a cultura podem permear a relação que os pais estabelecem com os filhos (BRONFENBRENNER, 1979, 1996) e, conseqüentemente, as práticas parentais. A família é

considerada um microsistema, sendo caracterizada como a rede de apoio que sustenta o desenvolvimento da criança, pois é fundamental na educação, na orientação e no suporte, tanto afetivo quanto material, de seus membros (BRONFENBRENNER, 2011). De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), a família é o primeiro ambiente do qual a criança participa ativamente, sendo, idealmente, fonte de segurança, proteção, afeto, bem-estar e apoio (BRONFENBRENNER, 1979/1996; CECCONELLO; DE ANTONI; KOLLER, 2003). Sendo assim, percebe-se que a família é fundamental para desencadear processos evolutivos, podendo ser tanto propulsora quanto inibidora do crescimento físico, intelectual, emocional e social de seus integrantes (KREPPNER, 2000).

Bronfenbrenner (1979/1996) ressalta três características que ajudam o microsistema a manter-se estruturado a fim de permitir o desenvolvimento saudável: a reciprocidade, o equilíbrio de poder e o afeto. A reciprocidade consiste na influência que uma pessoa faz a outra, e vice-versa. No caso de uma criança, este processo favorece a aquisição de habilidades interativas e estimula a evolução de um conceito de interdependência (BRONFENBRENNER, 1996). Contudo, mesmo que haja reciprocidade, um dos participantes pode ser mais influente do que o outro. Esta relação diádica, na qual existe diferença de influência é definida como equilíbrio de poder (BRONFENBRENNER, 1979/1996). O equilíbrio de poder consiste em uma condição saudável e aceita, tendo em vista que auxilia a pessoa em desenvolvimento a lidar com relações de poder diferenciais (BRONFENBRENNER, 1979/1996). Uma situação ótima para o desenvolvimento é aquela em que o equilíbrio de poder gradualmente é alterado em favor da pessoa em desenvolvimento, possibilitando a autonomia. A relação afetiva se estabelece conforme os indivíduos se envolvem em interação diádica, proporcionando sentimentos mutuamente positivos, negativos, ambivalentes ou assimétricos (BRONFENBRENNER, 1979/1996). Se, na relação que se estabelece entre os pais e a criança, o afeto, a reciprocidade e o equilíbrio de poder não estão presentes, pode ocorrer prejuízo ao desenvolvimento da criança, comprometendo as relações posteriores que ela virá a estabelecer com outras pessoas (BRONFENBRENNER, 1979/1996).

As pessoas com quem as crianças pequenas interagem numa base regular em períodos longos de tempo são os pais, mas, especialmente no caso de crianças pequenas, outras pessoas mais velhas, como professores, parentes, irmãos e pares, desempenham importante função nas práticas educativas (KREPPNER, 2000). A comunicação e inter-relação entre dois ou mais microsistemas que a criança participa, como a família e a escola, ou a família nuclear e a família extensa, referentes ao mesossistema de acordo com o modelo bioecológico

(BRONFENBRENNER, 1979/1996) também parecem influenciar nas práticas educativas utilizadas pelos pais. A importância do mesossistema é percebida através da quantidade e qualidade das suas conexões. Sendo assim, quanto mais coesas a família e a escola, por exemplo, estiverem em relação a valores e estilos comportamentais, melhor a criança poderá desenvolver suas capacidades (CECCONELLO; DE ANTONI; KOLLER, 2003). A comunicação entre a família e a escola é essencial para o desenvolvimento da criança, pois esses dois microssistemas são formadores de atitudes, opiniões, valores, crenças e ideologias (GOLDBERG; YUNES; FREITAS, 2005).

O trabalho dos pais e a rede de amigos e profissionais com os quais os pais mantem contato é considerado, na perspectiva bioecológica, como o exossistema, e também podem influenciar na forma como os pais educam os filhos. O exossistema é caracterizado por um ou mais ambientes os quais a criança não participa ativamente, mas recebe influência indireta, podendo ser afetada por acontecimentos que ocorrem no mesmo (BRONFENBRENNER, 1979/1996). Nesse sentido, o impacto dos eventos de vida estressantes que ocorrem no exossistema, pode ser considerado um fator de risco para o uso de práticas educativas coercitivas (CECCONELLO; DE ANTONI; KOLLER, 2003; SIMONS et al., 1992). Em outras palavras, é provável que uma mãe, estressada por problemas no trabalho, não vá agir da mesma maneira como agiria se estivesse tranquila (BEM; WAGNER 2006). Deste modo, o exossistema pode influenciar nas práticas educativas utilizadas pelos pais devido ao estresse inerente ao desemprego, insegurança e problemas no trabalho, dentro outras situações que ocorrem em ambientes que a criança não participa ativamente (BRONFENBRENNER, 1979/1996; CECCONELLO; DE ANTONI; KOLLER, 2003).

O contexto social onde ocorrem as relações entre pais e filhos também é um aspecto que assume papel relevante nas práticas educativas parentais. O contexto, incluindo a classe social, pode exercer influência nas estratégias educativas empregadas em decorrência da existência de sistemas de valores diferentes bem como às experiências sociais a que as famílias estão expostas (GRUSEC; LYTTON, 1988). Ainda, entende-se também por contexto a situação e o local onde as práticas são utilizadas, ou seja, a escolha de determinada estratégia educativa pode estar relacionada com o local onde ocorre a situação que demanda uma intervenção, como em casa, na rua ou em um vizinho (BEM; WAGNER, 2006).

Outro fator contextual que pode influenciar as práticas educativas utilizadas pelos pais refere-se às crenças, ideologias e valores comuns a determinada cultura que os pais e a criança estão inseridos, caracterizado por Bronfenbrenner (2011) como macrossistema. As crenças parentais podem ser compreendidas como um conjunto de ideias que estão implícitas no

cotidiano, julgamento, escolhas e decisões que os pais tomam, funcionando como modelos para ações (KOBARG; SACHETTI; VIEIRA, 2006). Ou seja, as crenças envolvem o que a família interpreta como certo ou errado e, a partir disso, deve ser seguido ou não (FALCKE; WAGNER, 2005). Os valores, por sua vez, além de orientar os pais em suas práticas, representam aquilo que os genitores almejam que os filhos desenvolvam (BEM; WAGNER, 2006).

Destaca-se que no macrossistema existem fatores que podem se constituir risco na infância, como a aceitação cultural da punição corporal como estratégia educativa e a visão de que a criança deve obedecer aos pais, pois é posse dos mesmos (KOLLER, 1999). A associação entre punição corporal e disciplina é um exemplo de crença de alguns pais que vem sendo transmitida ao longo das gerações como verdade inquestionável, percebida como modelo a ser seguido pelos pais ao educar seus filhos (WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004). Nesse sentido, aspectos relacionados ao macrossistema dos pais, como, a cultura, os valores e as crenças compartilhados pelos genitores ou presentes na criação dos mesmos influenciam a forma como educam seus filhos (BRONFENBRENNER, 1996; MACARINI et al., 2010; MARIN et al., 2012). Cabe ressaltar que o sistema de crenças de cada um dos pais sobre como educar seus filhos pode se apresentar de formas distintas, o que, por vezes, pode causar dificuldades na escolha das estratégias (WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004).

Por fim, a forma como os pais foram educados é um dos principais fatores mencionados como influente nas práticas educativas parentais de acordo com a literatura nacional e internacional sobre a temática (BRAZELTON; SPARROW, 2003; FALCKE & WAGNER, 2005; HENNIG, 2008; HOFFMAN, 1975; MADDEN et al., 2015; MARIN et al., 2013; SHAFFER et al., 2009). A intergeracionalidade das práticas pode ser compreendida a partir do conceito de tempo a partir do Modelo Bioecológico (BRONFENBRENNER, 1979/1996). O tempo assume papel importante na interação entre os pais e filhos, sendo caracterizado pelas mudanças e pelas continuidades que ocorrem ao longo do ciclo da vida da criança e dos pais (BRONFENBRENER, 1979/1996). As experiências que os pais tiveram em sua criação são lembradas e, por vezes, revividas quando eles se deparam com a tarefa de educar seus filhos (BRAZELTON; SPARROW, 2003), sendo que a continuidade ou descontinuidade do uso de determinadas práticas educativas está intimamente relacionada com a forma como os pais avaliam a maneira como foram criados (SHAFFER et al., 2009). O comportamento adotado pelos pais na educação dos filhos é permeado não somente pela experiência real com seus próprios pais, mas, principalmente, pela maneira como a mesma foi

elaborada e, conseqüentemente, é relembrada no momento em que se tornam pais e mães (MARIN et al., 2013).

Apesar da intergeracionalidade ser um fator discutido amplamente por diversos autores, as práticas educativas envolvem um processo dinâmico entre pais e filhos, sendo importante considerar os diversos fatores mencionados nesta seção. A transmissão entre as gerações de padrões aprendidos de comportamento não é um processo linear na qual os pais terem sofrido ou não violência garante a repetição desse comportamento com os filhos (MARIN et al., 2013). Nesse sentido, embora existam evidências de que, de fato, existe uma continuidade intergeracional no que diz respeito à parentalidade, o conhecimento sobre como se dá essa transmissão ainda é limitado (NEPPL et al., 2009), ao considerar que as experiências vivenciadas durante a própria criação não são inevitavelmente repetidas (BELSKY; CONGER; CAPALDI, 2009). Assim, é importante estar atento aos diversos fatores que podem influenciar o uso de determinadas práticas educativas em detrimento de outras, ao levar em consideração a complexidade e multideterminação das práticas educativas (BESLKY et al., 2009; MARIN et al., 2013).

2.3 ESTUDOS SOBRE AS PRÁTICAS PARENTAIS EDUCATIVAS EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES

O levantamento bibliográfico², em periódicos nacionais e internacionais aponta que os diversos estudos científicos têm investigado as práticas educativas parentais utilizadas em crianças pré-escolares, principalmente no que se refere às diferenças entre as práticas educativas maternas e paternas (MARIN; PICCININI; TUDGE; 2011; LEE; ALTSCHUL; GERSHOFF, 2015; LORBER; SLEP, 2015; ZANETTI; GOMES, 2014) e os fatores que influenciam o uso de práticas parentais coercitivas ou indutivas na educação das crianças, como o nível socioeconômico dos pais (BEM; WAGNER, 2006; CARMO; ALVARENGA, 2012; MARIN et al., 2012), a relação com o cônjuge (AUGUSTIN; FRIZZO, 2015; BÖING; CREPALDI, 2016; LINS et al., 2015), características específicas da criança (ALVARENGA; PICCININI, 2007; FREITAS; PICCININI, 2010; MINETTO et al., 2012) e transmissão intergeracional de modelos da própria educação (MADDEN et al., 2015; MARIN et al., 2013; REED et al., 2013; SHAFFER et al. 2009). Além disso, alguns autores atentam para a

² Essa afirmação é feita com base em busca, realizada nos meses de julho de 2017 e janeiro de 2018, nas seguintes bases de dados: PEPsic, PsycINFO, Scielo e Lilacs. Para a referida busca foram utilizados os descritores: práticas educativas, práticas parentais, pré-escolares e parentalidade.

influência das práticas educativas parentais no comportamento das crianças, especificamente no tocante a problemas de comportamento (ALVARENGA; MAGALHÃES; GOMES, 2012; LEME; BOLSONI-SILVA, 2010; MACKENZIE et al., 2013; MARIN et al., 2012; SEBRE et al., 2015). Ainda, foram encontrados estudos de intervenção voltados para a promoção de práticas parentais positivas (GULLIFORD et al., 2015; SCHMIDT; STAUDT; WAGNER, 2016; SOLÍS-CÁMARA; CUEVAS; ROMERO, 2015). Contudo, quando se trata especificamente de estudos qualitativos que investiguem as práticas educativas maternas em crianças pré-escolares, o número de estudos científicos publicados parece ser escasso (OLIVEIRA; RABUSKE; ARPINI, 2007; PINTO; COLOSSI, 2017).

Considerando essas publicações, destaca-se o estudo quantitativo de Marin, Piccinini e Tudge (2011), que investigou as práticas educativas indutivas, coercitivas e de não interferência maternas e paternas aos 24 e 72 meses de vida da criança. Os resultados revelaram que as mães foram significativamente mais indutivas do que os pais aos 24 meses, mas aos 72 meses não foram observadas diferenças. Ainda, os autores sinalizaram que as mães apresentaram médias mais elevadas no total de práticas relatadas, o que pode ser explicado pelo papel predominante que ainda exercem na socialização infantil, sendo que elas tendem a conversar mais com seus filhos, expressar sentimentos, opiniões, estabelecer limites e elogiar comportamentos adequados.

Nesse contexto, destaca-se estudo qualitativo realizado por Lins et al. (2015) que buscou analisar a compreensão que mães e pais têm sobre o seu papel e o do seu cônjuge na criação dos filhos, bem como identificar as influências externas, positivas e negativas no processo educativo. Após análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas aplicadas, os resultados mostraram que os genitores atribuíram papéis tradicionais à figura materna e paterna, no sentido de que as mães foram consideradas responsáveis pela educação e carinho dos filhos, e os pais, responsáveis pelo exercício da autoridade. Com relação às influências externas, os pais e mães ressaltaram os avós, a escola e a TV. Desde outra perspectiva, estudo quantitativo de Lee, Altschul e Gershoff (2015), com o objetivo de investigar as diferenças no uso de práticas coercitivas, especificamente o castigo corporal, por pais e mães ao longo dos cinco primeiros anos de seus filhos, destacou que as mães se utilizavam da punição física na educação dos filhos com mais frequência do que os pais.

No que se refere às possíveis consequências e correlações entre o uso de determinadas práticas parentais educativas e o comportamento das crianças, alguns estudos destacam a manifestação de problemas de comportamento externalizantes ou internalizantes. Por comportamento externalizante entende-se condutas como dificuldade em controlar impulsos,

hiperatividade, agressividade e presença de raiva. Já os comportamentos internalizantes caracterizam-se pela tristeza, retraimento, queixas somáticas e medo (MARIN et al., 2012). Nesse sentido, Marin et al. (2012), investigaram, em pesquisa quantitativa, a relação entre práticas educativas parentais, problemas de comportamento e a competência social de crianças pré-escolares. Os resultados revelaram associação positiva entre práticas coercitivas maternas e problemas de comportamento infantil, especialmente os de externalização, bem como correlações positivas entre práticas coercitivas paternas e problemas de internalização. Ainda, os autores mencionaram a influência de alguns fatores sociodemográficos nas práticas educativas maternas, sendo que as mães de nível socioeconômico baixo relataram com maior frequência o uso de estratégias consideradas coercitivas e no caso das mães de nível socioeconômico alto, as práticas educativas indutivas foram mais recorrentes.

De modo semelhante, Alvarenga, Magalhães e Gomes (2012) realizaram um estudo quantitativo que teve como objetivo investigar relações entre as práticas educativas maternas e os problemas de externalização em crianças em idade pré-escolar. As autoras apontam correlação positiva entre punição física e problemas de externalização. Em contrapartida, a prática de negociar ou propor algum tipo de troca com o objetivo de regular o comportamento da criança foi apontada como negativamente correlacionada com os problemas de externalização. Ademais, as autoras destacam a relação entre outras variáveis sociodemográficas e as práticas educativas maternas, sendo que quanto menor a renda e a escolaridade da mãe, mais frequente o uso da punição física.

Nessa perspectiva, destaca-se o estudo quantitativo de Carmo e Alvarenga (2012) que teve como objetivo comparar o uso de práticas coercitivas em crianças pré-escolares de mães de diferentes níveis socioeconômicos. De acordo com as autoras, os resultados evidenciam o uso mais frequente de punição física pelas mães do grupo de nível socioeconômico baixo. Ainda, especificamente com relação aos fatores sociodemográficos, os dados indicaram que quanto menos anos de estudo a mãe possuísse maior seria a frequência da utilização da punição física.

Além do nível socioeconômico, a intergeracionalidade das práticas também é um fator pesquisado por alguns autores. Marin et al. (2013) realizaram estudo quantitativo-qualitativo com o intuito de pesquisar a transmissão intergeracional das práticas educativas parentais em 30 mães e 22 pais, cujo primeiro filho tinha 3 anos. Os resultados indicaram tanto a manutenção das práticas recebidas, sejam elas indutivas, coercitivas ou de não interferência, como mudanças no tipo de prática utilizada devido a características do casal e da criança. Com suporte nesses resultados, os autores sinalizaram que as práticas educativas envolvem

um processo dinâmico entre pais e filhos, sendo que a transmissão intergeracional não deve ser considerada de modo linear, pois ela é influenciada por fatores que não apenas a reprodução de padrões aprendidos.

Levando em consideração o número expressivo de publicações quantitativas, que buscam investigar tanto o impacto das práticas educativas parentais no comportamento de crianças em idade pré-escolar, quanto os possíveis fatores que influenciam o uso dessas práticas, constatou-se, na ampla busca realizada na literatura, uma escassez de estudos qualitativos sobre as práticas educativas maternas no contexto da educação de crianças pré-escolares. Dentre as publicações encontradas, destaca-se o estudo qualitativo de Pinto e Colossi (2017), que buscou analisar a percepção de três mães de crianças pré-escolares acerca das práticas educativas coercitivas utilizadas na educação dos filhos e como as suas experiências da família de origem se expressam na forma de educá-los. As práticas educativas maternas revelaram-se marcadas pela influência de suas experiências de educação na própria infância.

Outro estudo qualitativo a ser destacado é o de Oliveira, Rabuske e Arpini (2007), que teve como objetivo identificar as dificuldades maternas enfrentadas na educação dos filhos, as estratégias utilizadas e os parâmetros implicados na construção de práticas educativas maternas. Dentre os resultados, as dificuldades apontadas pelas mães foram o ciúme da criança com relação à mãe, no seu contato com outras crianças ou adultos da família e os conflitos relacionados às regras familiares. Ainda as práticas educativas maternas observadas foram as estratégias indutivas de distração e de evitação dos conflitos, sendo que algumas mães relataram fazer uso de estratégias de força coercitiva, caracterizando situações de violência física e/ou psicológica nas relações com os filhos. Os parâmetros para o uso dessas estratégias foram as influências familiares, as experiências com o primeiro filho e a busca pela melhor maneira de agir.

Com base no exposto, verifica-se que a maioria das pesquisas abordou as práticas educativas parentais atreladas a diversas variáveis, que parecem ser interdependentes, visto que no decorrer dos estudos supracitados observa-se essa inter-relação. A busca realizada na literatura permitiu identificar uma escassez na produção científica em relação aos estudos científicos qualitativos acerca das práticas educativas maternas na educação de crianças pré-escolares, incluindo os aspectos que influenciam essas práticas, o que justifica a importância da realização de pesquisas com busquem compreender as práticas maternas, considerando a singularidade das experiências das mães. Assim, ao propor a compreensão das práticas educativas maternas, sob uma perspectiva qualitativa, o presente estudo pretende servir como

subsídio para a construção de ações, nas arenas da educação e da saúde, que levem em consideração a multifatoridade, multideterminação e complexidade envolvidas nos processos de construção das práticas educativas.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Compreender o uso de práticas maternas coercitivas ou indutivas como estratégias educativas em crianças em idade pré-escolar.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer as lembranças da própria mãe da sua infância, bem como a sua percepção acerca dessa fase do desenvolvimento
- Descrever os fatores que permeiam a utilização de determinadas práticas educativas pelas mães na educação de seus filhos
- Identificar o entendimento das mães acerca dos motivos subjacentes à adoção de determinadas práticas
- Entender quais estratégias as mães consideram mais adequadas e eficientes na educação de crianças pré-escolares

4 MÉTODO

4.1 DELINEAMENTO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e transversal (GIL, 2002; STRAUSS; CORBIN, 2008). A escolha por este modelo de pesquisa se deu em função da complexidade e particularidades das práticas maternas educativas em crianças pré-escolares.

Essa modalidade metodológica possibilita pesquisar sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos e fenômenos culturais (STRAUSS; CORBIN, 2008), bem como permite a exploração de um conjunto de opiniões e representações sociais de um grupo sobre a temática que se pretende investigar (GOMES, 2012). Dessa forma, o pesquisador tentará alcançar a complexidade dessa experiência com o intuito de desenvolver uma teoria ou tema, estabelecendo significados para o fenômeno perscrutado a partir da visão dos participantes (CRESWELL, 2010).

A utilização da metodologia qualitativa justifica-se, pois, o foco do estudo não é identificar tendências sociodemográficas ou estruturais, mas sim compreender a diversidade das formas e experiências familiares e identificar os processos pelos quais as famílias e seus membros criam e sustentam suas próprias realidades (GILGUN, 2012). Desse modo, essa metodologia proporciona diversos benefícios para o estudo das relações familiares, como a possibilidade de investigar e compreender o significado que os membros da família atribuem para as interações e os relacionamentos familiares (GANONG; COLEMAN, 2014).

4.2 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 12 mães de crianças em idade pré-escolar, sendo seis mães cujas práticas parentais são predominantemente indutivas e seis mães com indicativos de práticas parentais coercitivas. As participantes eram casadas, tinham idade entre 24 e 46 anos ($M= 36.5$, $DP= 7.62$) e moravam com os pais de seus filhos. A realização do estudo com este número de participantes justifica-se a partir de um criterioso estudo realizado por Guest, Bunce e Johnson (2006), cujo objetivo foi o de estabelecer um número adequado de entrevistas no contexto da pesquisa qualitativa para atingir a saturação teórica dos dados em função do tema pesquisado. Os autores constataram que na utilização da Teoria Fundamentada, as primeiras 12 entrevistas fornecem uma amplitude de temas que possibilitam a categorização, sendo que elementos básicos já estão presentes nas primeiras

seis entrevistas. Desse modo, os autores sugerem que uma amostra de seis entrevistas pode ser suficiente para permitir o aparecimento de temas significativos e interpretações úteis (GUEST; BUNCE; JOHNSON, 2006).

No tocante aos critérios de inclusão, foram selecionadas mães biológicas de filhos com idade entre 4 a 6 anos, com configuração familiar nuclear e coabitação familiar e que atenderam a no mínimo três dos quatro critérios estabelecidos para práticas coercitivas e indutivas. Os critérios estabelecidos para mães que utilizavam predominantemente práticas indutivas foram: 1) Uso de explicações, 2) Regras claras e consistentes, 3) Uso de acordos e negociações e 4) Limites através do diálogo. Já para as mães com práticas predominantemente coercitivas os critérios foram: 1) Utilização de castigo e punição física, 2) Uso frequente de ameaças, 3) Privação de privilégios, 4) Privação de afeto (HOFFMAN, 1975/1994).

A escolha por mães justifica-se pelo fato de, geralmente, as mães serem as pessoas que mais se ocupam com a educação de seus filhos/as. Ainda que os pais venham participando mais da educação desses, percebe-se que a mãe exerce um papel predominante na socialização infantil (MARIN; PICCININI; TUDGE, 2011). Ademais, os dados fornecidos pela literatura indicam que as mães usam práticas como a punição corporal com mais frequência do que os pais (LEE, ALTSCHUL & GERSHOFF, 2015; ROCHA; MORAES, 2011; SANTINI, LOPES, & WILLIAMS, 2016). Nesse sentido, uma possível explicação para esse comportamento mais agressivo das mães em comparação ao dos pais pode estar relacionada justamente a essa maior permanência da mãe junto aos filhos (CRAIG, 2006). Além disso, essa pesquisa é fruto de um projeto mais abrangente que teve como participantes mães, pais e/ou responsáveis de crianças em idade pré-escolar e escolar, no qual houve um predomínio de mães (92%) que aceitaram participar do mesmo. Destaca-se também que a maioria das mães participantes (90%) pertencia a famílias nucleares com coabitação. No que se refere à configuração da família brasileira, conforme o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2013, o padrão predominante do tipo de arranjo familiar é a família constituída pelo casal e seus filhos (43,9%). A escolha por uniformizar a seleção de participantes optando por mães de crianças pré-escolares pertencentes a famílias nucleares com coabitação está pautada na necessidade de conferir homogeneidade à amostra. A condição de homogeneidade atinente aos critérios de escolha dos participantes é fundamental para a Teoria Fundamentada quando esses são selecionados de forma intencional e é considerada essencial para a validade de um estudo pautado no critério de saturação de dados (GUEST; BUNCE; JOHNSON, 2006).

A seguir, serão especificadas algumas características das mães que fizeram parte dessa pesquisa. Para garantir o sigilo e resguardar as informações das participantes, para identificação das entrevistas foram atribuídos códigos, utilizando-se a letra “M”, que representa “Mãe”, seguida de um número, que representa a ordem que as participantes foram entrevistadas.

Quadro 1– Caracterização sociodemográfica das mães que utilizam práticas predominantemente coercitivas

Mãe	Idade da mãe	Nº de filhos	Ordem de nascimento	Cuidador na infância	Escolaridade	Renda (Salários mínimos)	Profissão/ Situação ocupacional atual
M2	35	2	Filho mais novo	Pai, madrasta e irmã	Ensino superior completo	Mais de 6	Administradora/ Trabalha
M4	44	2	Filho mais velho	Pai, mãe e babá	Pós-graduação completa	Mais de 6	Professora/ Trabalha
M6	33	1	Filho único	Pai e mãe	Ensino fundamental incompleto	Até um	Nenhuma/ Não trabalha
M7	31	3	Filho mais novo	Mãe	Ensino fundamental completo	Entre 2 a 4	Nenhuma/ Não trabalha
M8	24	2	Filho mais velho	Pai, mãe e irmã	Ensino superior incompleto	Entre 2 a 4	Nenhuma/ Não trabalha
M11	24	3	Filho mais velho	Mãe e avós	Ensino médio incompleto	Entre 2 a 4	Nenhuma/ Não trabalha

Fonte: Autoras

Quadro 2– Caracterização sociodemográfica das mães que utilizam práticas predominantemente indutivas

Mãe	Idade da mãe	Nº de filhos	Ordem de nascimento	Cuidador na infância	Escolaridade	Renda (Salários mínimos)	Profissão/ Situação ocupacional atual
M1	45	2	Filha mais nova	Pai e mãe	Pós-graduação completa	Mais de 6	Administradora/ Trabalha
M3	44	2	Filha mais velha	Pai, mãe e avó	Pós-graduação completa	Mais de 6	Professora/ Trabalha
M5	46	1	Único filho	Pai, madrasta e irmã	Ensino superior completo	Entre 4 a 6	Administradora/ Não trabalha
M9	36	2	Primeiro filho	Pai, mãe e babá	Pós-graduação completa	Mais de 6	Dentista/ Trabalha
M10	37	1	Filho único	Mãe e tia	Ensino médio completo	Entre 4 a 6	Secretária/ Trabalha
M12	39	1	Filho único	Pai e mãe	Ensino superior completo	Entre 4 a 6	Executiva especialista/ Trabalha

Fonte: Autoras

4.3 INSTRUMENTOS

Com o intuito de alcançar os objetivos da pesquisa, serão apresentados os instrumentos utilizados na *Etapa I*, que corresponde à coleta de dados realizada pelo projeto mais abrangente, já finalizado, e que serviu de subsídio para a escolha de seis mães cujas práticas parentais são predominantemente indutivas e seis mães com indicativos de práticas coercitivas. Posteriormente, serão descritos os instrumentos da *Etapa II*, que foram utilizados na coleta de dados com os doze participantes desta pesquisa.

Etapa I

- *Ficha de dados sociodemográficos* (APÊNDICE A): visou obter alguns dados sociodemográficos, tais como idade da participante e de seu companheiro, escolaridade, profissão, estado civil, número de filhos e idade dos mesmos, religião, jornada laboral diária, número de pessoas residentes no domicílio familiar e pertença socioeconômica.

- *Entrevista semiestruturada sobre práticas parentais educativas* (APÊNDICE B): contem 8 blocos de questões abertas que contemplam situações vivenciadas pelos pais, mães ou responsáveis na educação dos filhos como: 1) hora da refeição, 2) hora do banho, 3) agressão a outras crianças, 4) birras, 5) uso da palmada, 6) interferência de problemas externos no comportamento dos pais, 7) Lei da Palmada.

Etapa II

- *Entrevista semiestruturada sobre práticas maternas educativas em crianças pré-escolares* (APÊNDICE C): contem questões relativas às lembranças da infância e criação das mães, crenças sobre como o filho deve ser educado, influências dos amigos, professores, vizinhos e familiares na educação dos filhos, influência do trabalho e diferenças entre o casal na forma de pensar a educação dos filhos.

4.4 PROCEDIMENTOS E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Essa pesquisa faz parte de um projeto mais abrangente intitulado “Práticas educativas e direitos da criança e do adolescente”, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética sob o número CAAE 1.293.423 (ANEXO A). Tal projeto teve como objetivo conhecer as práticas educativas utilizadas por 60 pais, mães ou responsáveis de crianças em idade pré-escolar e escolar, de escolas públicas e privadas. Mais especificamente, buscou mapear as práticas educativas parentais utilizadas e identificar o conhecimento dos pais, mães ou responsáveis sobre os direitos da criança e do adolescente.

Para a realização do presente estudo, foi adicionada uma emenda à Plataforma Brasil, na qual foi incluída e aprovada a segunda etapa da pesquisa, sob o número CAAE 2.048.714 (ANEXO B). Esse estudo atende aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016). Ainda, está de acordo com a Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 016/2000, que respalda as mesmas questões.

Para a realização dessa pesquisa, inicialmente, foram acessadas as fichas de dados sociodemográficos das 56 mães que participaram do projeto mais abrangente, sendo que destas, 42 atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos neste estudo. Foram selecionados

em um único documento os trechos das 42 entrevistas que faziam referência às práticas educativas utilizadas pelas participantes para uma avaliação às cegas entre juízes com o intuito de que os mesmos identificassem os tipos de estratégias predominantes nas mães. Esse documento foi enviado para dois pesquisadores com reconhecido conhecimento na área das práticas educativas, juntamente com um quadro de códigos com itens que caracterizam as práticas como predominantemente indutivas ou coercitivas (APÊNDICE D) e um documento com a descrição de cada item do quadro enviado (APÊNDICE E). Assim, foi solicitado que, os dois pesquisadores apontassem os participantes com indicativos de práticas coercitivas e os participantes com indicativos de práticas indutivas. A partir desta análise, o percentual de concordância entre os pesquisadores foi de 93%.

Com base na indicação dos pesquisadores, as 12 mães foram contatadas de forma intencional, uma por uma, sendo o contato com elas feito de forma a seguir a ordem de data em que o instrumento inicial foi aplicado, do mais antigo para o mais recente. As participantes foram contatadas por ligação telefônica, sendo esclarecido o objetivo e as condições da pesquisa e realizado o convite para a participação da mesma. As entrevistas foram realizadas em data e local combinado com as participantes que aceitaram participar da entrevista. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com o prévio consentimento das participantes e, posteriormente, transcritas, para fins de análise. Ainda, após a realização das entrevistas, foram agendadas e realizadas rodas de conversa sobre práticas educativas.

No tocante aos aspectos éticos atinentes aos dados coletados na Fase I do projeto mais abrangente, ressalta-se que esse material faz parte de um banco de dados, e no momento da coleta foram respeitados os aspectos éticos preconizados pelas resoluções que amparam a pesquisa com seres humanos. Além disso, ressalta-se que a coleta dos dados na Fase II ocorreu mediante participação voluntária, garantindo informações sobre os objetivos da pesquisa e dos procedimentos adotados no estudo, o sigilo e a confidencialidade dos dados, bem como sobre o caráter voluntário e anonimato dos participantes.

Para às mães que aceitaram participar das duas etapas do estudo, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE F). Tais termos foram arquivados pelo período de cinco anos na sala 3205, pertencente a professora orientadora da pesquisa, junto ao Departamento de Psicologia da UFSM. As participantes não obtiveram benefícios diretos. Estes estavam relacionados com a possibilidade da fala quando há alguém interessado em escuta. Também, foi informado as participantes que a participação na pesquisa não gera custos ou benefícios financeiros. Este estudo, a princípio, não ofereceu risco à dimensão física, moral, intelectual, social ou cultural em qualquer fase da pesquisa.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para a organização e análise dos dados, foi utilizado o modelo teórico da Teoria Fundamentada nos Dados. Tal teoria consiste em um método indutivo de pesquisa que investiga e explica a realidade social a partir da construção de teorias, baseadas na análise sistemática dos dados (STRAUSS; CORBIN, 2008).

A análise dos dados através da Teoria Fundamentada ocorre em diferentes etapas, sendo elas sobrepostas e não necessariamente analítico-sequenciais, ou seja, não é um processo estruturado, estático ou rígido. A análise é um processo de fluxo livre e contínuo no qual os analistas encontram-se em movimentos recursivos entre os tipos de codificação (STRAUSS; CORBIN, 2008). Os dados foram analisados a partir do processo de codificação, que corresponde ao elo fundamental entre a coleta de dados e o desenvolvimento de uma teoria explicativa para esses dados (CHARMAZ, 2009). Esse processo envolveu três fases: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva. A codificação aberta refere-se ao processo de identificação e análise dos conceitos. Nessa etapa, os dados foram separados, examinados e comparados na busca de semelhanças e diferenças. Em continuidade, a codificação axial consiste no estabelecimento de relações entre categorias e subcategorias. Na codificação axial, ocorreu o processo de reagrupamento dos dados que foram separados na codificação aberta. Por fim, a codificação seletiva correspondeu à integração e refinamento dos dados, conduzindo-os a uma categoria central (STRAUSS; CORBIN, 2008).

O processo de codificação descrito foi facilitado a partir da utilização do *software* Atlas-ti 5.0. Este programa é voltado para a análise de dados qualitativos e está em consonância com a Teoria Fundamentada, no que se refere à organização e sistematização de grande quantidade de informação. O *software* auxiliou no estabelecimento de categorias e conexões entre as informações, a partir da identificação de padrões ou repetições de interesse à pesquisa e do agrupamento de ideias para formação de elementos temáticos. Cabe ressaltar que o programa não anula a participação ativa do pesquisador no processo de análise, pois todas as categorias são criadas pelo pesquisador, o *software* apenas possibilita arranjos criativos de exposição dos dados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, serão apresentados os dados e discutidos os resultados do estudo, com base na análise e categorização dos dados respaldados na Teoria Fundamentada. O capítulo divide-se em duas dimensões: Mães que se utilizam de práticas predominantemente coercitivas e Mães que se utilizam de práticas predominantemente indutivas

Especificamente, com relação aos critérios estabelecidos para que as estratégias utilizadas pelas mães fossem consideradas predominantemente coercitivas, uma mãe teve todos os critérios estabelecidos presentes, quatro mães não tiveram o critério privação de afeto e uma não teve o critério privação de privilégios. No tocante aos critérios estabelecidos para que as práticas educativas maternas fossem consideradas predominantemente indutivas, cinco mães preencheram os quatro critérios estabelecidos e uma mãe não teve o critério uso de regras claras e consistentes.

As dimensões intituladas “Mães que se utilizam de práticas predominantemente coercitivas” e “Mães que se utilizam de práticas predominantemente indutivas”, resultaram do processo de codificação aberta, axial e seletiva a que foram submetidas todas as entrevistas semiestruturadas e para o qual foi utilizado o *software* Atlas ti 5.0. O *software* auxiliou na análise em profundidade e na organização dos dados. Assim, serão apresentadas as categorias, subcategorias e os elementos de análise resultantes desse processo, conforme os quadros que seguem.

Quadro 3- Mães que se utilizam de práticas predominantemente coercitivas

Mães que se utilizam de práticas predominantemente coercitivas		
Categorias	Subcategorias	Elementos de análise
Infância como uma fase do desenvolvimento	Período de aquisições	Aprendizado
		Fase de formação
	Significados atribuídos à infância e ao ser criança	Esperteza
		Ingenuidade
		Curiosidade
		Responsabilidade
	Brincar	
Lembrança das mães acerca da própria educação na infância	Auxílio da rede pessoal significativa no cuidado	Auxílio da irmã
		Auxílio de babás
		Auxílio da avó
	Vulnerabilidade no ambiente familiar	Conflitos familiares
		Alcoolismo
		Abuso sexual
		Ausência do diálogo e interação
		Sobrecarga nas tarefas domésticas
	Práticas educativas coercitivas	Castigo
		Ameaça e chantagem
		Punição física
	Vivências positivas	Regras

		Brincadeiras
Influência de fatores pessoais, contextuais e temporais nas práticas educativas	Da própria educação	Repetir x modificar estratégias
	Dos familiares	Troca de experiências com irmãs
		Exemplo da tia
		Discordância com familiares
		Interposição dos avós
	Da interlocução com o cônjuge	Divergências entre o casal
		Evitar discussões na frente do filho
	Da interlocução com a escola	Situações atípicas
		Solicitar o professor
		Usar práticas diferentes
	Do auxílio de terceiros	Usar práticas semelhantes
		Troca de experiências com amigos
	De fatores externos	Profissionais
Perda da paciência		
Alterar ao tom da voz		
Afastar a criança		
Do acesso a conteúdos	Falar a verdade	
	Leituras	
A tarefa de educar	Papel dos pais	Programas de televisão e sites
		Impor limites
		Regras
	Desafios da parentalidade	Educação começa em casa
A forma adequada de educar na percepção das mães	Estratégias com foco no afeto e no diálogo	Ausência de receitas
		Ensinar o certo e o errado
		Explicações
		Conversa
		Evitar gritos
	Estratégias coercitivas	Amor e carinho
		Castigo
		Ameaça
		Punição física

Fonte: Autoras

Quadro 4- Mães que se utilizam de práticas predominantemente indutivas

Mães que se utilizam de práticas predominantemente indutivas		
Categorias	Subcategorias	Elementos de análise
Infância como uma fase do desenvolvimento	Período de aquisições	Fase alicerce
		Aprendizado
		Construção de valores
	Significados atribuídos à infância e ao ser criança	Ser Humano
		Ser cuidado
		Ingenuidade
Responsabilidade		
Lembrança das mães acerca da própria educação na infância	Positivas	Brincar
		Infância Tranquila
		Amor
		Conversa
		Brincadeiras
	O trabalho dos pais	Ausência de punição física
		Pouca Convivência
	Práticas educativas coercitivas	Vínculos na infância
		Medo
		Gritos
Da própria educação	Punição física	
	Valores passados	

Influência de fatores pessoais, contextuais e temporais nas práticas educativas		Repetir x modificar estratégias
	Dos familiares	Troca de experiências com irmãs
		Interposição dos avós
	Da interlocução com o cônjuge	Crenças do casal
		Discordâncias e diferentes estratégias
		Buscar o consenso
		Evitar divergências na frente do filho
	A interlocução com a escola	Usar as mesmas práticas
		Feedbacks
		Situações atípicas
	Do auxílio de terceiros	Troca de experiências com amigos
		Profissionais
	De fatores externos	Perda da paciência
Evitar o conflito		
Pedir desculpas para a criança		
Se afastar		
Do acesso a informações	Leituras	
	Situações observadas	
A tarefa de educar	Papel dos pais	Limites
		Regras
		Educar os filhos
	Desafios da parentalidade	Relativismo entre o certo e o errado
A forma adequada de educar na percepção das mães	Estratégias com foco no afeto e no diálogo	Amor
		Empatia
		Causa e consequência
		Explicações
		Conversa
		Ensinar o certo e o errado
	Estratégias alternativas	Cantinho do pensamento
		Negociação
		Retirada de privilégios

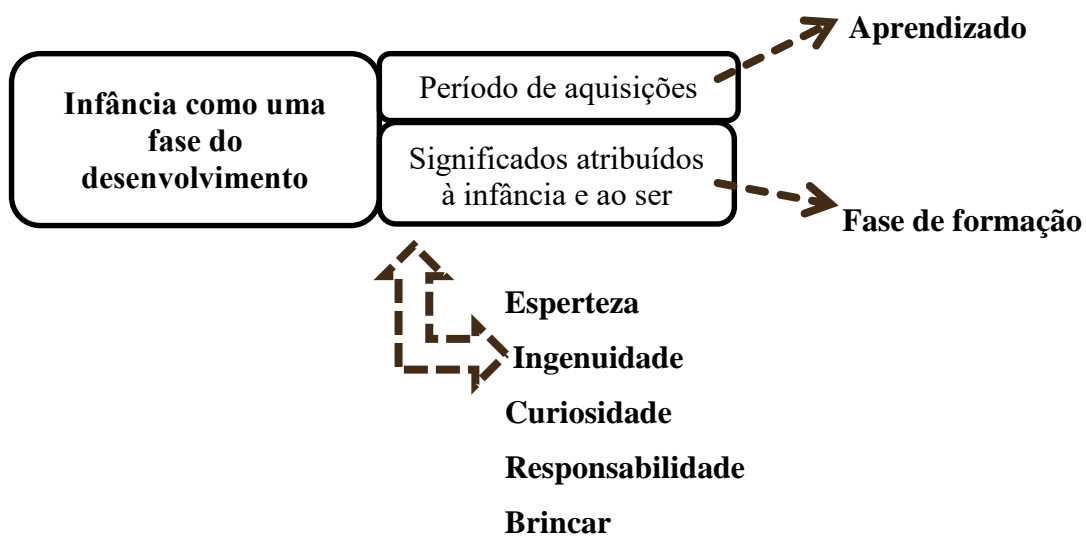
Fonte: Autoras

Com base na leitura minuciosa dos dados resultantes desse estudo e a partir da articulação entre as categorias, subcategorias e seus respectivos elementos de análise, serão discutidas a seguir as duas dimensões, de forma detalhada, considerando suas especificidades. Nesse contexto, além da apresentação dos resultados, a partir das narrativas que ilustram as subcategorias, os dados serão discutidos de acordo com a literatura relacionada com a temática.

5.1 MÃES QUE SE UTILIZAM DE PRÁTICAS PREDOMINANTEMENTE COERCITIVAS.

5.1.1 Infância como uma fase do desenvolvimento

Nessa categoria, as participantes reconheceram a infância como um período de aprendizado e formação da criança e como uma fase com especificidades dentro do ciclo de vida, atribuindo, a partir disso, alguns significados a essa etapa do desenvolvimento. Essa categoria está dividida em duas subcategorias: Período de aquisições e Significados atribuídos à infância.



Período de aquisições

A infância, de acordo com as narrativas das mães, consiste em um período de aquisições, principalmente no tocante à esfera relacional da criança, conforme fica evidenciado nos recortes a seguir. “Infância eu acho que é tudo mais leve, mais tranquilo de aprender muita coisa e brincar, se desenvolver, de aprender a se relacionar que é muito importante” (M2); “Uma fase de aprendizado, que ainda não tem a percepção do futuro” (M4). Os relatos apontam para uma valorização da infância a partir da compreensão de que essa é uma fase determinante do desenvolvimento na qual a criança incorpora diversos aprendizados, que irão auxiliá-la no estabelecimento de relações para conviver em sociedade (SILVEIRA; WAGNER, 2012; STEINBERG, 2000).

Resultados semelhantes foram encontrados em estudo realizado por Wilbert (2009) com mães e professoras de crianças de zero a seis anos, que apontaram aprender, conhecer, brincar, educar e ensinar como características específicas do período da infância. Ademais, a infância também pode ser compreendida como um período no qual a criança, a partir da interação social com a família e outros ambientes, desenvolve um padrão de comportamento

social (GRUSEC; LYTTON, 1988), o que aponta para a importância da interação e participação da criança nos mais diversos contextos para que novas competências sociais e cognitivas se desenvolvam (BRONFENBRENNER, 1996).

A infância também foi descrita como uma fase de formação conforme descreve M4. “Então eu acho que a infância é uma fase muito importante de consolidação dessa formaçãozinha, desse serzinho tão pequeno, que é um pouco meu, um pouco do marido e um pouco dela mesma” (M4). Observa-se, dessa forma, que a infância é entendida como um período de conquistas desenvolvimentais, sendo destacado o papel do microsistema familiar na constituição da criança enquanto um ser único (BRONFENBRENNER, 1979/1996). Nesse sentido, durante os anos iniciais do ciclo vital, o núcleo familiar consiste no principal contexto de socialização e irá auxiliar nas primeiras aprendizagens das crianças, como a linguagem e o desenvolvimento moral (que ensina valores e normas importantes para a formação da criança) (SANTINI; WILLIAMS, 2014). À luz do exposto nessa subcategoria, pode-se observar que as participantes percebem o aprendizado e o papel das figuras parentais como elementos fundamentais e necessários no período da infância.

Significados atribuídos à infância e ao ser criança

No que diz respeito, especificamente, aos significados atribuídos à infância e ao ser criança, as participantes atribuíram diversas características, como esperteza, ingenuidade e curiosidade, conforme seguem as narrativas. “Hoje em dia eles são tão espertos que às vezes até assustam a gente, parece que eles já nascem sabendo de tanta coisa né” (M2) “Uma criança ela é ingênua” (M7) “Curiosa, porque criança é muito curiosa, de descobrir as coisas” (M11). Tais características, além de evidenciar a condição peculiar de desenvolvimento na qual as crianças se encontram, buscam descrever as principais qualidades e atributos inerentes ao ser criança, dados que se coadunam aos resultados de Pinto e Colossi (2017).

As mães ainda destacam a responsabilidade como uma qualidade que deve ser desenvolvida já na infância a partir de tarefas direcionadas para a criança. “Criança tem que ser alegre, brincar todo o dia, às vezes tu tem que dar algumas responsabilidades pra elas” (M6); “Se tu puxar de vez em quando, talvez ela se torne uma boa pessoa assim que tenha responsabilidade, que tenha os seus horários ‘ó tu tem que fazer isso aqui que é pra ti, tu não vai ganhar prêmio nenhum por tá fazendo isso aqui, é uma coisa, uma obrigação do teu dia’ (M7). Com base nesse pressuposto, as participantes parecem avaliar que a infância é o momento adequado para a imposição de algumas tarefas que irão auxiliar a criança a

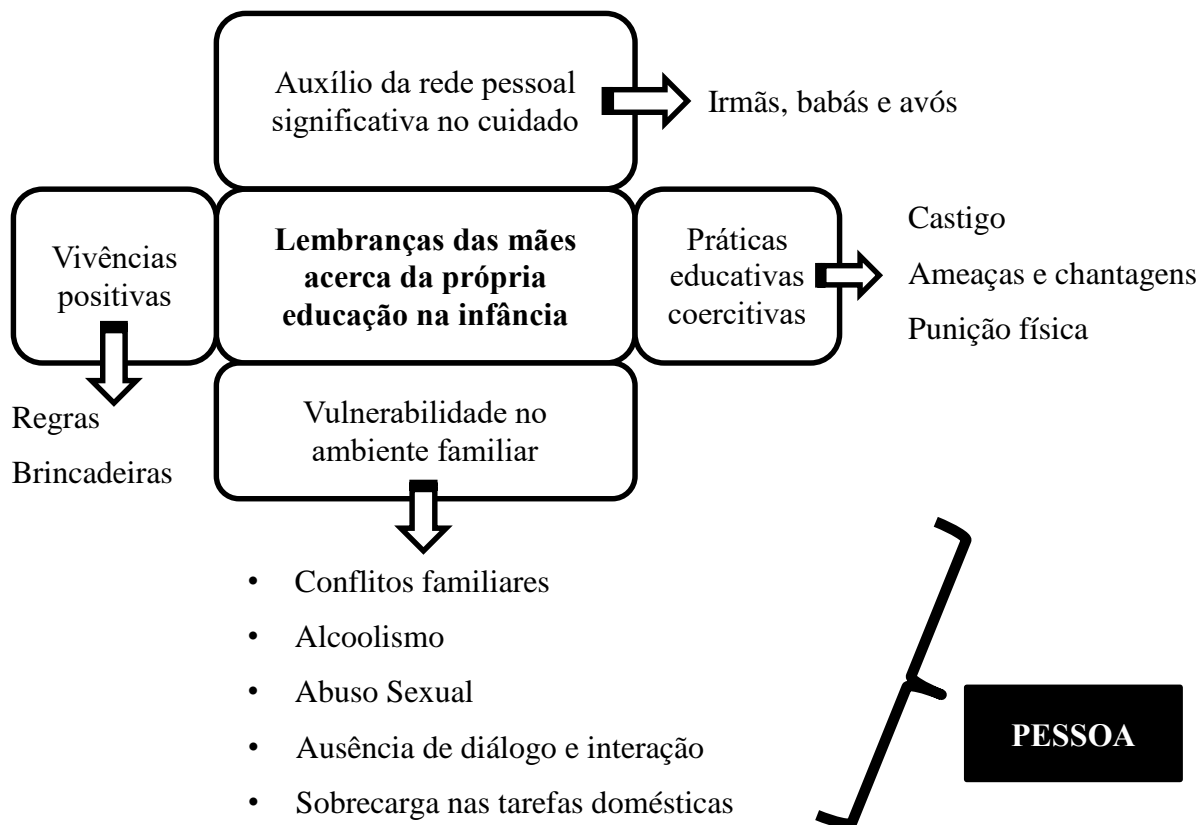
desenvolver a noção de responsabilidade e de compromisso com as regras e exigências estabelecidas. Nesse contexto, as mães, enquanto agentes de socialização, buscam direcionar o comportamento dos filhos com o intuito de que eles sigam certos princípios morais e adquiram comportamentos que conduzam à autonomia e responsabilidade (GOMIDE, 2003).

Além desses significados, o ato de brincar emergiu como característica do ser criança, de acordo com as narrativas das participantes. “Então eu acho que é uma fase muito boa, da brincadeira” (M4); “É de brincadeiras, é só brinquedo” (M6). Depreende-se, sob a perspectiva dessas narrativas, que o brincar é uma característica em comum mencionada pelas participantes acerca do ser criança, aspecto também ressaltado na pesquisa de Wilbert (2009), na qual o autor sinaliza a relação do ser criança com o aspecto lúdico dessa fase e traz elementos que caracterizam as brincadeiras e a liberdade do brincar no dia-a-dia da criança. A brincadeira é parte do mesossistema da criança e consiste em uma importante atividade para o desenvolvimento humano, ancorada numa diversidade de interações entre as crianças com amigos, pais e irmãos. Quando as crianças estão brincando e se relacionando com outras crianças e adultos em diferentes papéis e ambientes estão ocorrendo processos proximais, que atuam como promotores do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1979/1996; MARTINS; SYMANSKI, 2004).

A presente subcategoria destaca, assim, elementos que remetem à infância como uma fase com especificidades em termos desenvolvimentais e relacionais. Dessa forma, constatou-se nessa categoria que o aprendizado em seus diversos âmbitos parece permear todas as características mencionadas pelas participantes, sejam elas inerentes ao ser criança ou almeçadas pelos pais em seus filhos, sendo ressaltada a importância de outros contextos, principalmente o familiar nessa etapa do desenvolvimento.

5.1.2 Lembrança das mães acerca da própria educação na infância

Nessa categoria, estão descritas as lembranças de como e por quem as mães foram educadas na infância, bem como as memórias das vivências consideradas positivas e negativas dessa fase. Essa categoria está dividida em quatro subcategorias: Auxílio da rede pessoal no cuidado, Vulnerabilidade no ambiente familiar, Práticas coercitivas e Vivências positivas.



Auxílio da rede pessoal significativa no cuidado

O cuidado e a educação das participantes no decorrer de suas infâncias foram desempenhados por diversas figuras de referência, como irmãs mais velhas, avós e babás, evidenciando o apoio da rede pessoal significativa nesse processo. No presente estudo toma-se o conceito de “rede pessoal significativa” de Sluzki (1997) para abordar as relações estabelecidas pelas mães com o seu contexto relacional, mediante a demanda da educação dos filhos. Assim, entende-se, por rede pessoal o conjunto de relações que o sujeito diferencia das demais e compreende como significativas (SLUZKI, 1997). Trata-se, assim, de um conceito que tem como ponto de partida a perspectiva singular do sujeito sobre as relações estabelecidas em torno das situações vivenciadas. Os membros da rede pessoal significativa podem desempenhar a função de companhia social, quando atividades são realizadas em conjunto; apoio emocional, a partir da atitude emocional positiva; ajuda material e de serviços, com a colaboração específica com base no conhecimento de especialistas; guia cognitivo e de conselhos, a partir do compartilhamento de informações e de modelos de papéis; regulação social, com a reafirmação de responsabilidades e neutralização de desvios

de comportamento; e acesso a novos contatos, a partir da abertura de novas conexões com pessoas da rede (SLUZKI, 1997).

Nesse âmbito, algumas mães relataram lembranças de terem sido cuidadas e educadas pelos pais, com o auxílio das irmãs mais velhas, principalmente pela necessidade dos pais trabalharem fora e não terem com quem deixá-las, conforme demonstram os recortes a seguir. “Então muito foi dela [Irmã mais velha], ela cuidou muito de mim enquanto eles [pais] trabalhavam, eu ficava a maior parte do tempo mesmo com a minha irmã mais velha” (M2); “Eu sempre fui cuidada pela mãe e pelo pai e pela minha irmã também” (M8).

Além dos irmãos, familiares como os avós desempenharam a função de cuidado em decorrência de questões laborais dos pais “Até os 6 anos, eu fui criada pela minha avó, porque ela [mãe] me teve com quinze anos e aí foi trabalhar, então ela foi trabalhar pra lá e me deixou com a minha avó” (M7). Desse modo, outros familiares auxiliaram no cuidado e educação das participantes devido à impossibilidade dos pais em exercer essa função única e exclusivamente. Pode-se entender, ainda, que as participantes possivelmente foram educadas com distintas práticas educativas, tendo em vista que cada familiar tinha sua forma de conceber a educação (VILLAS BOAS, 2013).

Ademais, as babás também foram mencionadas como auxiliares no cuidado das participantes na infância, como observado na narrativa de M4. “Tinha 3 babás, uma pra cada filho, imagina. Então quem brincava com a gente era a babá ou a escola, não era a mãe” (M4). Constata-se que a babá desempenhava um papel que, na percepção das mães, também deveria ser exercido pelos pais, como o de interagir e brincar com a criança. Nesse sentido, acredita-se que o cuidado e a educação das crianças consistiu em tarefa exercida pelos pais com o auxílio da rede pessoal significativa dos mesmos, o que posteriormente ficou evidente tanto nas lembranças relatadas acerca da infância, como também na percepção de quais foram as figuras de referência e os principais vínculos estabelecidos nessa fase.

A rede pessoal significativa também foi destacada em outros estudos (HENNIG, 2008; VILLAS BOAS, 2013), que indicaram a presença dos avós, irmãos, ou outros familiares como uma figura de suporte na própria educação das mães, o que sugere a presença de outros modelos de educação. Cumpre destacar que o apoio no cuidado e educação na infância, nos casos em que as mães são educadas por práticas parentais violentas, pode assumir um papel protetivo e mediador diante das agressões (VILLAS BOAS, 2013). Assim, o apoio fornecido pelas redes pessoais significativas tende a influenciar o desenvolvimento e o bem estar subjetivo das pessoas no decorrer das suas vidas (BRONFENBRENNER, 1979/1996).

Com base nessa discussão, as narrativas ilustram a presença de diversas figuras de referência no que se refere ao papel de cuidá-las e educá-las na própria infância, além da figura materna e paterna. Ressalta-se que, enquanto algumas pessoas da rede pessoal significativa das participantes apenas desempenhavam um papel de auxílio, participando da educação e cuidado em conjunto com os pais, em outras situações, as pessoas pertencentes a rede pareciam exercer o cuidado integral das participantes.

Vulnerabilidade no ambiente familiar

No tocante as lembranças com relação à própria infância, vivências negativas e traumatizantes estão presentes nas memórias de cuidado e educação de algumas participantes. A presença de conflitos familiares, brigas frequentes e alcoolismo na família evidencia a vulnerabilidade presente no microsistema familiar de uma das participantes. Em decorrência desses episódios, era constante a manifestação de sentimentos como medo, preocupação e vergonha, conforme ilustra M4.

Eu tive uma estrutura de família muito problemática. Então eu tenho essa lembrança de eu sempre ter a liberdade do brincar, mas sempre tá preocupada com a confusão. E eu também me lembro do meu pai beber e eu odiar isso. Eu me lembro de eu com 9 anos trancada no banheiro com mamãe porque papai tinha chegado e tinha bebido.

Tais lembranças revelam o quanto situações que expõem a criança à violência, psicológica ou física, impactam na infância e marcam a vida das pessoas. A lembrança do uso de bebidas alcoólicas por ambos os pais, especialmente a mãe, também foi mencionada em estudo de Pinto e Colossi (2017), como parte da história familiar de mães de crianças pré-escolares que se utilizam de práticas educativas coercitivas. O uso ou abuso de álcool e drogas, práticas educativas coercitivas e altos níveis de estresse são fatores parentais que podem consistir em um fator de risco para o desenvolvimento saudável dos filhos (TREMBLAY et al., 2008).

Outra lembrança traumática e de muito sofrimento, foi mencionada por uma mãe, que foi vítima de abuso sexual pelo padrasto na infância. “A outra lembrança que eu tenho da minha infância que foi um momento muito ruim pra mim foi quando o meu padrasto me abusou, acho que eu tinha quase oito anos quando ele fez isso” (M7). Este relato evidencia a fragilidade no ambiente familiar da participante, pois justamente o lugar que deveria protegê-

la contra qualquer tipo de violação de seus direitos, foi o lugar que de alguma forma possibilitou que uma situação de violência sexual ocorresse. As consequências do abuso sexual infantil não impactam somente na pessoa que foi vitimizada, mas também em outras pessoas que podem ser afetadas secundariamente (RUSCIO, 2001). Na fase adulta, por exemplo, muitas pessoas que foram abusadas decidem ter filhos, e essas crianças podem estar vulneráveis às negativas implicações do abuso anterior de seus pais (RUSCIO, 2001). Nessa perspectiva, pais que foram abusados sexualmente durante a infância parecem ter dificuldades em exercer a parentalidade, principalmente no que se refere à provisão de uma estrutura apropriada, disciplina consistente e expectativas comportamentais claras (DILILLO; DAMASHEK, 2003; RUSCIO, 2001). Além disso, podem ser mais permissivos como pais e usar com maior frequência a punição física (DILILLO; DAMASHEK, 2003).

Algumas mães, ainda, descreveram como um aspecto negativo a lembrança de falta de diálogo na família durante a própria infância, na qual os pais supunham que não era necessário conversar e explicar nada as crianças e consideravam que a criança não tinha o direito de manifestar opinião. “Não se conversava sobre nada, papai era aquele que dizia assim ‘criança não tem vez, nem voz’, não dava ouvidos (M4).”

Eu lembro que na minha criação quando pequena, tinha muitas vezes que eu perguntava pro meu pai e pra minha mãe ‘ai porque que eu não posso isso’ e eles diziam ‘porque não, porque eu não quero’. Eu queria saber o porque e daí me falavam aquilo e eu pensava ‘tá então tá bom, na próxima vez eu queria fazer de novo e de novo’ (M2).

Observa-se que a ausência do diálogo parece estar relacionada com o não reconhecimento da criança como um sujeito com opiniões, bem como com a compreensão dos pais de que o adulto ocupava uma posição de hierarquia, na qual a criança apenas ouvia e obedecia, fato também constatado em outros estudos (KERR et al., 2009; PINTO; COLOSSI, 2017; VILLAS BOAS, 2013). Nesse sentido, algumas mães, ao lembrarem da falta de diálogo na família de origem, buscaram conversar mais com os filhos e explicar os motivos de determinadas ações, com o intuito de não repetir as atitudes que os pais tiveram na própria criação, as quais elas avaliam negativamente (PINTO; COLOSSI, 2017).

Esse ambiente de hierarquia e imposições também pode ser observado nas narrativas das participantes acerca das tarefas domésticas que eram impostas e de responsabilidade delas na infância. Nesse sentido, as mães relatam recordações negativas acerca do lugar que ocupavam na família, pois sentiam-se sobrecarregadas em meio a tantas exigências, como

limpar a casa, fazer comida, lavar roupa e cuidar dos irmãos, tal como indicam os depoimentos a seguir. “A minha mãe ela basicamente cozinhou e a gente que cuidava da limpeza da casa, a organização da casa era sempre com a gente. Isso era muito cobrado (M2).”

Foi complicado, não dá pra ti dizer assim ‘ah a [nome da M7] passou a infância feliz e tudo brincando’, não ‘a [nome da M7] tinha os deveres dela fazer’, ‘a [nome da M7] tinha que cuidar dos irmão’, ‘a [nome da M7] tinha que fazer comida’, ‘a [nome da M7] tinha que lavar roupa’ (M7).

O trabalho na infância, incluindo a responsabilização pelas tarefas domésticas tendem a estar associado com altos níveis de cobranças e rigidez dos pais em relação aos filhos (PINTO; COLOSSI, 2017) . Para muitos pais parece não estar claro qual o papel que a criança deve ocupar na família, bem como qual o limite entre conferir determinadas responsabilidades para a criança com o intuito de que elas auxiliem no cuidado da casa e delegar tarefas que não são de inteira responsabilidade da criança e que deveriam ser executadas por adultos (PESSOA; COSTA, 2014; PINTO; COLOSSI, 2017; VILLAS BOAS, 2013).

Com base nesses resultados, pode-se inferir que apesar da família ser considerada como o principal ambiente de socialização da criança, desempenhando um importante papel no seu processo de desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1979/1996; KREPPNER, 2000), ela também pode representar um contexto de risco para sua integridade física e emocional. Desse modo, a presente subcategoria traz dados que enfatizam situações negativas presentes no microsistema familiar das participantes na própria infância, que perpassam, principalmente, os processos proximais estabelecidos, considerando a presença de violência, em suas diversas formas de manifestação, na interação entre pais e filhos.

Práticas educativas coercitivas

As lembranças das mães acerca das estratégias que os pais utilizavam em momentos que exigiam uma resposta dos mesmos aos comportamentos inadequados dos filhos com o intuito de discipliná-los também foram mencionadas. Assim, práticas educativas como colocar de castigo, ameaçar, fazer chantagens e o uso punição física fizeram parte da infância das participantes.

No tocante à estratégia de colocar de castigo, de acordo com a narrativa das participantes, esse recurso era utilizado frequentemente, em situações nas quais o diálogo se

mostrava insuficiente: “A mãe dizia ‘vai pro banheiro’ daí eu ia, ficava de pé atrás do banheiro, daí ela ligava a luz e saía” (M8). Além disso, em alguns momentos, as mães das participantes recorriam a outras práticas educativas, como ameaças e chantagens, sendo que geralmente essas estratégias estavam associadas com a perda de algum privilégio, caso o comportamento inadequado permanecesse, ou com a ameaça da interposição de uma figura de autoridade, no caso, os pais. “Sempre o básico “ou tu faz isso ou tu não vai ter aquilo” (M2); “E aquela coisa que a minha mãe passava sabe ‘ai teu pai vai chegar e não sei o que’” (M6). As ameaças também eram feitas pelas mães das participantes com o intuito de sinalizar que punições percebidas como mais severas poderiam ocorrer, conforme indica o relato a seguir. “Ela dizia: ‘na próxima eu não vou falar mais, eu vou pegar a vara daí’ (M6).

Com base nas narrativas, percebe-se que as práticas educativas utilizadas por alguns familiares das participantes pretendiam interromper os comportamentos inadequados a partir do estímulo ao medo de alguma ação externa, como a interposição do pai, a perda de algum benefício ou a punição física (HOFFMAN, 1975/994), situação também enfatizada em estudo de Villas Boas (2013). Cabe ressaltar, que alguns autores (HENNIG, 2008; MARIN et al., 2013) apontam para a relação intrínseca entre as memórias de cuidado na infância e as práticas educativas parentais, sendo que lembranças de rejeição, ameaças e punição física na própria educação podem estar associadas ao uso de punições inconsistentes e abuso físico nas práticas educativas direcionadas aos próprios filhos.

No que se refere à lembrança do uso de punição física com finalidade educativa, apenas uma mãe não mencionou essa estratégia como parte da própria educação. Nessa perspectiva, o “laço”, “varinha”, “bater” e “apanhar” foram elementos de análise repetidos com frequência pelas participantes, conforme evidenciado nos relatos. “Quando a gente aprontava de não obedecer, daí tinha os castigos, a varinha de vez em quando, que até fez muito bem (risos). Se não tivesse a varinha, a coisa tinha sido pior” (M2); “Só quando tava demais mesmo, aí ela pegava uma varinha e passava, mas era pro nosso bem” (M6); “Quando eles tinham que bater, eles batiam, mas não aquele excesso, uma palmada não mata ninguém” (M8). Essas narrativas evidenciam que algumas mães percebem a punição física como necessária no contexto educativo, o que demonstra uma certa aceitação dessa estratégia, corroborando estudos prévios (PATIAS; SIQUEIRA; DIAS, 2013; RIBEIRO, 2012). Esses dados também remetem ao estudo de Gagné et al. (2007), o qual resalta que os pais que foram educados por meio da punição física e acreditam que essas estratégias não resultaram em danos, tendem a ser favoráveis a essa prática. Nessa perspectiva, a punição física ainda é considerada por muitos pais como uma estratégia com finalidade pedagógica, o que leva

muitas pessoas que foram educadas a partir desse recurso a compreendê-lo como eficaz e reproduzir na educação de seus filhos (DONOSO; RICAS, 2011; DURRANT; ENSOM, 2012; MARIN et al., 2013). A aceitação e a naturalização da punição física como prática educativa está relacionada com as crenças, ideologias, e valores compartilhados e interiorizados pelas pais no decorrer do tempo, característica do macrossistema, que acabam por influenciar os seus comportamentos em relação aos filhos e a sociedade de modo geral (BRONFENBRENNER, 1979/1996).

Em contrapartida, algumas mães, ao lembrar as práticas educativas utilizadas na própria educação, avaliaram negativamente as situações em que a punição física era utilizada. “Eu me lembro que até os meus 10 anos de idade eu fazia xixi na cama, era um problema, e todo santo dia eu apanhava por causa do xixi” (M7); “Era muito rígida a minha mãe, fazia uma coisa errada e era laço” (M11). Mesmo que a punição física vivenciada na infância por diversas pessoas seja avaliada negativamente, esta experiência parece influenciar na construção do próprio modelo de educação que, posteriormente, é estabelecido quando os filhos crescem e se tornam pais violentos. Desta forma, a pessoa pode crescer naturalizando relações violentas e transmitindo o que aprendeu quando criança (RIBEIRO, 2012), o que sugere que o determinante mais significativo para o uso de práticas educativas coercitivas na educação dos filhos é o fato de que pais severos vivenciaram punição quando crianças, evidenciando o “ciclo da violência” (MARIN et al., 2013; PINTO; COLOSSI, 2017).

A presente subcategoria destaca, assim, situações vivenciadas e lembradas pelas mães com relação à própria educação na infância que evidenciam o uso de práticas educativas coercitivas pelos pais. Nesse contexto, foram observadas opiniões distintas acerca dessas estratégias, sendo que, por vezes, as mães parecem avaliar os recursos utilizados como negativos e prejudiciais e em alguns casos as participantes além de valorizar, acreditam que estratégias coercitivas utilizadas pelos pais foram determinantes na garantia de uma boa educação.

Vivências positivas

Recordações consideradas positivas acerca da infância na família de origem, como o uso de regras pelos pais e as brincadeiras, foram destacadas pelas mães. No tocante à presença de regras, as participantes mencionaram que os pais tinham como prática indicar quais eram os comportamentos percebidos como certos e errados e valores como respeitar as pessoas: “A gente sempre foi criado assim com regras pras coisas e eu acho que isso é extremamente

necessário e sempre sabendo o que é certo e o que é errado” (M2); “Bom, a minha mãe deixava a gente brincar, mas também ela puxava a gente. Era feio falar nome, tudo era feio né. Então ela me educou só foi mais assim, mais tipo a respeitar as pessoas sabe” (M6). A partir das narrativas, é possível perceber que as participantes avaliaram positivamente essas estratégias que tinham como base o uso do diálogo e de explicações com o objetivo de introduzir questões e valores importantes na vida das mesmas. Dados semelhantes podem ser encontrados em resultados advindos de outros estudos (BELSKY et al., 2005; KERR et al., 2009), que enfatizam a presença de regras consistentes na família, supervisão parental, envolvimento entre pais e filhos e expressão de emoções positivas como características mencionadas na própria criação dos pais e consideradas positivas pelos mesmos.

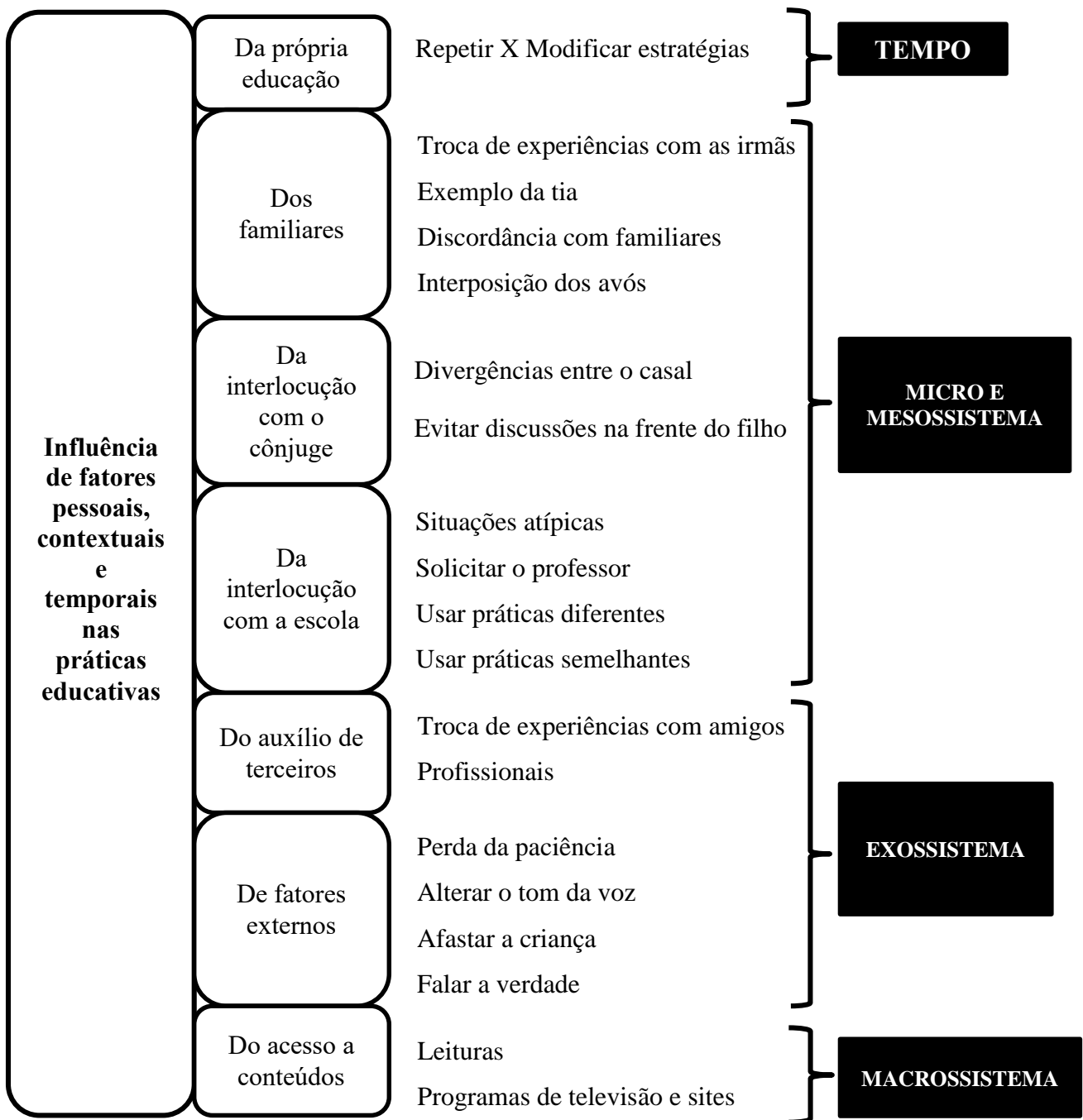
Ademais, as brincadeiras específicas das mães na infância também foram relatadas como vivências positivas “Me lembro muito de brincadeiras, de andar de patins, de bambolê, aquelas brincadeiras da minha geração né, de brincar de boneca até os 13 anos de idade” (M4); “Ai brincava de pega-pega, de esconde-esconde. Brincava na rua, jogava bola, vôlei” (M6); “Que eu brincava bastante com os meus primos quando maiorzinha né. Eu andava de bicicleta, eu corria na rua quando dava” (M8). Tais relatos revelam a importância atribuída pelas participantes aos momentos de interação, lazer e do brincar na infância. As memórias de uma infância de brincadeiras com os irmãos e amigos representam uma parte da infância lembrada saudosamente por muitos pais, até mesmo por aqueles que carregam na memória lembranças difíceis e dolorosas relacionadas ao convívio e interação com os próprios pais na infância (PESSOA; COSTA, 2014).

Com sustentação nessas ideias, foi possível verificar na presente subcategoria, a existência de lembranças de interação, trocas e aprendizado tanto com os próprios pais quanto com os amigos e familiares na infância. A partir de uma leitura integrada das subcategorias que compõem a presente categoria, considera-se que, apesar da prevalência de lembranças negativas associadas à violência psicológica, verbal ou física, essa subcategoria evidencia que momentos avaliados como positivos tanto na relação com os pais, quanto com outros ambientes parecem impactar positivamente nas lembranças relativas à infância das mães.

5.1.3 Influência de fatores pessoais, contextuais e temporais nas práticas educativas

Essa categoria emergiu a partir da compreensão de que as práticas educativas utilizadas pelas mães são multideterminadas, ou seja, diversos são os fatores que podem

influenciar no uso de determinadas estratégias em detrimento de outras. Dessa maneira, a presente categoria discute a influências de fatores pessoais e temporais, como a própria criação das mães e fatores contextuais, como a interlocução com o cônjuge, a família, os amigos, auxílio de profissionais, a interlocução com a escola e fatores externos nas práticas educativas maternas.



A própria educação

A forma como as mães foram educadas durante a infância consiste em um aspecto citado como um dos principais determinantes nas práticas educativas utilizadas pelas mesmas. As participantes destacaram certa ambivalência com relação a essa influência, sendo que algumas mães mencionaram que buscavam utilizar as mesmas estratégias com as quais foram educadas, enquanto outras tentavam se utilizar de diferentes estratégias.

As mães que se percebiam recorrendo às mesmas práticas utilizadas em sua própria educação ressaltaram a dificuldade em não reproduzi-las, mesmo que elas estivessem cientes que existem formas mais adequadas de educar um filho.

Por mais que às vezes tem coisas que a gente acha que foram erradas, a gente acaba reproduzindo da mesma forma. Às vezes eu me pego falando a mesma coisa que eu ouvia dos meus pais. Aquela coisa ‘ah mãe, mas todo mundo tem o boneco’ e eu digo ‘tu não é todo mundo’, essa frase clássica que eu odiava ouvir dos meus pais e falo a mesma coisa agora pros meus filhos (M2).

Eu acho que principalmente essa coisa de briga de família. Que hoje eu me vejo fazendo e aí eu dizia que essa era uma coisa que eu queria proteger delas não terem porque eu tive, mas ninguém consegue, porque você é reflexo do que viveu. Eu tento fazer diferente, mas com certeza me repito porque tem hora que eu sou parece o reflexo de minha mãe (M4).

Esses depoimentos evidenciam que da mesma forma como se visualizou nas narrativas das participantes a vivência de estratégias punitivas na própria educação, encontrou-se nessas mães a avaliação de que estavam repetindo certas situações que haviam vivenciado. Nessa perspectiva, alguns autores (MADDEN, et al., 2015; MARIN et al., 2013) sinalizam a relação entre as práticas educativas e a intergeracionalidade dessas estratégias, ao considerar que mesmo que as mães avaliem negativamente o uso de determinados recursos educativos que foram empregados na sua própria educação, elas se percebem repetindo-os na educação de seus filhos. Esses dados também vão ao encontro dos resultados obtidos em pesquisa realizada por Hennig (2008), que destaca que as práticas educativas parentais são influenciadas de alguma forma pelas memórias de cuidado na infância, sendo que algumas correlações foram identificadas no mesmo sentido (repetindo as mesmas estratégias) e outras se deram no sentido oposto (modificando as estratégias). Assim, por vezes, a forma como os

pais interagem com os filhos, decorre do modelo que tiveram durante a sua própria criação (KREPPNER, 2000).

Algumas participantes mencionaram recorrer a práticas diferentes das quais foram educadas e tentavam não utilizar a punição física com tanta frequência. Apesar dessa tentativa de não repetir as práticas educativas, as participantes relataram que em determinadas situações recorriam à punição física, alternada com outras estratégias. “Eu tento não bater tanto nele, não brigar tanto, porque a mãe antigamente era bem ruim, dava bastante na gente quando o pai não tava” (M8).

Eu busco fazer diferente, eu apanhei muito quando eu era pequena da minha mãe, então eu tento não fazer assim, mas quando vai que tu fica num ponto que tu fala fala, aí eu dou umas chinelada. Mas eu tento não fazer porque aí depois quando cresce diz ‘ai porque eu quando era pequeno vivia apanhando da minha mãe’. Aí eu tento não seguir igual sabe, tento mais conversar, deixar de castigo (M11).

Com base nas narrativas acima, pode-se inferir que, por mais que algumas mães tenham a intenção de educar os filhos com estratégias diferentes das que foram educadas, principalmente no que se refere ao uso da punição física, essa estratégia ainda se faz presente no discurso das participantes, mesmo que elas justifiquem que esse recurso é utilizado com menor frequência. Isso demonstra o quanto a punição física ainda é uma prática educativa compartilhada socialmente e considerada natural para muitos pais (PATIAS, SIQUEIRA, DIAS, 2012). No mesmo sentido, resultado de pesquisa realizada por Sagim (2008) observou a dificuldade das mães em não perpetuar a violência sofrida na própria criação, apesar de mencionarem não querer que os filhos tivessem a mesma infância marcada pela presença da punição. Dessa forma, romper com o ciclo da violência e agir de maneira diferente de como os próprios pais agiram na infância, pode exigir mais do que reconhecer a influência dos modelos passados na própria criação (SAGIM, 2008). Nessa perspectiva, existem evidências de que uma das formas de quebrar com o ciclo da violência entre as gerações e proteger as crianças de práticas punitivas no contexto familiar consiste na construção das habilidades necessárias para a parentalidade positiva por meio de programas criados com este fim (ISPCAN, 2016).

Com alicerce nesses resultados pode-se observar intergeracionalidade das práticas educativas coercitivas, o que reforça os resultados de estudos nacionais e internacionais que destacam a continuidade do uso de estratégias coercitivas na educação dos filhos (CLÉMENT; CHAMBERLAND, 2009; HENNIG, 2008; KERR et al., 2009; MADDEN et

al., 2015; MARIN et al., 2013; RIBEIRO, 2012). Nesse sentido, as mães com histórico de violência apresentam dificuldades em responder de maneira apropriada às necessidades dos filhos e parecem ser mais suscetíveis a reagir com punição física diante de comportamentos indesejados da criança (BERT; GUNER; LANZI, 2009). Tais achados indicam que as práticas coercitivas parecem se manter ao longo do tempo como uma estratégia de socialização das crianças. Contudo, os resultados da presente pesquisa corroboram estudos que fornecem indícios de que as mães estão se utilizando com maior frequência de práticas indutivas e coercitivas de maneira combinada, o que pode sugerir uma mudança nas crenças acerca de como criar adequadamente os filhos entre as gerações (BIASOLI-ALVES, 1997).

Com base no exposto, pode-se observar a influência de aspectos macrossistêmicos e temporais (BRONFENBRENNER, 1979/1996) nas práticas educativas utilizadas pelas mães. No tocante ao macrossistema, as crenças e ideias ligadas à cultura e ao contexto no qual as mães e a criança estão inseridas tendem a influenciar o modo como os genitores interpretam o comportamento infantil, e conseqüentemente, nas práticas educativas empregadas (KOBARG; SACHETTI; VIEIRA, 2006; BRONFENBRENNER, 1979/1996). Já com relação aos aspectos temporais, tendo em vista que a intergeracionalidade está relacionada com questões relativas ao macrotempo, percebe-se que esse parece desempenhar um papel importante sobre as estratégias educativas utilizadas pelas mães, determinando, por vezes, a manutenção ou extinção de algumas práticas educativas.

Os familiares

O contexto familiar também foi mencionado pelas mães como um dos aspectos que permeava a forma como elas educavam os seus filhos, ao levar em consideração a busca por informações e exemplos de familiares experientes no tocante à tarefa de educar. Nesse sentido, as irmãs, tias e avós das participantes foram citadas como influentes nas práticas educativas empregadas.

As participantes relataram que se utilizavam de exemplos e trocas de experiências com as irmãs, que já tiveram filhos e, por esta razão, já passaram por determinadas situações, que elas ainda não sabiam como agir: “A minha irmã mais velha também tem um de 18, então ela já passou por todas essas fases. Então ela sempre dá uma mão” (M2); “Minha irmã quando tem que puxar as orelhas das gurias, ela puxa, mas ela conversa. Eu tento conversar mais com ele [filho], ver se ele me conta alguma coisa, o que que tá acontecendo, o que que não tá” (M8). Uma participante ainda sinalizou que percebia a forma como a tia educa os filhos, a

partir do diálogo, como um exemplo a ser seguido: “Eu me espelho na tia, é conversar bastante, porque eu vejo meus primos, ela conversa bastante, principalmente com a minha prima mais nova” (M8). A escolha por buscar essa troca de informações parece estar relacionada com a percepção das participantes de que as estratégias utilizadas pelos familiares mencionados são as mais adequadas. Nessa perspectiva, a rede de apoio das mães pode desempenhar um papel importante nas práticas educativas parentais (PATIAS; SIQUEIRA; DIAS, 2013), podendo se constituir em fator de risco para o desenvolvimento da criança (RODRIGUES; NOGUEIRA; ALTAFIM, 2013), ou fator de proteção, ao minimizar o risco associado ao histórico de violência na infância de muitos pais (DIXON et al., 2009; MONDIN, 2008). Entende-se por fatores de risco as condições ou variáveis associadas à alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis do desenvolvimento do indivíduo. Por outro lado, os fatores de proteção podem ser definidos como condições ou variáveis que diminuem os fatores de risco, ou seja, modificam, melhoram ou alteram a resposta do indivíduo a ambientes hostis (REPPOLD et al, 2002).

Com base nos dados acima, pode-se inferir que os familiares, em alguns casos, funcionam como uma rede de apoio para as mães, como aponta estudo de Cecconello (2003), que verificou o rompimento do ciclo de violência em famílias cujos pais foram submetidos a altos níveis de abuso e maus tratos na infância. Dentre os fatores que auxiliaram na interrupção desse ciclo, destacam-se: um relacionamento amoroso estável, a participação em psicoterapia e a rede de apoio social dos pais. Os resultados desta pesquisa apontam para a importância de uma rede de apoio para os pais lidarem com as dificuldades encontradas na educação das crianças. De acordo com Rodrigues, Nogueira e Atafim (2013), as mães que contam com uma maior rede de apoio tendem a promover práticas parentais positivas, seja pelo exemplo ou pela orientação das pessoas pertencentes a esta rede.

Além disso, existem alguns casos onde há discordância das participantes acerca de como os familiares educam os filhos. Nesses casos, as mães mencionaram que preferiam não compartilhar suas dúvidas e não se utilizar desses exemplos para educar os próprios filhos, conforme o depoimento a seguir. “Com a minha família nem tanto porque eles são muito loucos, a minha irmã educa diferente, o meu irmão tem coisas que eu não acho certo” (M6).

Ademais, os avós também foram descritos como influentes no processo educativo, tanto no sentido de colaborarem com a educação das crianças, diminuindo as angústias e incertezas das mães e dando conselhos, como também se interpondo nas práticas, agindo de maneira contrária às estratégias utilizadas pelas mães. “Às vezes acontece algumas coisas

aqui, e eu ligo pra minha mãe e digo ‘mãe, o fulano fez tal coisa’ e ela diz ‘calma, tu fazia muito pior e sobreviveu, calma, conversa e bota de castigo’” (M2).

Porque eu falo não, eu e o meu marido, e eles vão lá [avós] e falam sim. Eu boto o meu filho de castigo e eles vão lá e tiram ele do castigo. Eu digo ‘não faz’, eles ‘não, vai lá e faz’, eu digo ‘não pega’ e eles ‘pode pegar’ e aí fica bem difícil, fica uma guerra dentro de casa. E ele fica naquelas, quem é que eu ouço? A minha mãe ou a minha vó? (M11).

Com base nas narrativas, fica evidente que as avós podem ser uma importante fonte de apoio dentro da rede pessoal significativa das mães nos momentos em que elas não sabem como agir ou até mesmo no auxílio dos cuidados com a criança. Nesse contexto, os avós e outros membros da família podem influenciar na continuidade ou descontinuidade das práticas utilizadas de uma geração para outra, constituindo como fator de risco ou proteção para a perpetuação da violência (CAPALDI et al., 2003). Contudo, o auxílio dos avós nem sempre é percebido como positivo, pois o uso de estratégias antagônicas, bem como informações e comportamentos contraditórios por parte dos pais e dos avós pode gerar certa confusão para a criança em relação ao tipo de comportamento adequado e esperado em determinadas situações (GARBARINO; ECKENRODE, 1997). Esses dados corroboram os estudos de Araújo e Sperb (2009), Pinto e Colossi (2017) e Silveira e Wagner (2012) que citam a intrusão dos avós na educação das crianças como um fator que interfere na construção dos limites.

A partir do exposto, foi possível verificar, no presente estudo, que a rede pessoal significativa das mães parece exercer influência nas estratégias empregadas pelas participantes na educação dos filhos. A troca de experiências entre as mães as irmãs e tias, bem como a participação direta ou indiretas das avós na educação das crianças, pode ser compreendida a partir do conceito de mesossistema de Bronfenbrenner (1979/1996), definido como a comunicação entre um ou mais microssistemas que a criança participa, pode se configurar como fator de proteção para o desenvolvimento da criança, quando há conexão entre os mesmos.

A interlocução com o cônjuge

O pai da criança também foi descrito como uma das pessoas que influenciava a forma como as mães educavam seus filhos, em função das divergências quanto ao modo de agir com

a criança e dos acordos estabelecidos entre o casal. As participantes ressaltaram que geralmente apresentavam divergências com os seus cônjuges acerca de qual a maneira mais adequada de educar e interagir com o filho em questões como: obrigações escolares, tempo que o pai passava com a criança, perda da paciência e uso de gritos. “O problema do meu marido é que ele grita demais, ele não chega conversando, ele já chega gritando aos berros né. E eu acho que não adianta tu chegar aos berros porque daí a criança vai ficar assustada, vai ficar apavorada. E eu já não, eu chego e converso (M7).”

Ah tem bastante diferença. Eu já acho mais que tem que explicar as coisas pra ela e ele não, ele já meio que chama a atenção sem saber o que tá acontecendo. Quando ela faz alguma coisa errada ele já xinga ela, aí eu pego e falo ‘não, primeiro vamos ver o que que aconteceu, porque que ela fez isso, vamos conversar com ela’, aí ela conversa, explica direitinho e aí dá tudo certo” (M6);

Percebe-se nas narrativas que as mães demonstraram uma maior sensibilidade no manejo dos conflitos e problemas apresentados no decorrer do processo educativo, enquanto que os pais parecem perder a paciência e alterar o tom de voz com maior facilidade, corroborando estudos de Augustin e Frizzo (2015) e Marin, Piccinini e Tudge (2011), que evidenciam as diferenças nas práticas educativas do casal parental, sendo que as mães tendem a conversar, elogiar e expor os próprios sentimentos aos filhos com maior facilidade diante da tarefa de educar.

Outra questão sinalizada pelas participantes refere-se à tentativa das mães de evitar discutir com o cônjuge problemas e divergências na frente do filho, pois consideravam que isso poderia prejudicar a educação da criança.

A gente até procura não discutir na frente dela, pra não interferir pra ela, na educação dela, a gente conversa mais assim no privado” (M6); “Se eu vou discutir com o meu marido qualquer coisa eu tento não discutir na frente deles também né pra eles não ficarem pensando nada assim (M7).

A postura adotada pelas mães de evitar discussões na frente da criança revela uma tentativa de não expor os filhos a situações desagradáveis, que podem tanto interferir na educação da criança, quanto gerar sentimentos negativos, dado também destacado em estudos de Augustin e Frizzo (2015) e Pinto e Colossi (2017). Nessa perspectiva, a exposição do filho aos conflitos e divergências do casal está relacionada com a capacidade dos pais em gerenciar

as relações familiares (ao preservar ou expor os filhos aos conflitos entre eles) (BÖING; CREPALDI, 2016). Com base nesses dados, cumpre salientar as divergências do casal, sinalizadas pelas participantes, tanto no que se refere à maneira de agir com os filhos diante de um comportamento inadequado, quanto em situações que não estão relacionadas diretamente com o processo educativo, como aspectos do microsistema familiar que podem impactar na forma como a criança internaliza o processo educativo.

A interlocução com a escola

As mães também apresentaram o microsistema escolar como influente na forma como conduziam a educação dos filhos. As participantes enfatizaram que a escola atribuía aos pais a responsabilidade de educar os filhos, não interferindo ou manifestando opiniões acerca de como a criança deveria ser educada. Contudo, em determinadas situações, a escola convocava os familiares na busca de melhores soluções para algum problema comportamental que a criança estivesse apresentando, conforme fica evidenciado nas falas. “As gurias são mais assim de conversar quando tem algum tipo de problema, quando a criança tá diferente da rotina” (M2); “A primeira vez foi que a professora me falou que ele tava meio agitado que era pra mim conversar com ele, mas foi a única vez que ela falou assim” (M7). Com base nas narrativas das participantes, as professoras apenas conversavam com os pais em situações pontuais, nas quais a criança demonstrava estar com algum problema. De modo geral, a comunicação entre família e escola, ocorre nas reuniões para entrega de relatórios relativos às competências das crianças em sala de aula ou em encontros que tem como objetivo comunicar os pais a respeito do que acontece na escola, principalmente quando existem questões relativas a problemas de comportamento da criança (SILVEIRA; WAGNER, 2012). Estes dados se coadunam aos resultados do estudo de Villas Boas (2013) realizado com mães que se utilizavam da punição física como estratégia educativa com os filhos e haviam vivenciado a violência de forma frequente na sua família de origem que relataram pouca comunicação com a escola no que se refere a como educar os filhos.

As participantes ainda destacaram que, apesar das professoras não conversarem sobre como educar os filhos, muitas vezes as próprias mães solicitavam a professora na busca de possíveis problemas de comportamento na escola e na tentativa de saber se a criança estava manifestando comportamentos adequados. “Eu já conversei até com a professora mesmo ‘e aí como é que ela tá sendo? Como ela tá indo?’” (M6).

E eu converso muito, tô preocupada, eu digo ‘ó, tu não fica com pé atrás de algo negativo que aconteceu porque tu acha que eu vou achar ruim. Não, eu vou achar bom’. Então, o que for negativo, tu não precisa dizer na frente da criança, mas escreve, e se tiver procurar ajuda eu vou (M4).

Nessa perspectiva, a existência de canais abertos de comunicação entre os ambientes que a criança participa pode auxiliar no desenvolvimento da criança tanto na família quanto na escola, fortalecendo a relação desses dois microssistemas (BRONFENBRENNER, 1979/1996).

Mesmo que as professoras aparentemente não interferissem na forma como os pais devem educar os filhos, algumas mães afirmaram que tentavam utilizar práticas semelhantes às que as professoras empregavam em sala de aula, com foco no uso de explicações, e, por vezes, solicitavam a professora para saber como agir com os filhos. “Mas basicamente é parecido até, porque a gente sempre tá explicando tudo, porque que sim, porque que não, o porquê das coisas” (M2); “Eu até imito e peço ‘o que que tu faz’, eu pedi hoje, eu digo ‘o que que tu faz que essas crianças ficam tão quietas em tal momento, como é que tu faz?’”(M4). Conforme se visualiza nos depoimentos acima, as mães solicitavam o apoio das professoras ao perceberem a eficácia de algumas estratégias utilizadas no contexto escolar. As estratégias educativas no contexto escolar, podem servir de modelo para alguns pais que demonstram interesse em dar continuidade ao uso de determinadas práticas indutivas utilizadas pelos professores, como o diálogo, negociação, combinações e uso de explicações (SILVEIRA; WAGNER, 2012).

Outras participantes afirmaram que se utilizavam de práticas educativas diferentes das que as professoras recorriam para modificar comportamentos inadequados da criança. A principal diferença entre as práticas mencionadas é a de que, de acordo com a narrativa das mães, a escola não pode se utilizar de métodos como a punição física, enquanto que as mães podem. “Em casa, eu dou uma palmada que, em casa no caso, elas não podem e eu posso” (M11).

É bem diferente, elas só dizem ‘para fulano que eu vou chamar tua mãe’ ou se não ela apenas tira da sala. Eu conversaria com ele na primeira vez, se não resolvesse eu ia botar de castigo pra ele perceber que eu não tô de brincadeira. E se na terceira ele continuar, aí o chinelo vai cantar nele (M7).

Tais dados evidenciam que algumas mães parecem ter dificuldades em empregar maneiras adequadas e positivas de educar os filhos, conforme verificado no estudo de Patias, Siqueira e Dias (2013). Ainda, percebe-se um desconhecimento acerca dos direitos da criança, já que não é permitido que a criança seja vítima de violência em nenhum ambiente, seja na escola ou no ambiente familiar. Resultados da pesquisa de Araújo e Sperb (2009), com mães e professoras de crianças da educação infantil destacam as diferenças nas práticas educativas utilizadas por mães e professoras na construção de limites na criança. As estratégias de caráter indutivo, como o diálogo e a tolerância, aparecem nas narrativas das mães na mesma proporção em que aparece o uso de recursos considerados coercitivos, como a punição física e imposições. Já as professoras, tendem a utilizar estratégias predominantemente positivas e democráticas para orientar o comportamento das crianças, como: tolerância, afeto, diálogo, reflexão, combinações e regras e troca com os pais (ARAÚJO; SPERB, 2009). Em outra pesquisa sobre práticas educativas, na qual foram entrevistadas mães e professoras, verificou-se nas mães um estilo de prática educativa mais coercitiva (WILBERT, 2009). Essas estratégias se apresentam de maneira diferente no microsistema escolar, tendo em vista a ação dos professores, a sua formação profissional específica e o contexto legal da escola, que não permite a utilização de muitas das práticas utilizadas pelos pais (SILVEIRA; WAGNER, 2009).

Com base nos dados mencionados acima, percebe-se que a comunicação entre os microsistemas escolar e familiar se limita, por vezes, a questões relacionadas à comportamentos atípicos da criança na escola, aquisições da criança no contexto escolar ou a dúvidas e solicitações dos próprios pais. Nesse sentido, percebe-se uma tentativa do microsistema escolar em não interferir nas práticas educativas empregadas no microsistema familiar, e vice-versa, sendo destacadas, inclusive, as diferenças e semelhanças nas práticas educativas utilizadas em cada contexto.

Auxílio de terceiros

Além do ambiente familiar, as mães relataram pedir auxílio de outros membros de suas respectivas redes pessoais significativas, como amigos e profissionais, com o intuito de trocar experiências e buscar conselhos sobre maneiras de educar. Desse modo, assim como as participantes mencionaram solicitar ajuda dos familiares que já possuem filhos, na tentativa de saber como agir, elas também solicitavam esse apoio aos amigos, com o intuito de dividir experiências educativas e se apropriar de exemplos de práticas que elas consideravam

adequadas. “A gente troca bastante informação e experiência, o tempo todo. É assim, não adianta, a gente tem que trocar com quem tem filhos mais velhos que já passaram por essas fases” (M2); “Eu converso bastante com as minhas amigas assim que tem filho e cada com um jeito, tem umas que dão lhe pau, tem outras que só olham e resolve, outras deixam de castigo, outras não falam porque não podem mais com a vida né” (M11). Essa troca de experiências tende a ser valorizada pelas mães, principalmente pelo fato das amigas já terem filhos, o que parece criar um sentimento de segurança nas participantes para empregar práticas que já foram utilizadas por outras mães em filhos que apresentaram comportamentos semelhantes, corroborando o estudo de Villas Boas (2013). Esses dados reiteram a importância de uma rede de apoio às famílias para lidarem com as dificuldades que surgem no decorrer da tarefa de educar os filhos (MONDIN, 2008). Nesse contexto, a identificação de figuras de apoio e troca, como os amigos, vizinhos e familiares e profissionais, podem atuar como fator de proteção, fornecendo outros modelos, por vezes mais saudáveis, de interação entre pais e filhos (VILLAS BOAS, 2013).

Profissionais também foram solicitados pelas participantes e, de acordo com as narrativas, aconselhavam e davam dicas sobre como agir em situações específicas, diminuindo a ansiedade das mães. “Falo com psicólogo, falo com psiquiatra, falo com grupo de mães e vou atrás assim, de tentar dividir o que a gente tá achando que tá difícil” (M4); “A fono me disse ‘mãe quem sabe tu tenta mudar, tenta conversar, tenta explicar ‘não é pra fazer e pronto acabou’” (M11). Nesse sentido, os profissionais podem atuar como fator de proteção, tanto pra reduzir a angústia das mães por não saberem se estão agindo corretamente, quanto para modificar estratégias violentas e sugerir outras práticas mais saudáveis (VILLAS BOAS, 2013). Assim, quando as mães encontram dificuldades na educação dos filhos, é adequado que elas busquem informações e peçam ajuda a profissionais ao invés de se utilizar de punição física, diante do desespero de não saber como agir (SANTINI; WILLIAMS, 2014).

À luz do exposto, destaca-se a importância do auxílio, seja por meio de profissionais ou de pessoas que fazem parte da rede de apoio do indivíduo (FALCKE; ROSA, 2011; RIBEIRO, 2003) para que, a partir de reflexões, práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento da criança sejam utilizadas (VILLAS BOAS, 2013). Constata-se, dessa maneira, a influência, mesmo que indireta, da rede pessoal das mães (exossistema), especificamente de pessoas com as quais a criança não convive diariamente, em algumas situações referentes ao processo educativo dos filhos.

Fatores externos

Um outro aspecto que influencia a forma como as mães educam os filhos é a presença de situações estressantes em determinados momentos, como problemas financeiros, de saúde, no trabalho, ou de outra ordem. As participantes revelaram que, nesses casos, acabavam por perder a paciência e alterar o tom de voz com a criança e que uma das estratégias utilizadas nesses momentos era afastar a criança e falar a verdade. Ainda, relataram que, nesses casos, acabavam deixando esse esgotamento evidente para a criança e, por vezes, pediam auxílio do cônjuge. “Fico sem paciência, eu digo ‘tira de perto de mim’, ‘leva que agora a filha é tua’ e eu digo essa frase na frente delas (M4); “Claro que às vezes as crianças tiram a gente do sério, tem umas horas que dá vontade de dar uma estrangulada em alguém, principalmente às vezes que tá demais” (M7).

Além das práticas educativas ficarem comprometidas, a maneira como as mães se comunicavam com a criança também se alterava: “Então eu acho que influencia, no tom de voz, na maneira que eu falo. Elas ficam mais agitadas porque eu falo alto.” (M4). Esses relatos evidenciam que as manifestações de emoções negativas da mãe podem interferir nos processos proximais possíveis na relação diádica mães-filhos, o que pode permear o desenvolvimento saudável do filho (BRONFENBRENNER, 1979/1996). Tais dados, sinalizam a importância de uma rede de apoio, que auxilie as mães nesse momento (VILLAS BOAS, 2013). Nesse sentido, destaca-se que algumas emoções negativas podem ser desencadeadas a partir de situações que ocorrem no exossistema da criança, como a irritabilidade pessoal da mãe, decorrente de eventos estressantes, como problemas econômicos ou profissionais, da falta de apoio, entre outros, que tendem a influenciar na relação das mesmas com os filhos, e conseqüentemente em suas práticas educativas (CONTE, 2001; SIMONS et al., 1992).

Nesse contexto, uma das estratégias utilizadas pelas mães nessas situações consistia em afastar a criança. “Eu sempre quando eu tô num nível de estresse um pouco alto, sobrecarregada com alguma coisa, eu tento deixar eles mais afastados, porque eu acho que é menos nocivo de repente tu não dar atenção do que tu dar uma atenção ruim” (M2). Essa estratégia emergiu como uma alternativa criada pela mãe diante do questionamento acerca dos possíveis danos de interagir com a criança em situações estressantes. Ainda, algumas participantes optavam pela sinceridade, falando a verdade para a criança sobre como estavam se sentindo no momento, conforme ilustram as falas a seguir. “Dele tá falando e eu olhar pra ele e dizer ‘deu filho, chega que a mãe tá estressada, tá irritada, deixa a mãe quieta” (M8).

Eu digo o que a gente diz com adulto, mas que não pode dizer na frente da criança, ‘ai meu Deus não vejo a hora de chegar segunda-feira, tô brincando e conversando com criança faz 4 dias’ e eu digo na frente delas. Digo ‘vão dormir agora que eu não quero saber, tô estressada, preocupada’ (M4).

Essas estratégias evidenciam uma tentativa das mães em expor para a criança a existência de algum problema com o intuito de que ela compreenda que esse momento não é o mais adequado para interações. No mesmo sentido, Mondin (2008) destaca que as interações entre a criança e seus familiares tendem a se modificar em decorrência do surgimento de eventos estressantes, como desemprego, divórcio, doença, dentre outros. Portanto, o exossistema – ambiente do qual a criança não participa ativamente, mas sofre influência – pode propiciar condições para a ocorrência de práticas coercitivas, ao levar em consideração o estresse dos pais em função de problemas nos diversos ambientes que transitam.

Acesso a conteúdos

A leitura de livros sobre diversas temáticas relacionadas com a educação e a infância, bem como o acesso a programas de televisão e sites também foram considerados pelas mães como fatores que influenciavam na forma como elas educavam os filhos. “Eu gosto de ler bastante sobre o assunto também [educação]” (M2); “Eu leio bastante os livros, principalmente livro espírita e tem um que eu li sobre as crianças, que as crianças são coisas que mandam pra gente, bênçãos, digamos, essas coisas” (M8). Nesse sentido, a leitura pode auxiliar as mães quando elas se deparam com dúvidas sobre como educar os filhos e com questões relacionadas à infância (RIBEIRO, 2012).

Os programas de televisão também foram mencionados como uma fonte de apoio diante do desafio de educar uma criança. “Quando eu tive o meu mais velho era o auge da supernanny, então eu adorava assistir, não perdia um programa pra ver como é que bota pra dormir, como é que ensina, como é que faz a criança seguir as coisas” (M2).

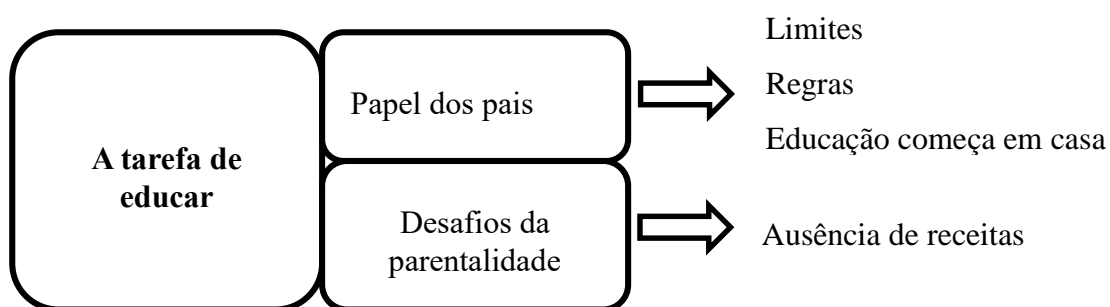
Numa entrevista que eu vi dum homem, ele falou que na época dele chegava num restaurante e o pai dizia ‘senta aqui’ e hoje tu vê as crianças ‘filho aonde é que tu quer sentar?’. E aí ele dizia que muito hoje as crianças dizem não quero e a mãe vira as costas e vai fazer outra coisa pra agradar ele (M7).

A mídia, a partir de programas de televisão e novelas, tem influenciado e transformado as práticas educativas utilizadas pelos pais (RIBEIRO, 2012). Nesse sentido, sinaliza-se que alguns programas de televisão podem constituir em risco ou proteção para o uso de práticas coercitivas, ao levar em consideração que a televisão, de acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), tende a reproduzir ideias, disseminar ideologias e modos de vida (macrossistema).

Nessa perspectiva, as informações disponíveis atualmente sobre a educação das crianças parecem facilitar e ao mesmo tempo assustar os pais a respeito de como educar os filhos. Isso se justifica, pois embora muitos pais busquem informações que orientem o que devem ou não fazer em determinadas situações, essa busca por si só não garante que os pais façam ou não o que foi prescrito, o que sinaliza a necessidade da inclusão de outras variáveis na orientação dos pais em relação à educação os filhos, como a empatia e a sensibilidade para as necessidades da criança (SILVEIRA; WAGNER, 2012).

5.1.4 A tarefa de educar

Essa categoria abarca questões relativas à responsabilidade dos pais pela educação dos filhos e destaca a importância da descrição de regras e da construção de limites nesse contexto. Ainda, contempla questões relativas aos desafios inerentes ao processo educativo, de acordo com a percepção das mães.



Papel dos pais

As participantes enfatizaram que a principal meta que os pais devem ter quando estão educando os filhos é a de impor limites, para que a criança compreenda o que ela pode ou não fazer. “E tem que ter limites e nós somos fracos nisso.” (M4); “Impor limites, uma criança

tem que ter limites, não pode deixar ela fazer o que ela quiser” (M8). Além da imposição de limites, as mães mencionaram a importância das regras para que a criança tenha uma rotina estabelecida e aprenda sobre as consequências de suas escolhas e atitudes. “Eu acho que tu tem que tá ali pra dizer ‘ó, não é assim, é assim, esse é teu horário de comer, tu tem que comer, não vai comer agora? Tá bom, tu não vai comer agora, então tu não vai comer outra coisa’ (M2); “A criança tem que seguir as regras, não pode isso, não pode aquilo” (M4).

As narrativas evidenciam uma valorização por parte das participantes acerca do estabelecimento de regras específicas de rotina e disciplina na tentativa de que a criança compreenda a relação entre causa e consequência de determinados comportamentos, em concordância com outros estudos (BEM; WAGNER, 2006; OLIVEIRA; CALDANA, 2009). A família é considerada como responsável pelo processo de socialização da criança, especificamente no que se refere à internalização de normas e regras, que possibilitarão que a criança desenvolva a autonomia e apresente um desempenho social adaptado (GRUSEC; LYTTON, 1988). Desse modo, é no ambiente familiar que a criança aprende regras, valores e normas sociais (BEM; WAGNER, 2006), sendo tarefa dos pais dar afeto e impor limites aos filhos (OLIVEIRA; CALDANA, 2009). Ressalta-se, nesse caso, a importância da linguagem, tendo em vista que é a partir desse recurso, na interação entre pais e filhos, que os adultos explicam o mundo e como ele funciona por meio de normas e limites à criança (RIBEIRO, 2012).

As participantes também afirmaram que a tarefa de educar os filhos é de responsabilidade dos pais, diferenciando o que de fato é responsabilidade de outros ambientes, como a escola, e o que é papel da família. “Educação é pai e mãe e ali é escola” (M4).

A professora não tem que dar educação, ela tem que lecionar pro teu filho, tem que ensinar o teu filho a ler, escrever e essas coisas. A educação vem de casa. Te respeitar, respeitar o pai, essas coisa tudo tem que ensinar em casa, não tu esperar pela professora, a professora não vai ensinar (M7).

As mães demonstraram convicção de que a escola e a família possuem papéis diferentes no tocante à educação das crianças, sinalizando que existem determinadas regras e princípios que é papel da família inserir no cotidiano da criança. Essa diferenciação se justifica, pois pais e professores ocupam lugares sociais, cumprem funções educativas, assim como constroem relações de natureza distintas, apesar de assumirem papéis de importância

educativa semelhantes (DAVIS; LAMBIE, 2005). Desse modo, essa responsabilidade pode ser justificada pelo fato da família ser entendida como contexto primário de desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1996). A presente subcategoria, destaca, assim, a importância das interações estabelecidas no microsistema familiar e do papel dos pais no processo educativo dos filhos e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos mesmos.

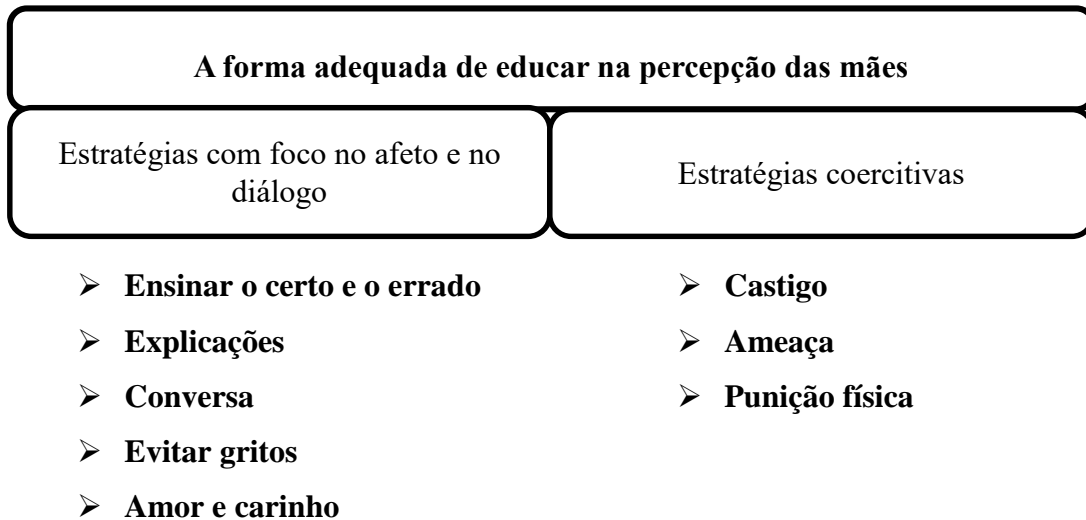
Desafios da parentalidade

Ao considerar que educar uma criança não é uma tarefa fácil, as participantes descreveram o processo educativo como um desafio, justificando que não existe receita ou fórmula que garanta qual a melhor maneira de educar uma criança e que cada família pensa a educação de forma diferente. “Ai não tem receita, não tem livro que dê jeito (risos). Então a gente tenta ir pelo caminho, mas não tem receita. Dentro da condição da gente, a gente acha que faz um papel bom de pai e mãe, mas não tem como seguir uma receita” (M4); “Eu acho que não tem uma fórmula certa né, eu pra mim é assim, eu digo sim e às vezes eu digo muito não né, eu converso, eu dou conselho, mas cada um pensa de um outro jeito né” (M7). Esses relatos fazem parte do senso comum de muitas famílias, que diz que “não existe manual para criar filhos perfeitos” (SANTINI; LOPES; WILLIAMS, 2016), evidenciando que educar não é tarefa fácil e muitos pais parecem ter dúvidas acerca de quais estratégias educativas são mais adequadas (PATIAS; SIQUEIRA; DIAS, 2013; ZANETTI; GOMES, 2014).

As narrativas acima demonstram a complexidade da tarefa de educar na contemporaneidade, na qual, em alguns casos, as funções parentais, parecem ser exercidas com pouca consistência e coerência em decorrência do sentimento de insegurança e das dúvidas dos pais frente a tarefa de educar os filhos (MINETTO et al., 2012; ZANETTI; GOMES, 2014).

5.1.5 A forma adequada de educar na percepção das mães

Essa categoria discute a percepção das participantes acerca de quais as estratégias são consideradas mais eficazes e adequadas para educar um filho. As narrativas das mães destacam tanto estratégias com foco no afeto e no diálogo, quanto estratégias coercitivas, como o uso de punição física, ameaças e castigos.



Estratégias com foco no afeto e no diálogo

No tocante às práticas educativas baseadas no afeto e no diálogo, as mães sinalizaram a importância da afetividade e de explicar o certo e o errado para a criança, conforme o relato a seguir. “Mas tem que ter bastante carinho, atenção, conversar bastante e ensinar né, tentar ensinar o que é certo e o que é errado” (M8). Tais dados corroboram os resultados de estudos realizados por Bolsoni-Silva e Loureiro (2011) e Wilbert (2009), que indicam conversar, explicar e ensinar sobre o que é certo ou errado acerca do cotidiano da criança como uma das estratégias utilizadas pelas mães para a construção de limites e regras dentro de casa. Ademais, a afetividade, também mencionada como parte dessas estratégias educativas, pode ser caracterizada como a expressão emocional de amor por parte dos pais aos filhos, e é comumente considerada como um elemento importante nessa relação, necessário para que as estratégias educativas sejam efetivas (BAUMRIND, 1997).

Contudo, mesmo diante da ênfase no diálogo, algumas participantes acreditavam que a palmada poderia ser uma estratégia utilizada, caso necessário. “Tem que conversar, explicar, eu não digo que não tome umas palmadas, mas não demais né, tem que conversar, tem que explicar o que é certo e o que é errado “ó tu fez isso, tu não faz mais”, é assim” (M11). Com base no depoimento de M11 e concordando com estudo de Oliveira e Caldana (2009), apesar do diálogo ser mencionado como estratégia principal, as estratégias utilizadas pelas mães para educar os filhos apresentam contradições que apontam que em situações onde o diálogo parece ser insuficiente a punição física surge como uma possibilidade. Nesse sentido, de modo geral, as mães tendem a usar práticas indutivas inicialmente, passando de forma

gradual, do conversar e explicar, para práticas coercitivas, como o bater, quando as primeiras não são efetivas (FREITAS; PICCININI, 2010; STRAUS, et al., 2014, WILBERT, 2009).

Ademais, de acordo com Donoso e Ricas (2009), ainda que algumas mães afirmem preferir conversar ao invés de utilizar a punição física, essa expressão parece não ter a conotação de diálogo, mas de imposição. Isso pode estar relacionado com a crença de que o diálogo não funciona, somada à baixa frequência com que os diálogos ocorrem, o que pode contribuir para a predominância de trocas aversivas (STRAUS et al., 2014). Esses resultados, a partir de um entendimento na perspectiva bioecológica (BRONFENBRENNER, 1979/1996), enfatizam a necessidade de que os processos proximais, como as práticas educativas, sejam compreendidos a partir de suas características dinâmicas e inter-relacionais, envolvendo a interlocução com outros níveis de análise, como o macrosistema. Desse modo, além do comportamento diádico entre a mãe e os filhos, aspectos relativos às crenças das mães podem ajudar a aprofundar a compreensão de como as práticas educativas são empregadas.

O uso de explicações, de forma simples e clara, com o intuito de que a criança compreenda os motivos que justifiquem determinada mudança de comportamento também foi um recurso sugerido pelas participantes. “A primeira coisa é explicar bem, de uma forma bem simples, bem didática pra criança entender, nada muito complexo porque se não dá um nó neles” (M2); “Às vezes eles fazem coisa errada, mas eles não sabem o porquê, aí tu tem que explicar” (M6). Esses depoimentos sinalizam a importância que as mães atribuem ao uso de explicações, de acordo com a capacidade de compreensão da criança, como estratégia educativa. Todavia, mesmo que a estratégia sugerida seja o uso de explicações, a punição física parece estar sempre presente e é frequentemente sinalizada pelas participantes como um recurso possível. “Apesar de que às vezes a gente sai um pouco da linha (risos), mas eu acho que é conversando, explicando, mostrando” (M6).

Conversar de vez em quando com elas né, dizer ‘ó não faça isso, é ruim pra ti’ ‘a mamãe não quer que tu faça isso, isso que tu tá fazendo errado’ ‘eu não vou te bater, eu vou te botar de castigo, mas se tu precisar, se tu não tiver ouvindo, eu vou te dar uma chinelada, porque uma chinelada não mata ninguém’ (M7).

Apesar da estratégia principal mencionada ser o diálogo, percebe-se que as mães apresentam dificuldade em se descolar da punição física como recurso educativo, tal como apontado em estudo prévio (FREITAS; PICCININI, 2010). Ademais, tais dados indicam a

tendência das mães em utilizar práticas educativas alternadas na colocação de limites nos filhos, que ora podem contemplar o diálogo e reflexão, ora a coerção e o poder parental. Nesse contexto, o diálogo, a explicação e a negociação são recursos presentes nas estratégias educativas de algumas mães na mesma proporção em que aparece o uso de recursos considerados coercitivos, como as determinações, estipulações e a imposição de autoridade (ARAÚJO; SPERB, 2009).

As participantes também enfatizaram que deve-se evitar gritos na educação das crianças, e a ineficácia desse recurso. “Tentar sempre não gritar porque não adianta nada” (M2). Nesse sentido, mencionam que a melhor forma de educar uma criança é com amor, carinho e atenção. “O ideal seria que tivesse carinho, amor, afeto, brincadeira, que as minhas tem em excesso comparando com o resto do mundo que tem muita discórdia” (M4); “Eu acredito que tu dizendo não às vezes e dizendo sim, dando carinho pra elas e tudo assim, dando a atenção que elas precisam né” (M7); “Dentro dos limites e com bastante amor, carinho e atenção” (M8). As narrativas evidenciam que as participantes percebem o afeto como um elemento fundamental na educação das crianças. Nessa perspectiva, práticas educativas que envolvem o engajamento dos pais no processo de cuidado dos filhos, com ênfase na comunicação, nas estratégias construtivas de resolução de conflitos e na expressão de afeto são consideradas práticas parentais positivas e tendem a auxiliar na promoção do desenvolvimento saudável da criança (GULLIFORD et al., 2015; REED et al., 2013). Assim, a relação entre pais e filhos não deve se resumir à questão do poder, ao contrário, deve ser balanceada com trocas positivas e afeto direcionados à criança (MACCOBY, 1999).

A presente subcategoria destaca assim um impasse nas narrativas das mães no que se refere à educação dos filhos, tendo em vista que mesmo que elas sinalizem a importância do diálogo e afeto no processo educativo, a punição física parece estar presente nessas estratégias, mesmo que na forma de ameaça. Nesses casos, percebe-se a dificuldade das participantes em se descolar das estratégias punitivas até em situações nas quais aparentemente a intenção das mesmas é de empregar práticas com caráter indutivo.

Estratégias coercitivas

As mães ainda afirmaram que em determinadas situações práticas educativas coercitivas, como o castigo, ameaças e a punição física devem ser utilizadas. A prática de colocar a criança no castigo foi descrita a partir de duas situações: fazendo a criança refletir sobre o próprio comportamento e como parte de um conjunto de outras estratégias: “Tenta tira

um meio, de tu bota de castigo né, ou bota num cantinho e vai pensa no que tu fez” (M8); “Eu no caso no [nome do filho] esses dias ele pegou a tampinha da caneta e enfiou dentro do nariz, tá eu fui tirei e botei de castigo, dei umas palmadas nele e botei de castigo.” (M11). As narrativas sugerem que o castigo se apresenta de diversas formas para as participantes, seja colocando a criança para pensar, tirando algo que a criança gosta ou alguma outra estratégia conjuntamente com a punição física. Nesse sentido, mesmo em situações onde aparentemente o objetivo principal das mães não é se utilizar de punição física, ela acaba emergindo como parte de outras estratégias. Assim, quando as mães não percebem os efeitos esperados nas práticas indutivas, acabam por utilizar práticas mais coercitivas (ARAÚJO; SPERB, 2009). Ademais, muitos pais consideram que a melhor maneira de educar os filhos é por meio da punição física, o que pode, por vezes, ser explicado pelo fato de que, em geral, seu efeito é imediato, ou seja, as crianças param o que estão fazendo após a punição (WEBER et al., 2004). As crenças e a intergeracionalidade também podem explicar o uso da punição física na educação dos filhos, (CLÉMENT; CHAMBERLAND, 2009; GAGNÉ et al., 2007) no sentido de que pessoas que mais sofreram punição também são as que mais aceitam essa forma de disciplina, o que, por sua vez, eleva as chances de adotarem a punição para lidar com os filhos.

Ainda, o uso de ameaças também foi mencionado pelas mães como uma forma adequada para modificar comportamentos indesejáveis das crianças. Essas ameaças geralmente parecem associadas à perda de algum benefício ou privilégio ou até mesmo na ameaça de uma possível punição física, conforme as narrativas a seguir. “Porque eu falo pra ela assim ‘se tu não guardar os teus brinquedos, se tu não fazer, não colocar o chinelinho, tu não vai olhar desenho e eu vou desligar a luz e nós vamos dormir e aí tu não vai mais olhar” (M6); “Eu fico mais às vezes na ameaça do que bato mesmo. Eu vou dizer assim ‘vocês não sabem nem o que que é uma surra, o dia que vocês souberem o que é uma surra aí vocês vão ver” (M7). Os depoimentos das participantes evidenciam que a punição física, mesmo que não utilizada em determinadas situações, encontra-se presente no discurso de algumas mães como forma de sinalizar para a criança que essa estratégia pode ser empregada caso o comportamento inadequado não seja alterado. Esses dados corroboram o estudo realizado por Oliveira, Rabuske e Arpini (2007), no qual as mães afirmaram usar ameaças verbais, assustar e amedrontar as crianças por meio de mentiras e da punição física como estratégias para a resolução de conflitos e dificuldades no cotidiano da educação dos filhos. Destaca-se que o uso dessas estratégias envolvendo ameaças e punição física tem sido apontado como recorrente e necessário por muitos pais (OLIVEIRA; RABUSKE; ARPINI, 2007, STRAUS et

al., 2014). Cumpre ressaltar que, enquanto a punição verbal e a ameaça de punição podem envolver alguma indicação quanto às consequências do comportamento da criança, a punição física não o faz de forma alguma, ao mesmo tempo em que mobiliza a criança emocionalmente de forma bastante intensa (ALVARENGA; MAGALHÃES; GOMES, 2012).

Nesse contexto, a punição física também foi sugerida pelas mães como uma estratégia a ser empregada quando outros recursos, como falar com a criança ou xingá-la, não alcançam a resposta desejada. “Às vezes eu falo umas duas, três vezes e aí eu pego um chinelinho. Aí ela vê que eu tô no meu limite, que eu já não consigo falar mais” (M6); “Eu não bato neles, assim, de vez em quando uma chinelada, mas é aquela chinelada que nem vou dizer “nossa caiu a bunda ali de tanto...” (M7); “Se tá passando dos limite, se tu briga, tu xinga, tu bater entre termos né, não vai espancar uma criança também, mas dar uma chinelada às vezes quando tá demais, que não adianta conversar” (M8). A punição física, em alguns casos, surge como consequência de um esgotamento das mães diante do uso de outras estratégias que parecem não modificar o comportamento da criança, fato também destacado em outros estudos (ARAÚJO; SPERB, 2009; FREITAS; PICCININI, 2010, PINTO; COLOSSI, 2017; STRAUS et al., 2014; WILBERT, 2009). Além disso, no imaginário social de muitos pais parece haver uma diferença entre o bater para maltratar e o bater para educar, sendo que o limite entre educação e violência, segundo os pais, estaria na força empregada no ato de bater e na intenção dos pais (DONOSO; RICAS, 2009; DURRANT; ENSOM, 2012; GERSHOFF, 2013; VILLAS BOAS, 2013). No entanto, para a literatura específica sobre o castigo corporal, esse termos são sinônimo de violência contra a criança (DURRANT; ENSOM, 2012; GERSHOFF, 2013).

Conforme revelam os dados acima e concordando com estudos (DURRANT; ENSOM, 2012; GERSHOFF & GROGAN-KAYLOR, 2016; PATIAS; SIQUEIRA; DIAS, 2012; RIBEIRO, 2012), a associação entre punição física e prática educativa pode ser percebida nas crenças e atitudes dos pais. De modo geral, os pais utilizam essas práticas culturalmente arraigadas, como a punição física, para orientar e modificar o comportamento dos filhos sob o pretexto de que foram criados a partir desse recurso e não percebem prejuízos nisso. Assim, imaginam que, ao utilizar a punição física, estão fazendo o melhor os filhos, mas ao transmitir sem questionamentos tal prática punitiva no decorrer das gerações, estariam na verdade fazendo o oposto, ou seja, produzindo diversos efeitos negativos para o desenvolvimento da criança (SANTINI; WILLIAMS, 2014). Dentre os efeitos negativos do uso da punição física, destaca-se que além dessa estratégia não ensinar para a criança qual seria o comportamento adequado, os pais estão ensinando para à criança que os problemas

podem ser resolvidos com o uso da violência (SANTINI; WILLIAMS, 2014). Contudo, mesmo com evidências claras de que práticas educativas coercitivas como a violência psicológica e a punição física podem colocar o desenvolvimento de crianças em risco (LEE; ALTSCHUL, 2015, MACKENZIE et al., 2013), alguns pais parecem refletir os modelos ou esquemas existentes no macrossistema, de acordo os valores e crenças da cultura em que estão inseridos (BRONFENBRENNER, 2011).

À luz do exposto, foi possível verificar na presente subcategoria que estratégias coercitivas diversas, como ameaças, castigos e punição física, são consideradas como adequadas e possíveis no contexto educativo. De forma subjacente aos dados, considera-se que essa subcategoria evidencia que, por mais que as participantes sinalizem a importância de recorrer a estratégias consideradas não-violentas em um primeiro momento, de modo geral, todas as estratégias culminam em práticas violentas.

Síntese e considerações acerca das mães que se utilizam de práticas coercitivas

A partir da análise das entrevistas, de acordo com os princípios da Teoria Fundamentada, serão tecidas algumas considerações com o intuito de sintetizar os dados e apresentar as relações entre alguns conceitos. Para compreender o uso de práticas educativas predominantemente coercitivas torna-se importante destacar a inter-relação entre a percepção das mães acerca da fase da infância, as lembranças da própria infância e os fatores que influenciam e levam as mães a compreender as práticas coercitivas como mais adequadas no contexto educativo.

As mães predominantemente coercitivas apontaram uma visão positiva acerca da infância, como uma fase do desenvolvimento de aprendizado, com peculiaridades e características específicas. Entretanto, ao lembrarem a própria infância, apesar de lembranças positivas serem destacadas, como a presença de regras e brincadeiras, prevaleceram memórias de um contexto de vulnerabilidade no ambiente familiar, com a presença de punições físicas, ameaças, abuso sexual, ausência de diálogo, alcoolismo e conflitos familiares.

As vivências negativas na infância das participantes e a forma como elas foram educadas, com o uso de punições físicas, ameaças e castigo, estão dentre os fatores que parecem influenciar nas estratégias utilizadas pelas mães na educação dos próprios filhos. Além da própria educação, outros fatores foram destacados como influentes nas práticas educativas, como a rede pessoal significativa das mães, a partir da troca de experiências e

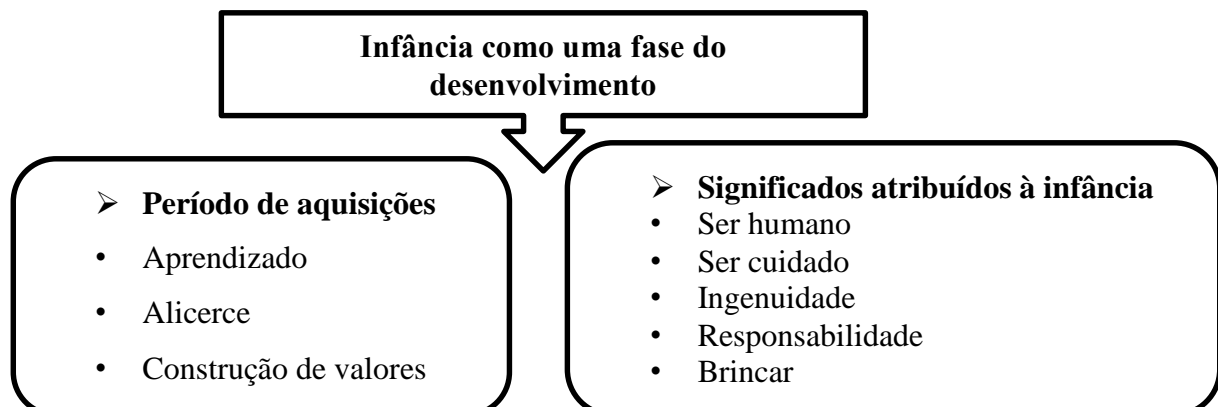
informações com familiares, amigos, avós, profissionais, professores e o próprio cônjuge. Especificamente com relação às práticas utilizadas pelos professores, algumas mães apontaram não tomar como exemplo essas estratégias, ao enfatizarem que recorriam a práticas mais severas, como a punição física, diferentemente das professoras que pareciam ser predominantemente indutivas. No tocante a influência do cônjuge, as participantes mencionaram que os pais pareciam ser mais rígidos e coercitivos na educação dos filhos, reforçando um ambiente familiar de coercitividade. Fatores externos, como estresse decorrente do trabalho e de problemas pessoais, também colaboraram para o uso de práticas coercitivas, tendo em vista que as mães pareciam perder a paciência e acabavam alterando a voz com os filhos e agindo de maneira inadequada.

Todos os fatores mencionados acima parecem influenciar nas práticas educativas utilizadas pelas participantes. Percebe-se que mesmo com a presença de alguns bons exemplos na rede pessoal significativa das participantes e mesmo que elas tenham destacado ao longo das categorias e subcategorias a importância do diálogo, uso de explicações e afeto no processo educativo, as práticas coercitivas, foram frequentemente mencionadas e, ao final, percebidas como possíveis.

5.2 MÃES QUE SE UTILIZAM DE PRÁTICAS PREDOMINANTEMENTE INDUTIVAS

5.2.1 Infância com uma fase do desenvolvimento

A presente categoria aborda aspectos relativos à compreensão das mães acerca da infância como uma fase do desenvolvimento, concebida como um período alicerce, de aprendizado e construções, bem como os diversos significados atribuídos a essa fase do ciclo vital. Essa categoria congrega duas subcategorias intituladas: Período de aquisições e Significados atribuídos à infância e ao ser criança.



Período de aquisições

A infância, inicialmente, foi reconhecida pelas mães como uma fase alicerce, tendo em vista que é nela que ocorrem as primeiras experiências que poderão definir e marcar a vida adulta. “A infância é uma fase da vida né, a primeira fase da vida da gente e que talvez seja a mais marcante porque é a que vai ser... a idade adulta vai ser um grande reflexo da infância assim. Então eu acho que ela é uma fase alicerce né da vida” (M9). Nesse contexto, o aprendizado em diferentes âmbitos da vida da criança é uma das características mencionadas pelas participantes como pertencentes à essa fase, sendo destacado o papel fundamental dos adultos, conforme relatos a seguir. “Infância é um período de muito aprendizado e que a criança é ao meu ver quase totalmente dependente de outro ser humano pra ajudar a aprender, a crescer, a adquirir novos conceitos, novos aprendizados” (M1); “É um período de construção, um período de aprendizagem de toda a natureza, educacional, informativa, afetiva, psicológica” (M3). Esses depoimentos enfatizam o aprendizado na infância, bem como o papel dos pais nesse processo, tendo em vista que são eles os responsáveis pela socialização dos filhos, por meio de um ambiente incentivador, protetivo e seguro no qual a criança possa aprender e se desenvolver. Assim, os pais, além de serem importantes fonte de afeto, podem ser considerados modelos de aprendizagem para a criança (MONDIN, 2008). Nesses termos, de acordo com a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1996), a família representa um potente e universal ambiente primário gerador de desenvolvimento nas sociedades humanas, já que esse contexto pode propiciar à criança contato com o mundo simbólico da linguagem e da aprendizagem, contribuindo para o seu amadurecimento cognitivo, motor, emocional e social.

Com relação às diversas aquisições que ocorrem na infância, as participantes destacaram a construção de valores sociais e morais, conforme as narrativas a seguir “É um momento de construção e de aprendizado onde principalmente os valores de família, pessoais e sociais, é o momento que a criança entra em contato com isso e depois passa a construir o seu mundo a partir desses valores (M3); “Eu acho que nessa idade que começa também os valores das crianças, de saber o que certo e errado, o que pode e o que não pode” (M5). Tais resultados evidenciam que as mães possuem determinados valores que almejam ver desenvolvidos em seus filhos, sendo que esses parecem embasar duas metas educativas, fato que coaduna-se às constatações de Böing e Crepaldi (2016). A família, por se tratar do primeiro meio social do qual o indivíduo participa, tem entre suas tarefas fundamentais o processo de socialização, através do qual a criança deve adquirir comportamentos, habilidades

e valores apropriados à sociedade em que está inserida (BIASOLI-ALVES, 1997; STEINBERG, 2000). Desse modo, ao assumir a responsabilidade principal pela socialização dos filhos, os pais também assumem a tarefa de transmitir aos filhos valores e costumes presentes na sociedade, bem como modos de se comportar nesse contexto (GRUSEC; DAVIDOV, 2007).

Com alicerce nos depoimentos que subsidiam a presente subcategoria, é possível depreender que a infância, na perspectiva das participantes, é um período marcado pela aprendizagem em diversos âmbitos e pelas conquistas desenvolvimentais das crianças. Além disso, essa subcategoria traz dados que enfatizam a importância da família como modelo no aprendizado dos filhos e para a transmissão de determinados valores necessários para a convivência em sociedade.

Significados atribuídos à infância e ao ser criança

Nessa subcategoria foram mencionadas algumas características e especificidades que, de acordo com as participantes, estão relacionadas à infância e ao ser criança. Nessa perspectiva, a criança foi considerada como um ser humano em desenvolvimento, conforme narrativa a seguir. “A criança é uma pessoa né, eu acho que é importante a gente sempre dizer isso assim. E mais importante ainda porque tá em pleno desenvolvimento né, é a esponjinha, tá absorvendo tudo que a cerca, assumindo culpas que não são dela né” (M9). A partir deste relato, fica evidenciado o entendimento sobre a singularidade inerente aos processos que ocorrem na infância, enfatizando a importância do contexto em que a criança está inserida, ao levar em consideração que é nesse período que ela irá apreender o ambiente à sua volta. Nessa direção, de acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), a criança é uma pessoa em crescimento, que está se desenvolvendo a partir das relações de reciprocidade criadas entre ela e os diferentes ambientes dos quais participa. Para que o desenvolvimento ocorra de forma saudável, o autor ressalta a importância das interações da criança com um ou mais adultos que queiram o bem incondicional das crianças que estão sob seus cuidados (BRONFENBRENNER, 1991).

Além de ser considerada uma pessoa em desenvolvimento, as participantes apontaram que a criança é um ser que necessita de cuidados. “É um indivíduo que precisa de cuidados, de atenção, de apoio, de alguém que possa apresentar pra ele um contexto do mundo e como ele pode se desenvolver nesse mundo” (M3); “Infância pra mim assim na minha cabeça infância é ser cuidado e viver num mundinho um pouco paralelo ao dos adultos” (M10). Esses

depoimentos evidenciam o papel do adulto como responsável pelo cuidado e desenvolvimento da criança, dados que corroboram o estudo de Wilbert (2009), o qual sinaliza que a percepção de mães sobre o significado da infância e de ser criança relacionada com a ideia de que as crianças são inocentes e necessitam de cuidados e responsabilidade por parte de seus pais.

No tocante às características específicas, as participantes destacaram a ingenuidade como característica inerente ao ser criança e a responsabilidade como um atributo almejado na infância. Nesse contexto, as participantes sinalizaram a importância da presença de um adulto quando apontaram a ingenuidade como uma peculiaridade da criança. “Essa fasezinha dele agora ainda, como ele ainda tem aquela ingenuidade e tudo eu acho bem importante a gente ficar próximos sabe” (M10). Esse relato aponta para a condição de vulnerabilidade e fragilidade na qual a criança se encontra, fato também ressaltado em outro estudo (WILBERT; SACHETTI; CAMARGO, 2008), ao ressaltar a ingenuidade como característica presente na infância.

Ademais, as mães enfatizaram o ser responsável como um atributo a ser exigido de acordo com a idade da criança. “Infância também é de responsabilidade, ele tem bastante responsabilidade pra idade dele, se bagunçou ele tem que arrumar o quarto dele” (M5); “Acho que pra mim infância é isso. Ter as suas responsabilidades pra sua idade. Hoje ele tem as responsabilidades dele pra idade dele” (M12). As narrativas ilustram, em concordância com estudos de Ecke (2010) e Hastings, Miller e Troxel (2015), o reconhecimento da necessidade de levar em consideração a condição da criança em desenvolvimento, especificamente com relação à idade, ao determinar algumas regras a fim de desenvolver na criança a noção de responsabilidade, atributo considerado fundamental por alguns pais no processo de socialização dos filhos.

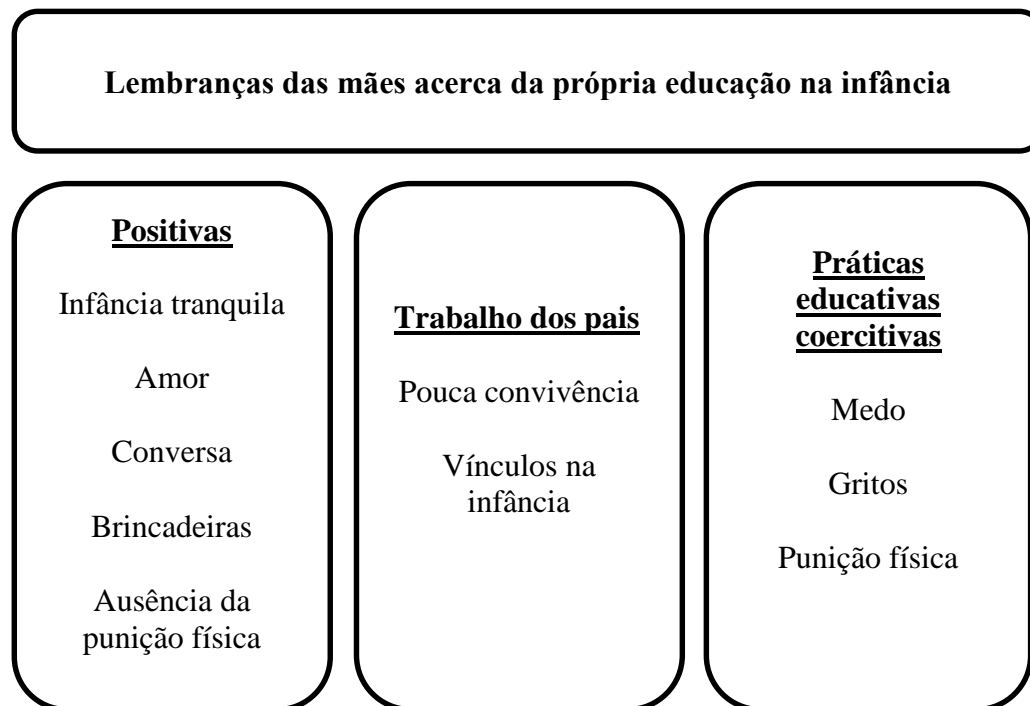
Por fim, o ato de brincar foi mencionado por todas as participantes como uma das principais características da infância e do ser criança. “Pra mim, infância é brincadeira. É criança no pátio, é criança na rua” (M5); “Então infância é isso assim, aproveitar pra brincar, pra aprender também, né” (M10). A percepção de infância associada ao brincar, coaduna com estudo de Wilbert, Sachetti e Camargo (2008), que investigou a concepção das mães acerca da infância. Segundo os autores, a infância é compreendida como um período de inocência e ludicidade associada às necessidades de adequação do sujeito às exigências do meio social em que vivem (WILBERT; SACHETTI; CAMARGO, 2008).

A partir dos elementos supracitados, essa subcategoria evidencia os aspectos sinalizados pelas mães como inerentes à infância, incluindo nesses, o papel fundamental dos pais nessa fase. Assim, as mães destacam a importância de levar em consideração as

peculiaridades relativas à essa fase do desenvolvimento, e com base nessa constatação, parecem avaliar os comportamentos que devem ser esperados e incentivados na infância.

5.2.2 Lembrança das mães acerca da própria educação na infância

Essa categoria aborda aspectos relativos às lembranças das mães acerca de como foram educadas durante a própria infância. Nesse sentido, lembranças percebidas como positivas, memórias relacionadas ao trabalho dos pais e lembranças do uso de estratégias coercitivas na própria educação foram mencionadas.



Lembranças positivas

Essa subcategoria agrupa lembranças descritas como positivas pelas participantes acerca da própria infância, como memórias de afeto, diálogo, brincadeiras e ausência de punição física. Nessa perspectiva, algumas participantes descreveram a própria infância como uma fase boa e tranquila, conforme os relatos a seguir. “Eu acredito que tenha sido uma infância bastante tranquila e bem aproveitada” (M3); “Dentro das possibilidades, apesar de eu ter perdido a mãe muito cedo, mas não faltou carinho, não faltou comida nunca, foi tranquila, foi boa” (M5); “Eu tenho uma infância boa, a minha infância sempre foi muito família assim”

(M12). Ainda, foram mencionadas lembranças de uma educação e de um clima familiar de afeto e amor. “Lembranças muito boas, criada com muito amor, carinho, coisas boas. De aprender a amar e a respeitar o próximo. Eu sempre fui educada com muito amor, muito carinho, muita conversa, mas sempre tive muito respeito pelos meus pais” (M1). Com base nas narrativas, percebe-se que as experiências e vivências das mães na própria infância são lembradas como boas e positivas, associadas aos momentos em família e à afetividade presente nas relações. Nessa perspectiva, relações de afeto e confiança na infância tendem a perpassar todo o ciclo vital. O afeto é um dos elementos essenciais nas relações humanas e consiste em um dos fatores que asseguram a continuidade do processo de desenvolvimento no decorrer das outras fases que compõem o ciclo da vida (DINIZ; KOLLER, 2010).

Cabe ressaltar que as vivências positivas na própria infância tendem a refletir também de modo positivo na idade adulta e nas outras gerações (BELSKY et al., 2005; HENNIG, 2008). Desse modo, em estudo realizado por Belsky et al. (2005), que acompanhou mais de 200 homens e mulheres desde os 3 anos até o período em que seus próprios filhos estavam com essa idade, os autores verificaram que mães que, ao longo do seu desenvolvimento, foram educadas de forma menos autoritária, que vivenciaram relacionamentos familiares de boa qualidade e que mantiveram com seus pais relações marcadas pelo afeto, confiança e comunicação, apresentaram, com maior frequência, uma parentalidade do tipo afetiva, sensível e estimulante. Estudo de Hennig (2008) corrobora esses achados ao constatar que a presença de memórias de relações afetivas na infância mostrou-se relacionada a práticas consideradas positivas, tais como supervisão parental e comportamento moral.

Outra lembrança destacada pelas participantes diz respeito à educação baseada no diálogo, conforme ilustram os relatos a seguir. “Na base da conversa bastante, mas sempre tive limites também. Sempre foi pela conversa” (M1); “E pra colocar disciplina, os meus pais conversavam” (M3); “Lembro deles trazerem o diálogo com a gente né pra tentar corrigir os tais comportamentos inadequados” (M9). Essas narrativas evidenciam a avaliação positiva que as participantes fizeram acerca das memórias da própria infância, especificamente da relação familiar e das estratégias, com base no afeto e no diálogo, que os pais utilizaram para educá-las. A presença de lembranças de práticas indutivas na própria educação pode consistir em um modelo parental, que posteriormente as mães se utilizam para educar os próprios filhos, consistindo em um fator que auxilia no emprego de práticas que favoreçam o desenvolvimento infantil (BÖING, 2014; MARIN et al. 2013). Experiências de uma educação baseada no afeto e diálogo tendem a estar relacionado com um funcionamento familiar atual e estilos parentais mais apropriados (BÖING, 2014) Assim, o uso de práticas parentais positivas

pode favorecer, nos filhos, o desenvolvimento de características que, no futuro, podem contribuir para que os mesmos também recorram a essas práticas na criação de seus próprios filhos (KERR et al., 2009; SHAFFER et al., 2009).

Além disso, as brincadeiras foram relatadas pelas participantes como parte dessas vivências positivas, conforme as narrativas a seguir. “Eu brincava muito, brincava em casa, brincava na casa dos meus amigos, brincava com brincadeiras de criança da época, nada de tecnologia” (M3); “Lembro das festas de carnaval, das festas de São João, brincar nas construções” (M9). Sob essa perspectiva, para muitas mães, a infância foi lembrada a partir das memórias de momentos de lazer e brincadeiras, sendo que em alguns casos surgem comparações acerca da própria infância com a do filho, no sentido de salientar as diferentes brincadeiras, espaço físico, segurança e o desejo de que o filho vivencie algumas experiências da infância da mãe, fato que se coaduna com estudo de Wilbert (2009).

A ausência de punição física na própria educação, conforme os relatos das participantes, também foi apontada como um aspecto positivo a ser lembrado. “Era só um olhar e eu já entendia que tava na hora de parar. Então não precisava nada a mais, eu não lembro de ter apanhado” (M1); “Na minha educação, nós nunca levamos um tapa, ninguém, nós éramos em 6” (M5); “Eu nunca, nunca apanhei sabe, nunca nunca na minha vida mesmo” (M10). A partir das narrativas das mães, percebe-se que a punição física não era um recurso utilizado na educação das mesmas, pois o diálogo e outras formas de educar prevaleciam. A ausência da punição física na criação dos pais pode estar associada com a não utilização dessa estratégia como método educativo pelos mesmos, ao levar em consideração o modelo que tiveram durante a própria criação (KREPPNER, 2000). Dados semelhantes podem ser encontrados nos resultados obtidos em pesquisa realizada por Hennig (2008), na qual verificou que o calor emocional paterno e materno e a ausência de punição física na própria educação estavam relacionados com a monitoria positiva na educação dos filhos e menor utilização de punição física como prática educativa.

De forma subjacente aos dados, considera-se, dessa forma, que essa subcategoria revela elementos que caracterizam as lembranças acerca da própria infância das mães como positivas, evidenciando o estabelecimento de relações permeadas pelo afeto e pelo diálogo na família de origem. Com sustentação nas narrativas das entrevistadas, ressalta-se que as vivências positivas relatadas, relacionadas com a interação com os pais e com outros contextos, podem repercutir na forma como essas mães se relacionam e educam seus próprios filhos na atualidade.

O trabalho dos pais

Algumas participantes destacaram a pouca convivência com os pais em decorrência do trabalho dos mesmos e os vínculos familiares na infância como parte das lembranças referentes a esse período. O trabalho dos pais foi mencionado como uma lembrança fortemente associada aos momentos de convivência e interação limitados entre a família. “Eu lembro do meu pai saindo pra trabalhar e a minha mãe saia antes da gente acordar e muitas vezes a minha mãe voltava já depois que a gente já estava dormindo assim” (M9); “A mãe era muito, a mãe sempre foi o ‘pai da casa’, a mãe trabalhava fora pra sustentar a casa. O meu pai, o meu pai também trabalhava fora, mas o meu pai era mais amoroso, o meu pai era mais presente” (M12). Esses depoimentos apontam para uma convivência limitada entre pais e filhos, principalmente, pelo grande envolvimento dos pais com seus trabalhos. Contudo, mesmo diante das dificuldades em conviver com os pais, as participantes destacaram o esforço dos mesmos de se fazerem presentes e a lembrança de vínculos com outros familiares. “Então eu acho que tive assim então uma babá com vínculo, a mãe que apesar de trabalhar muito tentava compensar o máximo o seu tempo e um pai muito amigo, muito presente assim.” (M9); “A família sempre muito unida, a vó, minha vó, meu vô, os tios, a mãe, o pai” (M12). Com base nas narrativas descritas acima, pode-se observar que os pais das participantes buscaram, na medida do possível, minimizar os efeitos das ausências em decorrência do trabalho de diversas formas, o que parece ser reconhecido como um aspecto positivo pelas participantes a respeito da própria infância, corroborando estudo de Villas Boas (2013) sobre a presença de outras figuras com papel de exercer o cuidado.

Esse aspecto apontado pelas participantes como uma das lembranças que marcaram as suas respectivas infâncias evidencia a influência do trabalho dos pais (exossistema) (BRONFENBRENNER, 1979/1996) na convivência e interação familiar. Entretanto, percebe-se que, mesmo diante das dificuldades na interação com os pais em decorrência do trabalho, as participantes destacaram o esforço dos mesmos em se fazer presentes, o que sinaliza a manutenção dos processos proximais no microsistema familiar. Ademais, cumpre mencionar a rede pessoal significativa dos pais das participantes, composta pelos avós, tios e babás, que parece ter desempenhado um papel importante na tentativa de que os efeitos advindos do exossistema fossem minimizados, o que evidencia o estabelecimento de processos proximais das participantes com outras pessoas que se tornaram figuras de referência durante a infância das mesmas.

Práticas educativas coercitivas

Embora algumas mães lembrem da infância a partir dos momentos positivos, outras sinalizaram que seus cuidadores se utilizavam de prática coercitivas na educação das mesmas. Algumas participantes apontaram a lembrança da presença do sentimento de medo e de algumas estratégias coercitivas na própria educação como gritos e a punição física. Nesse contexto, o medo do pai ou da mãe estava diretamente associado com a figura que parecia ocupar um lugar de respeito e autoridade, conforme seguem as narrativas. “Nós tinha, seria medo, nós tinha um pouco... Se nós fosse falar antigamente, nós diríamos que tinha medo do pai” (M5); “Eu tinha muito medo da minha mãe, sempre medo, medo no sentido de respeito assim, ela só dava uma olhada e o negócio mudava de figura” (M12). Esses relatos apontam os sentimentos desencadeados nas participantes a partir da possibilidade de reação dos pais como resposta a algum comportamento manifestado por elas na infância. A coercitividade dos pais pode produzir nos filhos emoções intensas, tais como medo, raiva e ansiedade (HOFFMAN, 1974/1994), impondo à criança o desafio de conciliar os papéis parentais de cuidado e fonte de ameaça (SKOWRON et al., 2011). Além disso, o uso de práticas coercitivas na educação das crianças, não só desequilibra a relação entre pais e filhos, como também pode prejudicar a reciprocidade e o afeto entre eles ao gerar ansiedade na criança devido ao medo da punição (CECONELLO; DE ANTONI; KOLLER, 2003).

Especificamente com relação às práticas educativas, uma das estratégias utilizadas pelos pais das participantes, avaliadas como negativas por elas, consistia no uso do grito para sinalizar algum comportamento inadequado, evitar que eles ocorressem ou resolver algum conflito. “Eles só davam um grito e nós já sabia que era alguma coisa de errada” (M5); “O grito sempre foi uma coisa muito presente assim pra evitar o acidente, pra evitar o confronto entre nós filhas, a gritaria sempre foi muito presente assim” (M9); “Mas era à base da briga, briga, grito, sabe?” (M12).

Ainda, algumas participantes lembraram episódios de punição física na própria educação, como a presença de palmadas, chineladas e laço de vime, como pode-se observar nas narrativas a seguir. “A gente tomava como é que é... laço de vime, os galinhos de árvore esses, tem uns galinho mole que a mãe pegava e dava umas” (M12).

E na própria infância houveram algumas práticas violentas sim, do tipo palmada e chinelada. Tanto que a gente brinca com a minha mãe até hoje ‘ah tu era da

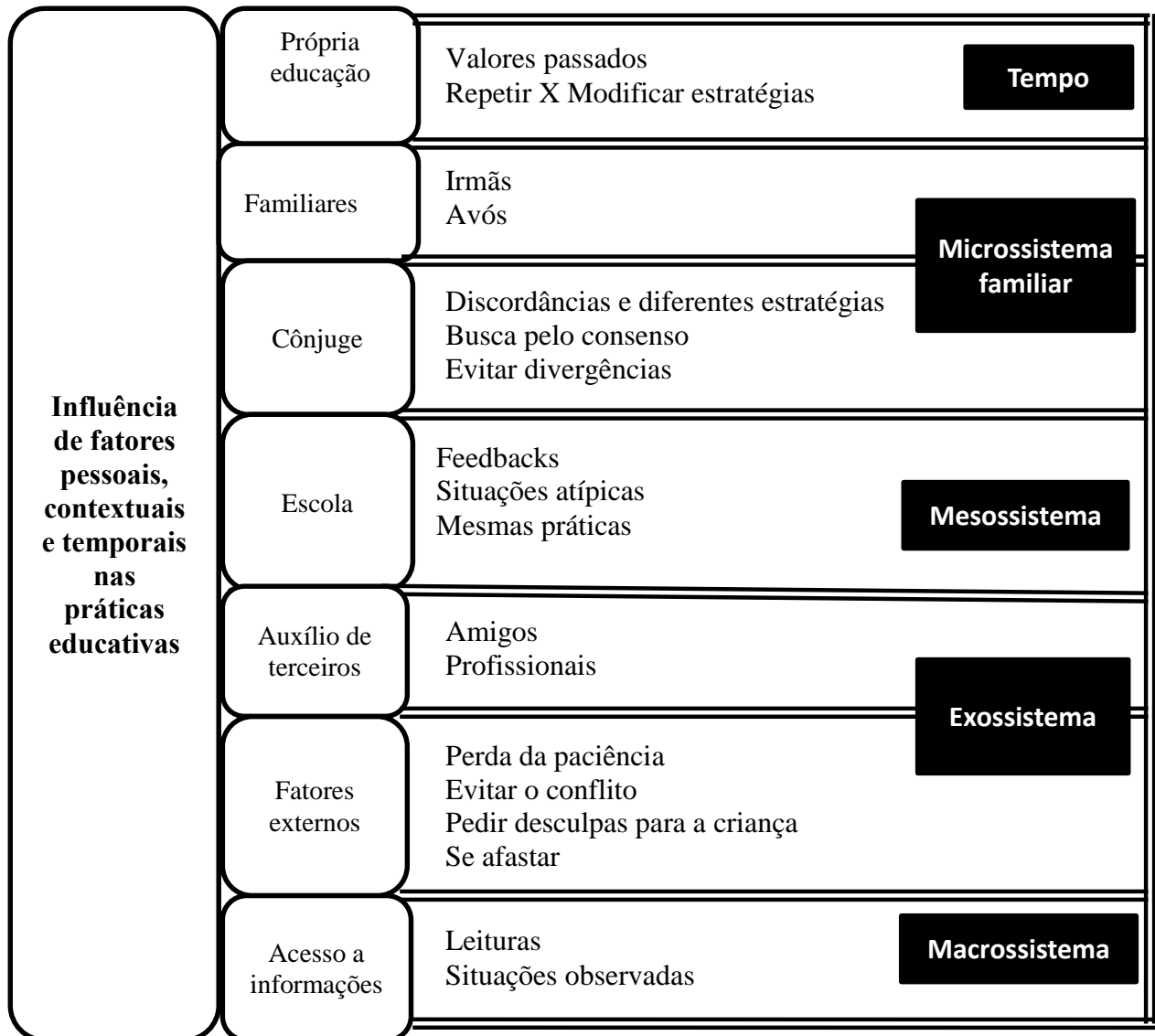
pedagogia do rider', que era um chinelo que ela tinha e que quando dava a palmada com aquele chinelo fica as bolinhas do rider desenhada assim (M9).

Observa-se, a partir dos depoimentos, que tanto o uso de gritos como a punição física são estratégias avaliadas negativamente pelas participantes, que marcaram tanto a infância das participantes quanto a forma como elas compreendiam ser mais adequada de educar os filhos. Nesse sentido, o fato das mães terem sido educadas por meio de práticas coercitivas, apesar de exercer forte influência, não garante que essas estratégias sejam avaliadas positivamente pelas mesmas e conseqüentemente empregadas na educação dos filhos (MARIN et al., 2013). Desse modo, à exposição a modelos de violência não implica necessariamente na maior aceitação da punição física (GAGNÉ et al., 2007), o que pode ser percebido nessa dimensão, tendo em vista que tratam-se de mães predominantemente indutivas.

Os dados dessa subcategoria evidenciam que, embora as pessoas educadas por meio da punição física sejam mais favoráveis à utilização dessa prática do que aquelas que não tiveram essa experiência, o fato das mães sentirem-se ameaçadas ou humilhadas na sua infância pode fazer com que elas discordem e avaliem negativamente o uso de estratégias coercitivas (GAGNÉ et al., 2007). Essa constatação aponta para as diversas variáveis que podem explicar a transmissão ou não das práticas educativas parentais, dentre elas, a reflexão crítica que os pais fazem acerca da forma como foram educados (MARIN et al., 2013).

5.2.3 Influência de fatores pessoais, contextuais e temporais nas práticas educativas

A presente categoria congrega os fatores pessoais, contextuais e temporais que, na percepção das participantes deste estudo, parecem influenciar nas estratégias que elas utilizam para educar os seus filhos. Dentre os diversos fatores que podem permear as práticas educativas, as mães sinalizaram a própria educação, a influência da família e de terceiros, a interlocução com o cônjuge e com a escola, a presença de fatores externos e o acesso a informações.



A própria educação

Dentre os diversos aspectos mencionados pelas participantes como possíveis influentes nas estratégias utilizadas na educação de seus filhos, a forma como as mães foram educadas foi apontada como um dos principais fatores pessoais. As mães sugeriram que tanto os valores passados na própria criação, quanto o dilema entre reproduzir as práticas utilizadas na própria educação ou utilizar estratégias educativas diferentes parecem permear as práticas educativas empregadas pelas mesmas.

Os valores passados durante a própria infância, como o de respeitar e amar ao próximo, ser responsável e solidário, foram sinalizados como um dos aspectos que as participantes buscam transmitir aos filhos no momento de educá-los. “Acho que muito do que eu aprendi, e por acreditar em determinados valores que foram me passados. Como ter

respeito ao outro, amor ao próximo, algumas coisas de personalidade e de caráter, a gente baseia isso” (M1).

E os valores que sempre foram passados dentro da minha família desde muito cedo. Valores de que tipo? Do respeito ao próximo, das responsabilidades, de ser solidária, de ajudar o outro, de repartir, de ser amoroso, de respeitar os mais velhos, de dividir os brinquedos com os amigos (M3).

As narrativas acima descritas evidenciam uma avaliação positiva das participantes acerca dos valores transmitidos pelos próprios pais e, conseqüentemente, uma tentativa das mães em disseminar tais valores na educação dos próprios filhos, aspectos também emergentes na pesquisa de Böing e Crepaldi (2016). O processo educativo, desse modo, tende a se alicerçar em determinados valores familiares que os pais e as mães internalizaram no decorrer de suas infâncias, os quais buscam transmitir aos filhos (BEM; WAGNER, 2006). Com sustentação nessas ideias, ao nascer, a criança já encontra um mundo organizado, de acordo com parâmetros construídos pela sociedade e assimilados pela família, que, por sua vez, também carrega uma cultura própria. Essa cultura familiar específica apresenta-se impregnada de valores, hábitos, mitos e formas de interpretar o mundo, que permeiam e definem os diferentes modos de se relacionar (MARTINS; SZYMANSKI, 2004).

Outro aspecto mencionado pelas participantes acerca da influência da própria criação nas práticas educativas utilizadas diz respeito ao dilema entre repetir ou modificar as estratégias pelas quais foram educadas. Algumas participantes relataram que buscavam educar os filhos de modo diferente de como foram educadas, participando mais da rotina da criança e fazendo-se mais presentes, conforme relato a seguir.

Então uma das coisas é: a minha mãe não era tão presente, eu quero estar presente, eu acho que a gente precisa saber o que está acontecendo ‘ah mas porque que tu não coloca ele numa van?’ Não, eu não vou botar, enquanto eu puder levar e saber o que que tá acontecendo, eu vou fazer isso (M12).

Outras mães afirmaram que avaliavam os aspectos que consideravam negativos na própria educação e, a partir disso, pensavam em outras estratégias mais adequadas, assim como reproduziam as estratégias educativas utilizadas pelos próprios pais que julgavam apropriadas. “Eu busco fazer diferente da minha educação, mas alguma coisa eu acrescento, porque eu acho que foram valores bons que eu tive, tu entende” (M10).

A gente tem que ter a capacidade de fazer auto crítica, a minha educação foi assim, será que foi o melhor jeito? Aí tu vai começar a pensar. Não, nesse aspecto foi o melhor jeito, então dá pra seguir. Em um outro aspecto, tu pensa bom mas da prá ser diferente. Então, tu não vai te utilizar do teu exemplo como tu foi criado e sim vai tentar melhorar aquilo a partir dessa auto reflexão (M3).

Com base nas narrativas, percebe-se que as participantes parecem fazer uma avaliação acerca da própria educação, com o intuito de buscar modificar alguns aspectos da própria educação que julgam inadequados e repetir padrões educativos aprendidos com os cuidadores da infância que consideram adequados. A adoção do parâmetro do próprio modelo de educação por parte de mães é um fato descrito em outros estudos (SHAFFER et al., 2009; MADDEN et al., 2015; MARIN et al., 2013). Nesse contexto, os resultados sobre a educação na família de origem reforçam a importância da experiência prévia, dos modelos aos quais as mães foram expostas e da transmissão de práticas educativas entre gerações para a continuidade ou mudança quanto ao uso da punição física e da violência na família (MARIN et al., 2013). Assim, a continuidade ou descontinuidade das práticas educativas tende a estar relacionada com a forma como as mães avaliam a maneira como foram criadas (SHAFFER et al., 2009), bem como com a quebra de padrões familiares e com a maior divulgação científica acerca de como educar os filhos (WEBER et al., 2006).

Entretanto, mesmo com a presença de reflexões acerca das práticas educativas empregadas na própria educação, M9 destacou a dificuldade em não reproduzir modelos que considerava inapropriados.

Claro que tem essa coisa do que eu vejo que os meus pais fizeram errado e eu tento não reproduzir. Embora eu ache que a questão da reprodução, ela é tão mais forte que aquilo que justamente eu rechaço na minha educação, que é a questão do grito em momento de cansaço e estresse, é justamente o que eu me pego por vezes reproduzindo. Então isso com certeza influencia, a gente reproduz modelos (M9).

Esse depoimento evidencia que a reprodução de práticas e comportamento da própria educação, por vezes, ocorre de maneira involuntária, sem que as mães se percebam repetindo tais estratégias no momento em que as utilizam. Esse processo ocorre, tendo em vista que historicamente as mães e os pais aprendem a cuidar dos filhos a partir do modelo adotado pelos seus próprios genitores ou cuidadores (MARIN et al., 2013; KREPPNER, 2000).

A partir dos dados apresentados nessa subcategoria, observa-se que os fatores temporais parecem exercer influência nas práticas educativas utilizadas pelas mães. Dito de outra forma, a manutenção ou mudança com relação às práticas parentais utilizadas na própria educação das participantes e, posteriormente, empregadas por elas na educação dos filhos, está relacionada com o conceito de Tempo de Bronfenbrenner (1979/1996), especificamente o macrotempo, que se refere à influência dos fatores relacionados à experiência na infância das mães na família atual e à transgeracionalidade das práticas educativas.

Os familiares

Outro aspecto que permeia as práticas educativas maternas, de acordo com as narrativas, é o contexto familiar, especificamente as irmãs e os avós. No que se refere às irmãs, as participantes relataram que com frequência compartilhavam experiências sobre como educar um filho com aquelas que já são mães, sendo que nem sempre havia concordância sobre qual a maneira adequada de educar. “A minha irmã tem dois gurizinhos da mesma idade. Então quando a gente se encontra, normalmente a gente conversa bastante. Então tem essas coisas que a gente pode discordar ou não. Ela acha que eu levo o meu filho muito regrado, mas eu acho que não”(M5).

Nós somos três irmãs. Então a gente conversa muito né, eu fui a primeira a ter filhos, então desde pequenininho, eu dividia o que eu lia né, as minhas experiências e tentava dizer como que eu tava planejando, como é que a gente tava pensando criar o [nome do filho], que era nosso primeiro filho (M12).

Tais relatos demonstram o interesse das participantes em conhecer distintas experiências de educação e se apropriar de exemplos que considerem compatíveis com a forma que compreendem o processo educativo, corroborando estudo de Villas Boas (2013), no qual as mães que não possuíam histórico de violência contra os seus filhos, demonstraram receber apoio de familiares para pensar a educação dos filhos.

A influência dos avós na educação das crianças também foi sinalizada. De acordo com as narrativas das participantes, os avós tentavam minimizar as imposições feitas pelos pais, como pode-se observar a seguir.

Os avós principalmente né, porque de vez em quando a gente vai chamar a atenção e aí a vó ‘não é, não precisa, não é tanto’. A gente tenta meio que barrar um pouco,

porque como ele é muito querido do vó e da vó, que moram lá em casa, então eles tentam assim amenizar os troço um pouco (M5).

Esse relato evidencia que, por vezes, a tentativa dos avós em minimizar determinados comportamentos ou práticas educativas utilizadas pelas participantes, pode não ter um resultado positivo no processo educativo da criança, dado também apontado em estudo de Wilbert, que indicou que determinadas condutas dos avós podem desautorizar os pais. Dados semelhantes foram encontrados em estudo realizado por Lins et al. (2015), que aponta que a influência dos avós foi considerada tanto positiva, quanto negativa pelos pais, o que sugere a ambiguidade acerca do papel que os avós desempenham.

Sendo assim, essa subcategoria destaca a influência da rede pessoal significativa das mães no processo educativo dos filhos e evidencia um movimento reflexivo das participantes com relação às informações e atitudes advindas dessa rede. Desse modo, percebe-se que as mães parecem refletir acerca das informações e experiências educativas compartilhadas com as irmãs, no sentido de empregar na educação dos filhos as estratégias que avaliam ser adequadas, bem como demonstram certo desconforto no que se refere à interferência dos avós na construção de limites da criança.

A interlocução com o cônjuge

A interlocução com o cônjuge, de acordo com as participantes, é um dos fatores que permeia as práticas educativas utilizadas pelas participantes. Conforme depoimento das mães, as crenças do casal, as diferentes formas de pensar a educação do filho e a busca pelo consenso influenciam na forma como as crianças são educadas. No tocante às crenças do casal, algumas participantes afirmaram que, diante da tarefa de educar um filho, procuravam levar em consideração as estratégias que elas, juntamente com o cônjuge, acreditavam ser mais adequadas. “Mas eu vou muito pelo o que eu e o meu marido acreditamos, o que a gente acha correto, do que a gente acredita” (M1). Esse relato sugere que as crenças e interações conjugais estabelecidas pelo pai e pela mãe tendem a influenciar as práticas educativas parentais empregadas, aspecto também destacado em estudo de Romero (2015). Tais dados apontam à dimensão macrosistêmica (relativa à crenças e valores do casal) como importante fator que incide nas estratégias educativas (BRONFENBRENNER, 1979/1996).

Algumas participantes relataram discordâncias na forma de compreender determinadas ações da criança e, conseqüentemente, diferentes práticas educativas utilizadas por elas e

pelos seus respectivos cônjuges. “Eu acho que eu negocio mais com as meninas, eu dou mais prazo de negociação pra elas, eu vou tentando convencê-las por mais tempo. O meu marido tenta negociar, mas a negociação dele é mais objetiva. Ele negocia daí o tempo de negociação dele é menor” (M3); “Às vezes eu acho que o meu marido é tipo rígido demais assim. às vezes eu acho que ele não tem muita paciência sabe, às vezes assim que ele ai quer que a casa esteja organizadinha, mas não tem, é uma criança, não tem como ficar organizadinha” (M10). Esses depoimentos evidenciam que as mães parecem ser mais flexíveis, enquanto que os pais parecem ser mais diretivos, controladores e rígidos, dados que remetem ao estudo de Skowron et al. (2011).

Contudo, mesmo que ocorram discordâncias, as participantes mencionaram sempre buscar o consenso com o cônjuge, na tentativa de pensar no melhor para a educação da criança, conforme relato a seguir. “A gente sempre procura entrar em consenso, porque a gente sabe que no fundo os dois querem o melhor pra elas” (M1).

Então, a gente sempre entra num consenso pra que ele não fique ‘ah porque o meu pai deixa e a minha mãe não deixa’, que era o que acontecia comigo na minha infância. E a gente conversa muito sobre isso ‘ó que que a gente vai fazer? Vamos fazer assim? O que que tu achas?’. Então a gente conversa muito em relação a isso (M12).

Com base nesses depoimentos e corroborando estudos que mencionam a busca pelo consenso e o uso de acordos pelos pais (AUGUSTIN; FRIZZO, 2015; LINS et al., 2015), é possível perceber uma tentativa do casal em pensar um modo único de conduzir a educação da criança a partir da reflexão e discussão de ambos acerca de como proceder em distintas situações. A busca pelo consenso e por acordos entre o casal pode envolver diversas questões que competem à educação dos filhos, como as expectativas comportamentais, disciplina, prioridades educacionais e modos de atender às necessidades físicas e emocionais dos filhos (AUGUSTIN; FRIZZO, 2015). Nessas situações, a comunicação e a confiança entre o casal, podem facilitar a busca pelo consenso e acordos, bem como auxiliar na resolução de conflitos (AUGUSTIN; FRIZZO, 2015). A qualidade da relação e comunicação do casal, também pode influenciar as estratégias parentais e o envolvimento com os filhos, ao levar em consideração que uma boa relação entre o casal está ligada à maior sensibilidade dos pais e à competência da criança, além de conduzir a uma maior participação paterna no cuidado da criança (GRUSEC; LYTTON, 1988). Tanto os pais quanto as mães são responsáveis pela educação

dos filhos, sendo fundamental que os acordos com relação à essa tarefa estejam claros e definidos para ambos (LINS et al., 2015). Nesse contexto, ressalta-se o conceito de coparentalidade, que diz respeito a como os pais lidam em conjunto com as questões relativas à parentalidade, como a formação e decisões sobre a vida de seus filhos, o que inclui os conflitos relativos à forma de educar os filhos. A coparentalidade tem sido apontada como mais importante do que as possíveis diferenças que mães e pais venham a apresentar (FEINBERG; KAN, 2008).

Uma estratégia mencionada pelas participantes, com o intuito de que as discordâncias não influenciassem negativamente o processo educativo, foi a de evitar divergências entre o casal na frente das crianças com relação a estratégias educativas empregadas, mesmo que um não concordasse com o outro. “E nada é feito assim ‘ah porque o pai não deixou, eu deixo’, se o pai não deixou é porque ele tem as razões dele e a mamãe também não vai passar por cima do papai. A mesma coisa se eu deixo né, ou não deixo, a mesma coisa o meu marido” (M12).

Nunca mostrar a divergência na frente das crianças. Na hora, tem que concordar, por mais que o outro tenha tomado uma atitude que tu ache que não é muito legal, fica quieta e depois tu conversa e resolve. Porque o que eu acho é que não pode na frente da criança discordar, porque se não, tira a autoridade do outro e aí as crianças não vão respeitar ninguém (M1).

Essa estratégia mencionada pelas participantes revela uma tentativa do casal de evitar tanto que o pai, quanto a mãe sintam-se desautorizados em suas práticas e decisões na frente da criança. Desse modo, percebe-se que as discordâncias parecem ser resolvidas em um segundo momento, sem a presença da criança, o que sinaliza a importância das combinações realizadas entre o pai e a mãe quanto aos modos de agir diante de tais situações (FEINBERG; KAN, 2008).

Com base nesses dados, a subcategoria aponta para o papel da comunicação entre os membros do microsistema familiar no contexto educativo, bem como para às relações que se estabelecem nesse ambiente, tais como o envolvimento parental e a coparentalidade, e suas repercussões no desenvolvimento infantil (KREPPNER, 2000). Ressalta-se, assim, a importância da definição de acordos e da divisão de responsabilidades entre os pais para que a educação da criança seja decidida de maneira democrática e cooperativa e, a partir disso, resultados positivos sejam observados no comportamento da criança (LINS et al., 2015).

A interlocução com a escola

A escola, apesar de não interferir diretamente na forma como os pais educam os filhos, parece influenciar nas práticas educativas utilizadas pelas mães, ao levar em consideração que as mães buscavam lançar mão das mesmas estratégias que as professoras utilizavam para orientar o comportamento da criança, conforme os relatos das participantes. “A gente procura sempre manter a mesma linha de ensinamento, o trabalho que é desenvolvido na escola, a gente busca sempre trazer em casa. E nós sempre tentamos seguir um mesmo alinhamento, as regrinhas que tinha em casa, na escola continuam (M1); “Eu converso bastante com os professores, então a gente tenta que as estratégias da escola sejam as mesmas estratégias de casa” (M3). Essas narrativas apontam para a intenção das mães de seguir a mesma linha de ensinamento da professora com o intuito de facilitar tanto o processo educativo quanto à internalização das regras por parte da criança. Nessa perspectiva, cumpre destacar que os professores e os pais fazem parte do grupo de pessoas com quem as crianças pequenas interagem numa base regular em períodos longos de tempo, o que denota para a importante função que eles desempenham nos processos proximais, e conseqüentemente, nas estratégias educativas utilizadas (BRONFENBRENNER, 2011). Destaca-se a importância da comunicação entre a família e a escola, especificamente com relação a maneiras de educar a criança, para que valores e práticas educativas positivas sejam compartilhados, auxiliando o processo de socialização e educação da criança (CECCONELO; DE ANTONI; KOLLER, 2003). O ambiente escolar tem sido cada vez mais responsável pela transmissão de valores fundamentais e de condutas pró-sociais, como amor, solidariedade, empatia, respeito ao próximo e ao ambiente (GOLDBERG; YUNES; FREITAS, 2005).

Entretanto, de acordo com as participantes, eram poucos os momentos que a escola convocava os pais para falar sobre o comportamento dos filhos. Nos momentos que isso ocorria, geralmente era para dar *feedbacks* ou para conversar sobre situações atípicas que tinham acontecido em sala de aula. Os *feedbacks* geralmente estavam relacionados com as habilidades e aquisições em termos de conhecimento que a criança adquiriu na escola e com comportamento específicos da criança, conforme as narrativas a seguir. “Nos pareceres às vezes assim as profes passam pra nós sobre como se comportam, que tipo, a última vez que ele quer muito é brincar assim sabe, então às vezes na hora das atividades ele não presta muita atenção, porque ele quer terminar de uma vez e brincar sabe” (M10).

Eu sinto poucos momentos que a professora nos dá feedbacks sobre eles assim. É muito mais técnico, sobre o que sabe, o que não sabe, o que adquiriu, o que não adquiriu, como se portou frente às atividades do que mais em relação assim a questões psicológicas mesmo ou de relacionamento (M9)

Essa comunicação, por vezes, técnica e pontual, pode estar relacionado com a percepção dos professores com relação ao papel da escola. O papel da escola, de modo geral, consiste em propiciar à criança um conhecimento sistemático sobre questões que não estão associadas à sua vivência direta, como a transmissão do conhecimento científico (REGO, 2011). Ademais, na escola, as crianças se envolvem em diferentes atividades, relacionadas a tarefas formais e informais de aprendizagem, que buscam atender as necessidades cognitivas, sociais e culturais da criança, de maneira estruturada e pedagógica (DESSEN; POLÔNIA, 2007). Apesar dessa diferenciação de papéis em relação à família e a escola, estudos têm reiterado a importância da comunicação entre o microsistema familiar e escolar (BRONFENBRENER, 2011), como uma importante fonte de retroalimentação permanente, promovendo a transição da criança entre um sistema e outro e assim seu crescimento (DITRANO; SILVERSTEIN, 2006).

Em alguns momentos, os professores também solicitavam os pais, de acordo com a narrativa das mães, para falar sobre algum comportamento atípico da criança em sala de aula. “Eu tive mais, por exemplo, quando as minhas meninas as duas, uma ainda está e a outra já passou aqui pelo [nome do colégio], daí era comum as professoras da classe, se tivesse qualquer situação diferente ou atípica, elas vinham conversar com a gente” (M1); “E quando o professor sente que a criança sinalizou alguma coisa diferente do normal, eles chamam a gente pra conversar” (M13). Os depoimentos das participantes evidenciam que as professoras apenas convocam os pais para falar de questões especificamente relacionadas com a escola e a criança nesse contexto e parecem não ter como intenção influenciar diretamente na forma como as crianças são educadas pelos seus pais. Esses dados estão em consonância com estudo realizado por Silveira e Wagner (2012), que sinaliza que a escola geralmente busca conversar com os pais em situações atípicas, como aquelas em que a criança apresenta algum problema de comportamento. Ainda, a falta de comunicação entre a família e a escola foi apontada em pesquisa de Goldberg, Yunes e Freitas (2005), sendo que o diálogo se limita à entrega de pareceres e situações atípicas de comportamentos da criança.

Com base nos dados mencionados acima, cabe ressaltar que mesmo que os pais e professores ocupem lugares distintos e cumpram funções diferentes, considera-se as

interações entre esses dois ambientes e a complementaridade de suas funções na educação de crianças algo positivo (SILVEIRA; WAGNER, 2009). A presente subcategoria destaca, assim, que o contexto escolar, de modo geral, busca não interferir na forma como as mães educam os filhos, solicitando a família apenas em situações específicas. Contudo, percebe-se um interesse, por parte das participantes, em conhecer e manter as estratégias utilizadas pelos professores a fim de facilitar o processo educativo dos filhos.

Auxílio de terceiros

O grupo de amigos das participantes, bem como os profissionais representam contextos que, de acordo com as narrativas, tendem a influenciar a forma como as mães educam os filhos e compreendem o processo educativo. Com relação aos amigos, as participantes destacaram a importância desse contexto tanto para se apropriar de exemplos e estratégias já utilizadas por aqueles que já tem filhos, quanto para refletir e discutir sobre as próprias práticas educativas. “Pego bastante exemplos de amigos que já criaram os filhos, de coisas que deram certo, o que não deu, como fizeram” (M1); “As minhas amigas influenciam muito assim, eu acho que eu tenho a sorte de ter um círculo de amizades de pessoas que talvez não por acaso a gente se busca né, se retroalimenta assim nessa questão do maternar consciente” (M9).

Eu tenho amigas que tem crianças um pouquinho mais velha que ele [filho] ou um pouquinho mais novas. Então a gente conversa ‘ai eu faço isso’, ‘não, mas eu já não faço isso, não acho isso legal’. Então eu converso muito e eu acho legal isso, de tu sentar e poder expor e às vezes tu até tá achando que tá fazendo alguma coisa certa e lá na frente tá errada. (M12).

Os amigos podem desempenhar um papel de apoio, auxiliando as mães a pensar em estratégias educativas mais positivas, bem como no enfrentamento de dificuldades encontradas na educação dos filhos (KOLLER, 1999; MONDIN, 2008). Ademais, ao dividir as preocupações com os amigos, soluções podem ser encontradas de maneira conjunta para as mesmas dificuldades vivenciadas (SANTINI; WILLIAMS, 2014).

Os profissionais também são solicitados e, conseqüentemente, influenciam a forma como as mães educam os filhos. As participantes relataram que buscam o auxílio de profissionais em situações que não sabem como agir ou para pedir orientações gerais. “Eu já

me socorri sim de profissionais da área pra tentar compreender se aquilo que eu tava pensando e que eu tava fazendo era a melhor forma de agir” (M3); “A pediatra dele também me orienta muito, como ela conhece ele, então ela me orienta muito nesse sentido também de “ai é assim, ou é assim.” (M5). Esses depoimentos evidenciam que, diante de dúvidas sobre como agir em determinadas situações na educação dos filhos, as mães não hesitam em recorrer à rede pessoal significativa na tentativa de dividir as dúvidas e repensar as práticas educativas. Alguns autores ressaltam a importância da rede de apoio na promoção de práticas educativas que visem o desenvolvimento saudável das crianças ou até mesmo no rompimento da transmissão intergeracional de práticas educativas coercitivas (CECONELLO, 2003; DIXON et al., 2009).

A presente subcategoria destaca, assim, que os amigos das mães, bem como os profissionais que elas buscam com o intuito de auxiliar em alguma problemática ou dúvidas com relação à tarefa de educar, podem ser considerados como pertencentes ao exossistema da criança. O exossistema, nos casos relatados, parece desempenhar um papel relevante na promoção de práticas educativas indutivas, seja a partir de trocas de experiências e reflexões ou a por meio de sugestões, as quais as mães, posteriormente, avaliam a adequação para o contexto educativo com os próprios filhos.

Fatores externos

Situações em que as participantes estavam com dor ou estressadas, por razões que não estavam relacionadas especificamente com as crianças, também foram relatadas como fatores que influenciavam as práticas educativas utilizadas em determinados momentos. Nesse sentido, as mães afirmaram que nessas situações sentiam-se mais nervosas e menos pacientes. “Eu penso que a gente fica mais nervosa, talvez tenha um pouco menos de paciência, mas também esse ter menos paciência não é ao ponto de, por exemplo, fazer algum tipo de agressão física ou brigar com a criança” (M3); “E eles estão na fase de se desafiar, a gente perde a paciência muitas vezes. Então, o meu desafio atual é a paciência” (M9). O estresse parental pode se manifestar a partir de sinais comuns como falar mais alto ou gritar, irritabilidade, falta de paciência, entre outros comportamentos, afetando os filhos (SANTINI; WILLIAMS, 2014). Dessa forma, tantos fatores pessoais, relacionados com os comportamentos específicos da idade pré-escolar, como fatores externos, atinentes ao exossistema, parecem influenciar a forma como as participantes se relacionam com os filhos. Nesse sentido, a relação dos pais e mães com o ambiente social mais amplo, como problemas

no trabalho ou em outros ambientes do quais a criança não participa diretamente, tem efeitos no modo como agem com seus filhos e, conseqüentemente, interfere no tipo de desenvolvimento que promovem (BRONFENBRENNER, 1979/1996).

As mães apontaram que quando estão estressadas procuram evitar entrar em conflito com a criança. “Eu até me cuido muito, por exemplo, pra quando tá um dia assim [situação estressante] eu não entrar em conflito, resolver alguma coisa mais amena” (M1). Além disso, as participantes relataram que pedem desculpas para a criança nos momentos em que percebem que perderam a paciência e que, em razão disso, acabaram por descontar nas mesmas. “Eu peço desculpas pra ele e tudo né, porque às vezes eu também paro pra pensar aí coitadinho do guri né, não tem nada que ver assim” (M10).

Esse momento que eu não estou bem, eu tenho procurado ser o mais sincera possível, não omitir deles sabe, quando eu perdi a paciência eu digo ‘olha eu perdi a paciência, gritei, fiz errado, me desculpem, vamos recomeçar de novo’ e aí a gente recomeça mil vezes às vezes numa manhã se precisar, mas sempre tentando ser o mais sincera possível assim (M9).

Com base nas narrativas, é possível perceber que mesmo que as mães se exaltem ou descarreguem na criança a sobrecarga ou estresse, elas avaliam essa atitude negativamente e, quando isso ocorre, buscam sinalizar para a criança o erro cometido, pedindo desculpas. Outra estratégia utilizada pelas mães nessas situações é a de se afastar, seja evitando interagir com a criança ou pedindo auxílio de outra pessoa, conforme as narrativas a seguir. “Eu peço ajuda pra minha rede assim, se estou com dor e tal eu peço pra minha empregada ‘ó fica que eu não tô bem’, daí eu me ausento do cuidado com eles pra não ser um cuidado violento né, em função da minha dor assim” (M9).

Quando eu acho que o meu limite de entrega pras crianças, de atenção com as crianças ele não tá no melhor dos dias, eu prefiro botar elas a brincarem entre elas, elas brincarem juntas e eu fico mais na retaguarda só observando, cuidando e tentando mediar quando é necessário (M3).

Esses depoimentos evidenciam que, diante de situações de estresse, as mães tentam avaliar se estão em condições ou não de interagir com a criança para evitar excessos. Ainda, percebe-se a importância de uma rede de apoio nesse momento, para auxiliar no cuidado das crianças enquanto as mães se afastam por um período (CECCONELO, 2003; MONDIN,

2008) quando se sentirem sobrecarregadas, até que consigam se controlar e voltar a conversar (SANTINI; WILLIAMS, 2014).

Os dados dessa subcategoria apontam, desse modo, para a influência de fatores externos ao contexto educativo nas práticas educativas maternas, bem como para a criação de um conjunto de estratégias pelas mães na tentativa de minimizar os efeitos desses aspectos. Ainda, considera-se que essa subcategoria evidencia a importância da rede pessoal significativa das mães diante de situações de estresse que podem representar risco para a interação entre mães e filhos.

Acesso a informações

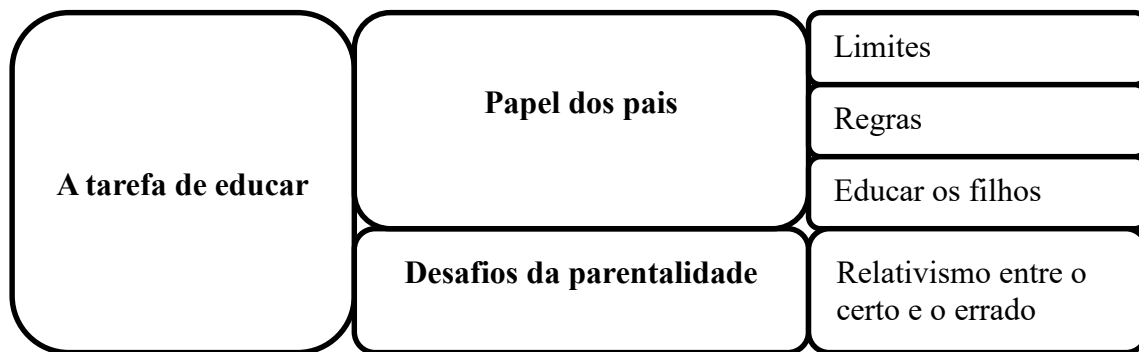
As práticas educativas maternas, de acordo com as narrativas, são influenciadas pelas leituras que as mães fazem no decorrer da educação da criança, bem como por situações observadas, principalmente de outros pais educando os filhos. As participantes mencionaram que frequentemente fazem leituras de livros ou entrevistas direcionadas especificamente para a questão da educação de crianças. “Leio livros, entrevistas. Desde o momento que eu soube que eu tava grávida eu comecei a ler sobre a questão da formação das crianças. E depois agora, eu continuo lendo, com as crianças grandes, eu continuo lendo livros que falam sobre a educação de filhos” (M3); “Eu leio bastante, mas tem coisas que eu também não aceito, tem coisas que eu olho, que eu leio e não é tudo que eu concordo” (M12). Nesse sentido, percebe-se que as participantes mostram-se interessadas em obter conhecimento sobre questões atinentes não somente à educação das crianças, mas ao desenvolvimento das mesmas. Ainda, a partir dessas leituras, as mães parecem se colocar em um movimento de reflexão acerca do que concordam ou não para, posteriormente, empregar em suas práticas. Nessa perspectiva, alguns autores (LEE; ALTSCHUL; GERSHOFF, 2015; WEBER et al., 2006) sinalizam a importância da divulgação do conhecimento sobre como educar as crianças sem o uso da violência, dentre outras informações científicas com relação à infância.

As situações observadas, como as estratégias que os pais utilizam para orientar o comportamento dos filhos em público, também foram mencionadas como um fator que influencia a escolha por determinadas estratégias educativas pelas participantes. “Como eu educo, eu acho que é de muita coisa que eu vi, de alguns amigos principalmente né, de amigos com filhos que iam ali em casa” (M10); “Às vezes, eu vejo tá a criança tá lá se batendo no mercado, gritando, chorando, berrando e aí o pai vai lá e começa dar mais chique do que a criança, tu entende? São coisas que eu enxergo que pra mim não é certo e eu tento fazer o

contrário” (M12). Percebe-se, a partir das narrativas, que as participantes se colocam em um movimento de reflexão e avaliação a partir da observação de determinadas práticas educativas empregadas por outros pais, principalmente em outros contextos, o que evidencia a influência do exossistema nas estratégias utilizadas pelas mães para educar os filhos. Essa subcategoria evidencia que a busca por materiais e leituras que contenham informações relativas à infância e à educação, bem como a observação de situações no cotidiano podem colaborar com a forma como as mães educam os filhos.

5.2.4 A tarefa de educar

Essa categoria abarca questões relativas à tarefa dos pais de educar os filhos na percepção das participantes. Nessa perspectiva, as participantes enfatizaram o papel dos pais na educação dos filhos, bem como destacaram os desafios da parentalidade.



Papel dos pais

As estratégias utilizadas pelos pais para educar os filhos, conforme as narrativas das participantes, devem ser baseadas na descrição de limites e regras. As mães enfatizaram a importância dos limites para que a criança compreenda que não pode ter tudo o que deseja. “É um momento que a gente ensina muito as coisas boas, impõe alguns limites pra criança” (M1); “Ter limites também né que é bem importante que às vezes também não adianta tu querer dar de tudo. Tem que dar limites” (M10). A definição de algumas regras, também foi mencionada pelas mães como uma tarefa importante dos pais na educação dos filhos: “Aqui em casa a gente sempre, já desde pequena, tenta passar os princípios de respeitar o professor, de brincar bem com o colega, de dividir os brinquedos” (M1); “Ele tem horário pra olhar computador, de manhã nem pensar, como agora é inverno então a gente deixa de tarde um

pouquinho além do horário” (M5). A partir dos relatos descritos acima, percebe-se que as mães reconhecem os limites e as regras como aspectos determinantes a serem considerados pelos pais na educação dos filhos, o que coaduna com estudo de Oliveira, Rabuske e Arpini (2007), que destaca a responsabilidade da família no desenvolvimento da moralidade da criança e na transmissão do aprendizado acerca do que é de fato certo ou errado. Para que a criança compreenda os limites e regras estabelecidos, é importante que haja o uso de diálogo e explicações, de maneira clara e de acordo com a idade da criança (SANTINI; WILLIAMS, 2014). As práticas educativas relativas ao estabelecimento de limites, à comunicação, ao ensino de responsabilidade e à expressão de afeto, são apontadas como essenciais à promoção de autoestima, autonomia e habilidades sociais nos filhos (BOLSONI-SILVA et al., 2008). Ademais, percebe-se uma estreita relação entre limites e desenvolvimento moral, ao considerar que os ideais buscados pelas mães na experiência com limites referem-se à preocupação com a moralidade, que inclui, dentre outras características, o respeito ao próximo, a valorização do bem comum e a observância das regras (ARAÚJO; SPERB, 2009).

Ainda, as participantes enfatizaram que os principais responsáveis pela educação das crianças são os pais e que cabe a eles ensinar os filhos desde pequenos como se comportar, de acordo com os relatos a seguir. “Então eu acho que o adulto tem que ir dando um norte e dando um espaço pra criança decidir, tu vai dando um norte, tu vai mostrando e daí tu vai ajudando a criança a pensar e a tomar as suas decisões dentro daquele limite que tu entende como certo” (M3).

Eu acredito que o que família não ensina, a vida e o mundo ensinam. Então eu acho que tu tem que desde pequeno, e quando é pequeno, eu acho que é muito mais fácil, se tu vê desde criança, desde berço, tu impondo isso, na escola ela vai saber reconhecer e vai ser muito mais fácil de atender e pra vida dela também (M1).

Esses depoimentos revelam o reconhecimento, por parte das participantes, do papel fundamental dos pais no processo educativo, o que inclui o papel das próprias mães nesse contexto. Partindo desse pressuposto, entende-se que é a família quem lê o mundo para a criança, sendo os pais os responsáveis por ensinar à criança como o mundo funciona (RIBEIRO, 2012). Além disso, é papel dos pais educar e preparar a criança para o estabelecimento de outras relações que ultrapassam o ambiente familiar, auxiliando-a no desenvolvimento de autonomia, independência e responsabilidade (ECKE, 2010). Desse modo, ao pensarmos a família (microsistema) como um dos núcleos mais importantes para o

desenvolvimento dos indivíduos, é de extrema importância atentar para as relações existentes entre as crianças e os adultos que as rodeiam no ambiente familiar. Essa subcategoria evidencia, dessa forma, a importância atribuída pelas participantes ao papel dos pais de ensinar e orientar os filhos desde pequenos, principalmente no tocante à construção de limites e regras para que a criança apreenda a maneira adequada de se relacionar em sociedade.

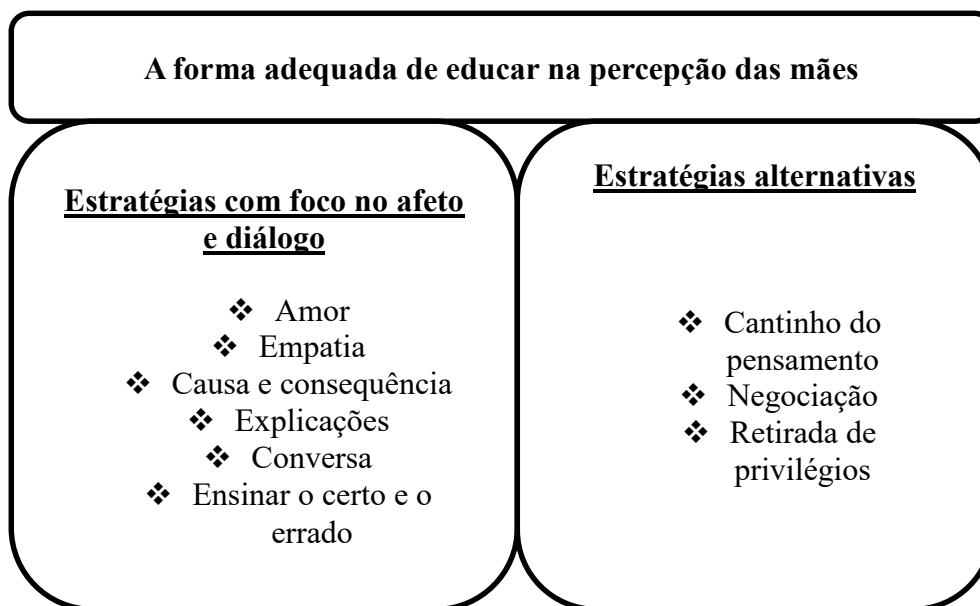
Desafios da parentalidade

A tarefa de educar um filho foi descrita pelas participantes como um desafio, tendo em vista que a concepção entre o que é considerado certo ou errado dentro das práticas educativas tende a variar de acordo com a compreensão de cada família acerca da educação. “A gente sabe que não existe mesmo o correto, o que pode ser certo pra alguns, pode ser errado pra outros” (M1); “Claro que eu vou ensinar o meu filho aquilo que eu entenda que seja certo, assim como tu vai ensinar para o teu o que tu entende que é certo e esse certo teu talvez não seja exatamente o mesmo certo meu” (M3). Tais depoimentos evidenciam que o ato de educar um filho consiste em uma tarefa difícil e desafiadora, ao levar em consideração que não existe unanimidade entre os pais sobre o que é percebido como certo ou errado nos modos de educar, existem sim diferentes modos de pensar a educação derivados de diferentes contextos e influências, confirmando estudos atuais (BEM; WAGNER, 2006; MINETTO et al., 2012).

Nessa perspectiva, a tarefa de educar os filhos é um processo complexo, pois envolve tanto aspectos individuais da criança, quanto da família e da sociedade nas quais pais e filhos estão inseridos (PINTO; COLOSSI, 2017). Considerando a influência desses aspectos, atenta-se para a inexistência de um modelo único que garanta uma boa educação, pois cada família apresenta suas particularidades (LINS et al., 2015) e ressalta-se a importância de se investir em ações de orientação e apoio aos pais na tarefa de educar seus filhos (MINETTO et al., 2012).

5.2.5 A forma adequada de educar na percepção das mães

A presente categoria congrega as diferentes práticas descritas pelas participantes como apropriadas para serem utilizadas na educação de crianças. Desse modo, dois grupos de estratégias foram elencados: Estratégias com foco no afeto e no diálogo e Estratégias alternativas.



Estratégias com foco no afeto e no diálogo

As narrativas das participantes destacaram que as crianças devem ser educadas pelos pais com amor, pois mesmo que os pais cometam erros durante o processo educativo, se existir afeto, os danos podem ser minimizados. “Eu acho que tudo que a gente fizer por eles tem que ser com muito amor” (M1); “Criar com muito amor. Amor e atenção eu acho que não tem como dar errado uma criança” (M5); “Acho que mesmo que a gente erre, mas se eles tiverem a confiança e a segurança de que aquilo ali tá sendo com muito amor, o prejuízo vai ser minimizado” (M9); “Tudo com carinho, com amor, sem gritos, sem brigas, essas coisas” (M12). Pode-se inferir, assim, que as qualidades parentais positivas tendem a ser expressas a partir da tendência dos pais em demonstrar carinho e apoio aos filhos. A afetividade na relação entre pais e filhos é um elemento fundamental tendo em vista que, além de tornar os filhos emocionalmente seguros, pode tornar a criança mais receptiva às estratégias disciplinares e mais empática com outras pessoas (HOFFMAN, 1979; PASTORELLI et al., 2016; REPPOLD et al., 2002; WEBER et al., 2004). Ainda, a afetividade pode facilitar o desenvolvimento da consciência e internalização de normas sociais por parte da criança (HOFFMAN, 1979). Cumpre destacar que a utilização de práticas educativas positivas, como carinho, amor e atenção, não significa a “predominância da ideologia do amor”, na qual os pais não cobram e não frustram seus filhos. As práticas educativas positivas são aquelas que também se utilizam das regras, do controle e da monitoria, ou seja, do estabelecimento de limites, que são de extrema importância para o desenvolvimento humano (PATIAS; SIQUEIRA; DIAS, 2013). Nessa perspectiva, considera-se que o afeto desempenha um papel

fundamental no desenvolvimento, ao levar em consideração que quanto mais positivas e calorosas forem as relações de uma díade, maior a probabilidade de ocorrerem processos evolutivos de forma adaptada (BRONFENBRENNER, 1979/1996). Em outras palavras, o desenvolvimento afetivo necessita ser estabelecido ao longo do tempo e é através da sua presença que o ser humano terá capacidade para se adaptar às exigências, dificuldades e transformações do seu meio (BRONFENBRENNER, 2011).

As participantes ainda consideraram importante que as mães eduquem os filhos fazendo-os compreender a noção de empatia, incentivando-os a se colocar no lugar de outras pessoas, bem como ressaltaram que é fundamental que os pais também exercitem a própria empatia, se colocando no lugar da criança quando ela manifesta determinados comportamentos. “Eu digo ‘vocês também muitas vezes na escola cansam, às vezes ficam chateadas, a mãe da mesma forma, e hoje a mãe tá assim e precisa da ajuda’ e é impressionante como vem o retorno” (M1).

Eu acho que o grande segredo é a empatia, é se colocar no lugar né. A partir do momento que tu enxerga que tu tem um filho, que é um ser humano, se coloca no lugar daquela criança, olha o mundo pelos olhos daquela criança. Dificilmente a gente vai ver maldade na intenção da criança, a gente vai ver um ser buscando descobrir, conhecer, atenção, amor, carinho e segurança (M9).

A empatia é um elemento fundamental para o estabelecimento de relações e desenvolvimento de habilidades interpessoais e pode atuar como fator de proteção para problemas de comportamento na infância (JUSTO; CARVALHO; KRISTENSEN, 2014). O desenvolvimento da empatia é resultado da educação familiar na primeira infância, pois é nessa fase que a criança desenvolve uma “sensibilidade social”, ou seja, uma percepção de si mesma em relação aos outros e um reconhecimento dos sentimentos e direitos dos outros seres humanos (FRAIBERG, 1980). De acordo com Grusec e Lytton (1988), comportamentos caracterizados pela independência de sanções externas, capacidade de empatia e de sentir culpa estão associados frequentemente ao uso de disciplina indutiva. O uso de disciplina indutiva pode aumentar a aceitação das crianças no que se refere aos objetivos e expectativas dos pais, não só porque eles claramente transmitem contingências comportamentais para comportamentos inadequados, mas também porque aumentam a responsabilidade das crianças em respeitar e cuidar dos outros (HASTINGS; MILLER; TROXEL, 2015).

Especificamente com relação às práticas educativas mais adequadas a serem empregadas na educação das crianças, as mães descreveram o uso do diálogo como a base de

tudo, seja no uso de explicações de causa e consequência, nas conversas com a criança e no modo de ensinar o certo e errado. A estratégia de demonstrar a relação entre causa e consequência foi mencionada por algumas participantes como uma forma adequada de orientar e modificar o comportamento dos filhos, conforme evidencia M9.

Utilizar o conceito de causa e consequência assim, sempre aplicar uma consequência que tenha relação com a causa né ‘olha, se tu fizer isso, tá meu filho tu não quer botar o tênis, mas olha tu tá com tosse, quem anda de pé no chão fica com o pé gelado, toca no teu pé e vê que tu tá gelado’ (M9).

Esse depoimento indica uma tentativa da mãe em sugerir estratégias que façam sentido para a criança a fim de que ela modifique o comportamento inadequado a partir da compreensão dos motivos que justifiquem a mudança (HOFFMAN, 1975/1994). Assim, práticas parentais caracterizadas pelo uso de explicações sobre as consequências do comportamento da criança para os outros ou para si mesmo, bem como o uso de esclarecimento acerca de regras, princípios e valores, tendem a auxiliar na compreensão da criança acerca da necessidade de modificar os comportamentos inadequados (GRUSEC; LYTTON, 1988; PASTORELLI et al., 2016). Destaca-se que na idade pré-escolar a criança já consegue perceber ligações lógicas entre seus atos e consequências (FRAIBERG, 1980), o que sinaliza que estratégias que exemplifiquem essa relação podem ser efetivas para educar as crianças.

Além disso, o diálogo está presente em outras estratégias sugeridas pelas participantes, como a conversa e o uso de explicações: “Então eu acho que tu tem que sentar e conversar, tu tem que sentar e explicar. Eu acho que a conversa é o princípio de tudo, tu sentar e conversar e expor né” (M4); “Explicando, mostrando né, e falando, conversando ‘filho, olha não é assim’, ‘ai eu quero tal coisa’, ‘não, olha quando a mãe trabalhar, quando a mãe receber, vamos ver se vai ter’ (M10). Com base nesses relatos, percebe-se uma valorização das participantes no que diz respeito ao uso do diálogo e explicações como uma estratégia possível e adequada a ser empregada na educação das crianças. De acordo com Hoffman (1975), a disciplina indutiva, que envolve a explicação objetiva e a modificação voluntária do comportamento da criança a partir da comunicação dos pais aos filhos sobre a importância da modificação do comportamento, é uma prática educativa considerada protetiva para o desenvolvimento dos indivíduos. Nessa perspectiva, em uma revisão sobre essa temática, Biasoli-Aves (2002) argumenta que para a família garantir a socialização é necessário: a)

existência de uma relação afetiva entre os adultos e criança, que promova o sentimento de segurança; b) que o controle disciplinar seja menos punitivo e mais de forma preventiva, com explicação do que é certo e errado e seu porquê; c) que o ambiente seja estruturado com normas consistentes, que sirvam de referência para a criança e suas aprendizagens; e d) que seja possibilitada à criança de forma gradual, fazer escolhas, promovendo um grau de independência de acordo com os limites de sua idade e competência.

Nesse contexto, o diálogo também emerge como base de outra estratégia mencionada pelas mães que consiste em ensinar o certo e o errado para os filhos, ao levar em consideração que, a priori, a criança não conhece essa distinção. “Sempre eu acho assim passando o que é certo e o que é errado. Claro, mediante o tempinho deles, lógico né, explicar né, o que é certo e o que é errado, sem atropelar muito” (M10); “Porque eles não sabem, eles não entendem, eles não conhecem, então pra eles tudo é certo e é tu que tem que mostrar o que que é certo. Eu acho que a conversa e a explicação do que pode, o que não pode, o que é certo e o que é errado eu acho que é princípio de tudo assim” (M12).

Percebe-se, assim, que todas as estratégias mencionadas pelas participantes nessa subcategoria estão baseadas no uso diálogo, sendo que as mães reconhecem a importância de que esse recurso seja utilizado de acordo com a capacidade de compreensão da criança, em decorrência da fase do desenvolvimento em que ela se encontra. Esses achados corroboram estudo de Mondin (2008) que sinaliza a necessidade de que os pais ensinem aos filhos, bem como valorizem os comportamentos esperados e adequados. Assim, a tarefa de educar os filhos exige esforço constante dos pais, sendo destacada a importância do uso do diálogo e de explicações acerca do que é considerado certo ou errado e das razões que justifiquem a necessidade de mudança de comportamento, na promoção de comportamentos positivos dos filhos (PASTORELLI et al., 2016).

Estratégias alternativas

Apesar das participantes priorizarem o diálogo como prática educativa, algumas mães mencionaram outros tipos de estratégias que podem ser utilizadas, acompanhadas do uso de explicações, na educação das crianças, tais como o cantinho do pensamento, o uso de negociações e a retirada de privilégios. O cantinho do pensamento foi uma estratégia mencionada pelas participantes que tinha como finalidade afastar a criança por um tempo, que equivalia em minutos à idade da criança, para que ela se acalmasse. “Se não, pode usar alguns recursos ou botar em um cantinho pra pensar, achar alguma maneira. Eu acredito que, por

exemplo, botar em um cantinho pra pensar e deixar um tempinho, conforme a idade” (M1). Essa estratégia, também conhecida como “time-out”, consiste em retirar a criança de um ambiente confortável, deixando-a em um cantinho até que ela se acalme, sem interação, mas em um local onde pai ou a mãe consigam supervisioná-la (SANTINI; WILLIAMS, 2014).

Outra estratégia sugerida corresponde ao uso de negociações, que consiste em uma estratégia na qual os pais fazem algum acordo com a própria criança: “Eu acho que não deveria ser na base da ameaça, deveria ser na base da negociação, fazendo-os entender causa e consequência e sempre com muito diálogo né e sobretudo com muito amor assim” (M9). A prática de negociar ou propor algum tipo de troca com o objetivo de regular o comportamento da criança também foi sinalizada em estudo de Alvarenga, Magalhães e Gomes (2013). Segundo esses autores, esse tipo de estratégia combinado com o uso de explicações para a criança, pode atuar como fator de proteção para o desenvolvimento saudável. A negociação, considerada por Hoffman (1975/1994) como parte das estratégias caracterizadas como indutivas, tende a auxiliar na educação das crianças, pois como um recurso democrático e dialógico.

Por fim, a retirada de privilégios também foi uma estratégia apontada pelas participantes como apropriada em algumas situações no processo educativo. Essa estratégia, de acordo com a narrativa das mães, consistia em tirar da criança algum objeto que ela gostasse por um tempo, explicando as razões dessa ação: “Tirar alguma coisa que ela goste muito, por exemplo, tem um brinquedo preferido, então tu fez isso, tu vai ficar tantas horas sem o teu brinquedo, a mãe vai deixar um dia sem pra ti pensar no que tu fez” (M1). Nesse sentido, apesar da retirada de privilégios ser considerada como uma prática coercitiva (HOFFMAN, 1975/1994), em geral, o uso parental da disciplina indutiva (por exemplo, raciocínio, explicação sobre regras de conduta) combinado com a remoção de privilégios tende a ser efetiva (HOFFMAN, 2000; SANTINI; WILLIAMS, 2014), pois direciona a atenção das crianças para consequências de seu comportamento não somente para terceiros, como para si mesmas (HOFFMAN, 2000). Com base nesses dados, pode-se perceber uma diversidade de estratégias mencionadas pelas mães como possíveis diante da tarefa de educar os filhos, que parecem levar em consideração a condição da criança enquanto ser humano em desenvolvimento.

Síntese e considerações acerca das mães que se utilizam de práticas indutivas

As mães com estratégias predominantemente indutivas apresentaram uma percepção positiva da infância, como uma fase de aprendizado e construção de valores, com peculiaridades, destacando a importância da presença de um adulto. As lembranças acerca da própria infância também foram predominantemente positivas, com exceção de algumas participantes que revelaram a presença da punição física e ausência do diálogo no ambiente familiar. Dessa forma, lembranças de uma educação e criação com afeto, diálogo e o esforço dos pais em se fazerem presentes foram ressaltadas.

Com base nessas lembranças, pode-se perceber a influência e relação entre a própria criação e a educação dispensada pelas participantes aos filhos, ao considerar que a maioria das mães mencionaram vivências positivas na infância e as que apontaram vivências negativas, evidenciaram o interesse em educar os filhos de maneira diferente. Além disso, as relações estabelecidas pelas mães com a rede pessoal também parecem influenciar, a partir das trocas de experiências com irmãs, avós, profissionais, amigos, professores e cônjuge. Na escola, apesar da pouca comunicação no que se refere a como educar os filhos, as mães tentavam empregar as mesmas práticas utilizadas pelas professoras. Destaca-se também a influência do cônjuge, ao considerar que, apesar das discordâncias, o casal parecia, em comum acordo, buscar estratégias e modos de se relacionar que fossem positivas para a educação dos filhos. Ainda, as mães reconheceram a influência dos fatores externos nas práticas, como problemas no trabalho, saúde, dentre outros, mas tentavam contorná-los, evitando o conflito, se afastando e pedindo desculpas para a criança quando se excediam.

Nesse sentido, pode-se perceber a relação entre as vivências na própria criação, sejam elas positivas ou negativas, e a forma como as mães buscam educar os filhos na atualidade. Observa-se que além das mães se proporem a refletir acerca da repetição ou não das estratégias utilizadas na própria educação, elas buscavam em suas redes pessoas significativas exemplos positivos e trocas que as auxiliem na construção de uma parentalidade positiva. Ademais, reconheceram os desafios e as próprias falhas cometidas, inerentes à tarefa de educar, e sinalizaram uma tentativa de modificar atitudes que não consideravam adequadas no contexto educativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações tecidas na discussão dos resultados deste estudo, é relevante destacar que diversos são os fatores que podem permear o uso de práticas educativas coercitivas ou indutivas pelas mães na educação dos filhos. Com base na perspectiva bioecológica, pode-se entender que existe uma influência de aspectos pessoais, temporais e contextuais nas práticas educativas utilizadas pelas mães. Assim, atentar para fatores como a percepção das mães acerca da infância, as lembranças da própria infância, a presença e o papel da rede pessoal significativa e situações que ocorrem fora do núcleo familiar, pode auxiliar na compreensão do uso de determinadas práticas maternas educativas.

Com relação à influência de fatores pessoais nas práticas maternas coercitivas, constatou-se que as mães apresentaram uma percepção positiva acerca da infância como uma fase de aprendizado, com peculiaridades e características específicas do ser criança. Outro fator pessoal que pode ser observado diz respeito às lembranças que as mães têm da própria infância e educação, ao levar em consideração que estas vivências fizeram parte do desenvolvimento e, de certa forma, têm influência na constituição biopsicossocial das mesmas. Dentre essas lembranças, estão as memórias de terem sido cuidadas e educadas pelos pais com o apoio da rede pessoal significativa, como irmãos, avós e babás. Outra lembrança que pode ter impactado o desenvolvimento das mães e, conseqüentemente, a constituição delas enquanto pessoa, diz respeito à vulnerabilidade presente no ambiente familiar. Nesse sentido, foram relatadas lembranças de punição física, ameaças, chantagens, abuso sexual, ausência de diálogo, alcoolismo, conflitos familiares, dentre outras. Destaca-se que, em menor frequência, foram mencionadas lembranças positivas, como a presença de brincadeiras e regras. Apesar da presença de lembranças positivas, cabe destacar que situações de violência vividas na infância tendem a constituir um fator de risco para o desenvolvimento, não somente para a constituição da pessoa, mas também para a forma como a pessoa que sofreu violência vai se relacionar com o mundo.

Essas vivências negativas presentes na própria criação parecem influenciar a forma como as mães coercitivas educam os filhos, e, conseqüentemente, no estabelecimento de processos proximais, que pode ser entendido como as formas de interação entre a pessoa e ambiente, que ocorrem ao longo do tempo (BRONFENBRENNER, 1975/1996). Dito de outro modo, esses resultados sugerem que a violência vivenciada na família de origem influencia os processos proximais que as mães estabelecem no decorrer do desenvolvimento, nos quais elas podem adotar práticas de caráter coercitivo, a exemplo do que vivenciaram na família. As

participantes perceberam-se utilizando práticas educativas semelhantes as que foram educadas, por mais que buscassem educar os filhos de maneira diferente. Essa inter-relação entre a própria criação e a forma como elas educam os filhos pode ser compreendida a partir do conceito de tempo, ao observar a continuidade ou descontinuidade das práticas das mães coercitivas (BRONFENBRENNER, 1975/1996). Ainda, os fatores contextuais (a nível do micro, meso, exo e macrosistema) parecem permear as práticas maternas educativas. Percebeu-se a influência do microsistema familiar nas trocas de experiências sinalizadas pelas participantes com irmãs e tias que já tinham filhos e na comunicação com os avós. Além disso, o próprio cônjuge é parte do microsistema familiar e parece influenciar, sendo considerados pelas mães como mais rígidos e coercitivos. O grupo de amigos de mães, profissionais e professores também foram citados como influentes no processo educativo. Especificamente com relação ao microsistema escolar, enquanto algumas mães buscavam se apropriar de práticas educativas utilizadas pelas professoras, outras relataram utilizar estratégias diferentes, principalmente no que se refere às práticas coercitivas. Ainda constatou-se pouca comunicação entre a escola e a família, caracterizada pelo mesossistema, sendo esta comunicação restrita a situações em que ocorria algum comportamento atípico da criança. A influência do exossistema também foi observada a partir do relato das mães acerca da interferência de fatores externos, como problemas de saúde, trabalho ou de outra ordem no uso de práticas coercitivas, pois nessas situações as mães percebiam-se com menos paciência e acabavam alterando a voz e tratando a criança de modo diferente. Por fim, é importante destacar a influência do macrosistema, que diz respeito às crenças e valores presentes em determinada cultura (BRONFENBRENNER, 1975/1996). As participantes não pareciam perceber certas práticas coercitivas como violência, mas sim como parte do processo educativo, o que evidencia uma naturalização dessas práticas entre as gerações. Apesar das participantes enfatizarem a importância da educação a partir do diálogo e do uso de explicações com afeto, a punição física, o castigo e ameaças aparecem sempre como uma possibilidade para educar os filhos diante da ineficácia de outros recursos. Nesse sentido, observou-se uma ambivalência no discurso das mães predominantemente coercitivas, a partir da tentativa de empregar práticas não violentas e da aceitação da punição física como método disciplinar. Ainda, mesmo que as mães com práticas coercitivas pareçam refletir sobre como foram educadas, percebe-se uma dificuldade das mesmas em romper com o ciclo da violência como método disciplinar. Nessa perspectiva, é importante destacar que todos os fatores mencionados podem influenciar negativamente no estabelecimento de processos proximais, tendo em vista que para a criança se desenvolver de maneira saudável, a qualidade e a

reciprocidade das interações da criança com o meio, principalmente familiar, devem ser consideradas. Esses dados remetem à necessidade de manter os esforços na divulgação dos prejuízos das práticas coercitivas nos diferentes contextos de interação dessas cuidadoras.

No tocante a influência de fatores pessoais nas práticas maternas indutivas, observou-se que as participantes percebiam a infância como uma fase de aprendizado e construção de valores, com peculiaridades, principalmente acerca da importância da presença de um adulto. Lembranças acerca da própria educação, de um ambiente de amor e diálogo também fazem parte dos fatores pessoais que podem permear as práticas educativas dessas participantes. Apesar de algumas mães relatarem a presença de lembranças negativas, como medo, punição física e ausência do diálogo, as lembranças positivas parecem ter prevalecido. Tais lembranças foram mencionadas como parte dos aspectos que permeiam a forma como as mães educam os filhos, revelando a influência do tempo nas práticas educativas, sendo que as participantes destacaram a intenção em manter as estratégias utilizadas pelos pais na própria criação que consideravam positivas e modificar as negativas. Nessa perspectiva, por mais que algumas mães com práticas indutivas tenham relatado situações de violência na própria educação ou se percebam recorrendo a estratégias coercitivas na educação dos filhos, elas parecem se colocar em uma postura reflexiva e crítica na tentativa de buscar estratégias educativas que sejam apropriadas e eficazes, mas que não representem risco ao desenvolvimento dos filhos.

As mães indutivas também destacaram a influência do microsistema familiar, a partir das trocas de experiências com irmãs, da interferência dos avós e da tentativa de buscar o consenso com o cônjuge acerca das práticas educativas a serem utilizadas na educação dos filhos. Essas trocas de experiências também pareciam ocorrer entre as participantes e os amigos e profissionais. Ainda, foi mencionada pelas participantes a influência do microsistema escolar, já que as mães buscavam repetir as práticas utilizadas pelas professoras no contexto escolar com o intuito de facilitar o processo educativo dos filhos. Contudo, as mães reconheceram a pouca comunicação entre a escola e a família, mesossistema, que se restringia apenas a questões relativas ao contexto escolar e a situações atípicas. Com relação a influência do exossistema, as mães reconheceram que tentam contornar os impactos advindo das situações que ocorrem nos ambientes dos quais as crianças não participam ativamente, como situações de estresse no trabalho e problemas advindos de outros contextos. Nessas situações, as mães mencionaram tentar evitar conflitos com a criança, se afastando e pedindo desculpas para a criança quando se excediam. Com base nessas ideias, constatou-se que todos esses fatores parecem influenciar na forma como as

mães compreendem ser mais adequada de educar os filhos, com afeto, diálogo, sem o uso da violência. Assim, a partir dos fatores mencionados pode-se observar a presença de processos proximais que tendem a favorecer o desenvolvimento da criança. Esses processos dizem respeito tanto a interação estabelecida entre a mãe e a criança, que parece ocorrer em uma base regular em períodos estendidos de tempo, como também a partir da interação das mães com outros contextos nos quais elas estão inseridas.

De modo geral, pode-se dizer que o que parece exercer grande influência nas práticas educativas empregadas é a forma como as mães avaliam a própria criação e a partir disso educam os filhos. Portanto, é preciso levar em consideração não somente a experiência propriamente dita, mas, sobretudo, a percepção de cada indivíduo a respeito da forma como foram educados em suas famílias, pois o modo como a pessoa percebe essas estratégias parece ser o fator primordial para a repetição ou não das mesmas, evidenciando a implicação da intergeracionalidade nas práticas educativas (MARIN et al., 2013).

Tais dados evidenciam o desafio e a complexidade inerente à tarefa de educar, que implica numa diversidade de práticas empregadas. Acredita-se que o esforço para a criação dos filhos em ambiente sem violência é uma tarefa desafiadora, mas fundamental para a sociedade. Conhecer e utilizar práticas educativas adequadas na educação dos filhos pode constituir um fator de proteção tanto para a criança em desenvolvimento, quanto para as próximas gerações, pois é a partir das práticas educativas, que as crianças irão construir modelos de se relacionar com a família e com terceiros e irão educar os filhos no futuro.

Dentre as principais contribuições deste estudo, destaca-se que as discussões empreendidas avançam na produção do conhecimento, tendo em vista que permitem compreender as especificidades que permeiam o uso de práticas indutivas ou coercitivas a partir da voz de mães de crianças pré-escolares. Desse modo, em termos de conteúdo, as reflexões construídas nesse trabalho contribuem para a ampliação do conhecimento acerca dessa temática, tendo em vista a escassez de estudos qualitativos acerca dos aspectos que influenciam determinadas práticas educativas em detrimento de outras. Ainda, este estudo contribui com a ampliação da literatura relativa às práticas educativas principalmente no que se refere ao uso de práticas indutivas, ao levar em consideração que a maioria dos estudos encontrados estão direcionados para o uso de práticas coercitivas e os impactos dessas no desenvolvimento da criança. Assim, considera-se fundamental que mais estudos que investiguem o uso de práticas educativas indutivas sejam realizados a fim de disseminar o conhecimento dessas estratégias não somente na comunidade acadêmica, como também para

a sociedade de modo geral, colaborando para uma mudança nas práticas ainda tão arraigadas na sociedade.

Outra contribuição deste estudo refere-se ao uso do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner na compreensão do uso de práticas indutivas ou coercitivas na educação de crianças pré-escolares, considerando os aspectos pessoais, processuais, contextuais e temporais. Esse modelo permitiu compreender as práticas educativas a partir das relações que se estabelecem entre a pessoa em desenvolvimento e os diversos sistemas que ela participa ou não ativamente, considerando a influência das mudanças e continuidades que ocorrem com o passar do tempo.

Cabe destacar a influência do fator desejabilidade social presente na pesquisa, tendo em vista que ao relatar as práticas educativas utilizadas, é possível que as mães esperassem algum tipo de julgamento, como se tivessem que fornecer “respostas corretas” ou que a forma como educam fosse percebida pela entrevistadora como inadequadas. Apesar disso, as mães ainda admitiram que se utilizavam de práticas coercitivas, principalmente a punição física.

Dentre as limitações deste estudo, ressalta-se que esta pesquisa esteve centrada em um grupo de mães, residentes em uma região específica do país, que foram entrevistadas quando os filhos estavam em idade pré-escolar. Os resultados devem ser necessariamente compreendidos à luz desse contexto, considerando que mães com filhos em outra fase do desenvolvimento e de outras regiões poderão recorrer a outras práticas educativas. Ainda, este estudo foi realizado apenas com mães, ao considerar a dificuldade de aceitação dos pais a participar do estudo, delegando essa tarefa às esposas. Ademais, este estudo tem caráter transversal, o que não possibilita inferir se essas práticas apresentam uma continuidade no decorrer do tempo.

Desse modo, sugere-se que sejam realizados estudos com pais a fim de compreender o uso de práticas educativas paternas. Ressalta-se também que estudos longitudinais qualitativos, realizados em diferentes contextos e em diferentes fases do desenvolvimento da criança, podem contribuir no avanço do conhecimento, a fim de melhor compreender os aspectos que influenciam nas mudanças e continuidades nas práticas educativas. Sugere-se também estudos que busquem investigar as práticas educativas a partir das características da criança e dos pais, tendo em vista o modelo de influência recíproca. Por fim, sinaliza-se a importância de programas e intervenções que busquem dar suporte aos pais e prevenir o uso de práticas coercitivas, possibilitando que os pais conheçam estratégias educativas positivas. Acredita-se que a partir da conscientização acerca dos possíveis danos do uso da disciplina

coercitiva, bem como da exposição de práticas mais saudáveis e positivas aos pais é possível romper com o ciclo da violência e com os prejuízos que a disciplina coercitiva pode acarretar.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, C. D.; ASSIS, S. G. A (in)visibilidade da violência psicológica na infância e adolescência no contexto familiar. **Caderno de Saúde Pública**, v. 27, n.5, p. 843-854, 2011.
- ACHENBACH, T.; HOWELL, C. Are American children's problems getting worse? A 13-year comparison. **Journal of American Academy on Child and Adolescent Psychiatry**, v. 32, n. 6, p. 1145-1154, 1993.
- ALVARENGA, P.; PICCININI, C. A. O impacto do temperamento infantil, da responsividade e das práticas educativas maternas nos problemas de externalização e na competência social da criança. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 2, p. 314-323, 2007.
- ALVARENGA, P.; PICCININI, C. A. Preditores do desenvolvimento social na infância: Potencial e limitações de um modelo conceitual. **Interação em Psicologia**, v. 11, n.1, p. 103-112, 2007.
- ALVARENGA, P.; MAGALHÃES, M. O.; GOMES, Q. S. Relações entre práticas educativas maternas e problemas de externalização em pré-escolares. **Estudos de Psicologia**, v. 29, n. 1, p. 33-42, 2012 .
- ARAÚJO, G. B.; SPERB, T. M. Crianças e a construção de limites: narrativas de mães e professoras. **Psicologia em estudo**, v. 14, n. 1, p. 185-194, 2009.
- ASSCHER, J. J.; HERMANN, J. M. A.; DEKOVIC, M. Effectiveness of the Home-Start parenting support program: Behavioral outcomes for parents and children. **Infant Mental Health Journal**, v. 29, n. 2, p. 95-113, 2008.
- AUGUSTIN, D.; FRIZZO, G. B. A Coparentalidade ao Longo do Desenvolvimento dos Filhos: Estabilidade e Mudança no 1º e 6º Ano de Vida. **Interação em Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 13-24, 2015.
- BAUMRIND, D. Effects of authoritative control of child behavior. **Child Development**, v.37, n. 4, p. 887-907, 1966.
- BAUMRIND, D. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. **Genetic Psychology Monographs**, v.74, n.1, p. 43- 88, 1967.
- BAUMRIND, D. **Developmental Psychology**, Monograph, v. 4, n. 1, Pt.2, p. 1-103, 1971.
- BAUMRIND, D. Rejoinder to Lewis's reinterpretation of parental firm control effects: Are authoritative families really harmonious?. **Psychological Bulletin**, v. 94, p. 132-142, 1983.
- BAUMRIND, D. The discipline encounter: Contemporary issues. **Aggression and Violent Behavior**, v. 2, n. 4, p. 321-335, 1997.
- BELSKY, J. The determinants of parenting: A process model. **Child Development**, v. 55, n.1, p. 83-96, 1984.

BELSKY, J.; CONGER, R.; CAPALDI, D. M. The intergenerational transmission of parenting: introduction to special section. **Developmental Psychology**, v. 45, n. 5, p. 1201-1204, 2009.

BELSKY, J. et al. Intergenerational transmission of warm-sensitivestimulating parenting: a prospective study of mothers and fathers of 3-years-olds. **Child Development**, v. 76, n.2, p. 384-396, 2005.

BEM, L. A.; WAGNER, A. Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 1, p. 63-71, 2006.

BERT, S. C.; GUNER, B. M.; LANZI, R. G. The influence of maternal history of abuse on parenting knowledge and behavior. **Family Relations**, v. 58, n.2, p. 176-187, 2009.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Famílias brasileiras do século XX: Os valores e as práticas de educação da criança. **Temas em Psicologia**, v. 5, n. 3, p. 33-49, 1997.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A questão da disciplina na prática de educação da criança, no Brasil, ao longo do século XX. **Veritati**, v. 2, n. 2, p. 243-259, 2002.

BÖING, E. **Relações entre coparentalidade, funcionamento familiar e estilos parentais em uma perspectiva intergeracional**. 2014. 302 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

BÖING, E.; CREPALDI, M. A. Relação pais e filhos: compreendendo o interjogo das relações. **Educar em Revista**, n. 59, p. 17-33, 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Práticas educativas parentais e repertório comportamental infantil: comparando crianças diferenciadas pelo comportamento. **Paidéia**, v. 21, n. 48, p. 61-71, 2011.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; MANFRITANO, J. W. S. Mães avaliam comportamentos socialmente “desejados” e “indesejados” de pré-escolares. **Psicologia em estudo**, v. 10, n.2, p. 245-252, 2005.

BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais educativas parentais: um estudo piloto. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 28, n. 1, p. 18-33, 2008.

BRASIL. Estatuto da Criança e Adolescente. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 1990.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.010, de 26 de junho de 2014**. Altera a lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 jul. 2014.

BRAZELTON, T.; SPARROW, J. **Três a seis anos: Momentos decisivos do desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: Experiments in nature and design.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos.** Porto Alegre: Artmed: 2011.

CAPALDI, D. M. et al. Continuity of parenting practices across generations in an at-risk sample: A prospective comparison of direct and mediated associations. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 31, p. 127-142, 2003.

CARMO, P. H. B.; ALVARENGA, P. Práticas educativas coercitivas de mães de diferentes níveis socioeconômicos. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 2, p. 191-197, 2012.

CECCONELLO, A. M. **Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco.** 2003. 317 p. Tese (Doutorado em Psicologia)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2003.

CECCONELLO, A. M.; DE ANTONI, C.; KOLLER, S. H. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. spe, p. 45-54, 2003.

CHARMAZ, K. **A construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

CLÉMENT, M.; CHAMBERLAND, C. The role of parental stress, mother's childhood abuse and perceived consequences of violence in predicting attitudes and attribution in favor of corporal punishment. **Journal of Child and Family Studies**, v. 18, p. 163-171, 2009.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CONTE, F. C. S. Promovendo a relação entre pais e filhos. In M. Delitti (Org.). **Sobre comportamento e cognição: A prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental** (pp. 161-168), 2001. Santo André: Esetec.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução 016/2000.** Disponível em < http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/resolucao_2000_16.pdf> Acesso em 12 de junho de 2016.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução do Conselho Nacional de Saúde 510/16.** Disponível em < <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>> Acesso em 12 de junho de 2016.

COSENTINO-ROCHA, L.; LINHARES, M. B. M. Temperamento de crianças e diferenças de gênero. **Revista Paidéia**, v. 23, n. 54, p. 63-72, 2013.

CRAIG, L. Does father care mean father share? A comparison of how mothers and fathers in intact families spend time with children. **Gender & Society**, v. 20, n.2, p. 256-281, 2006.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DARLING, N.; STEINBERG, L. Parenting style as context: An integrative model. **Psychological Bulletin**, v. 113, n. 3, p. 487-496, 1993.

DAVIS, K. M.; LAMBIE, G. W. Family engagement: A Collaborative, systemic approach for middle school counselors. **Professional School Counseling**, v. 9, p. 144-151, 2005.

DESSEN, M. A., POLÔNIA, A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DILILLO D.; DAMASHEK A. Parenting characteristics of women reporting a history of childhood sexual abuse. **Child Maltreatment**, v.8, n. 4, p. 319-33, 2003.

DINIZ, E.; KOLLER, S. H. O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. **Educar em revista**, , n. 36, p. 65-76, 2010 .

DITRANO, C. J.; SILVERSTEIN, L. B. Listening to parents' voices: Participatory action research in the schools. **Professional Psychology: Research and Practice**, v. 37, n. 4, p. 359-366, 2006.

DIXON, L., BROWNE, K. & HAMILTON-GIACHRITSIS, C. Patterns of risk and protective factors in the intergenerational cycle of maltreatment. **Journal of Family Violence**, v. 24, p. 111-122, 2009.

DONOSO, M. T. V.; RICAS, J. Perspectiva dos pais sobre educação e castigo físico. **Revista de Saúde Pública**, v. 43, n. 1, p. 78-84, 2009.

DONOSO, M. T. V.; RICAS, J. A prática do castigo físico em crianças na visão dos perpetradores. **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**, v. 1, n. 2, p. 228-237, 2011.

DURRANT, J.; ENSOM, R. Physical punishment of children: Lessons from 20 years of research. **Canadian Medical Association Journal**, v. 184, n. 12, p. 1373-1377, 2012.

ECKE, M. B. **Influência das práticas educativas maternas no processo de adaptação dos filhos na educação infantil**. 2010. Monografia de Especialização, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

FALCKE, D.; ROSA, L.W. A violência como instrumento educativo, uma história sem fim? In: WAGNER, A. (org.), **Desafios psicossociais da família contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 150-163.

FALCKE, D.; WAGNER, A. A dinâmica familiar e o fenômeno da transgeracionalidade: definição de conceitos. In: WAGNER, A. (Coord.). **Como se perpetua a família? A transmissão dos modelos familiares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, , p.25-46.

FEINBERG, M. E.; KAN, M. L. Establishing family foundations: Intervention effects on coparenting, parent/infant well-being, and parent-child relations. **Journal of Family Psychology**, v. 22, n. 2, p. 253–263, 2008.

FRAIBERG, S. H. **Os anos mágicos: a primeira infância – compreensão e educação**. Livraria brasiliense editora: São Paulo, 1980.

FREITAS, A. P. C. O.; PICCININI, C. A. Práticas educativas parentais em relação ao filho único e ao primogênito. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n.4, p. 515-528, 2010.

GANONG, L. COLEMAN, M. Qualitative research on Family relationships. **Journal of Social and Personal Relationships**, v.31, n.4, p.451-459, 2014.

GAGNÉ, M. et al. Predictors of adult attitudes toward corporal punishment of children. **Journal of Interpersonal Violence**, v. 22, p. 1284-1304, 2007.

GARBARINO, J.; ECKENRODE, J. **Understanding abusive families: ecological approach to theory and practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

GERSHOFF, E. T. Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. **Psychological Bulletin**, v. 128, n.4, p. 539-579, 2002.

GERSHOFF, E. T. Spanking and child development: We know enough now to stop hitting our children. **Child Development Perspectives**, v. 7, n. 3, p. 133-137, 2013.

GERSHOFF, E. T.; GROGAN-KAYLOR, A. Spanking and Child Outcomes: Old Controversies and New Meta-Analyses. **Journal of Family Psychology**, v. 30, n. 4, p. 453–469, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GILGUN, J. Enduring themes of qualitative Family research. **Journal of Family Theory & Review**, n.4, p.80-95, 2012

GOLDBERG, L. G.; YUNES, M. A. M.; FREITAS, J. V. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 1, p. 97-106, 2005.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.), **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 79-108.

GOMIDE, P.I.C. Estilos parentais e comportamento anti-social. In: DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. (Orgs). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas, SP: Editora Alínea, p.21-60, 2003.

GOMIDE, P. I. C. **Inventário de estilos parentais – IEP: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação**, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

GRUSEC, J. E., DAVIDOV, M. Socialization in the family: The role of parents. In: GRUSEC, J. E.; HASTINGS, P. D. (Eds.), **Handbook of socialization: Theory and research**. New York: Guilford, p. 284-308, 2007.

GRUSEC, J. E.; LYTTON, H. **Social Development: History, Theory and research**. New York: Springer-Verlang, 1988.

GUEST, G.; BUNCE, A.; JOHNSON, L. How many interviews are enough?: an experiment with data saturation and variability. **Field Methods**, v. 18, n. 1, p. 59-82, 2006.

GULLIFORD, H. et al. Teaching coping skills in the context of positive parenting within a preschool setting. **Australian Psychologist**, v. 50, n. 3, p. 219-231, 2015.

HART, C. H. et al. Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: parenting styles and marital linkages. **Developmental Psychology**, v. 34, n. 4, p. 687-697, 1998.

HASTINGS, P.; MILLER, J.; TROXEL, N.R. Making good: The socialization of children's prosocial development. In: GRUSEC, J.; Hastings, P. D. (Eds.), **Handbook of socialization: Theory and research**. New York, NY: Guilford Press, 2015, p.637-666.

HENNIG, F. **Relação entre práticas educativas parentais e memórias de cuidado na infância**. 2008. 137 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

HOFFMAN, M. L. Power assertion by the parent and its impact on the child. **Child Development**, v. 31 n.1, p. 129-143, 1960.

HOFFMAN, M. L. Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. **Developmental Psychology**, v. 11, n. 2, p. 228-239, 1975.

HOFFMAN, M. L. Development of moral thought, feeling, and behavior. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 958-966, 1979.

HOFFMAN, M. L. Discipline and internalization. **Developmental Psychology**, v. 30, n.1, p. 26-28, 1994.

HOFFMAN, M. L. **Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice**. Cambridge University Press, 2000.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. [online]. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=6&op=0&vcodigo=FED304&t=tipos-familia>>

INTERNATIONAL SOCIETY FOR THE PREVENTION OF CHILD ABUSE AND NEGLECT (ISPCAN). **Positive parenting: ISPCAN Global Resource Guide**, 2016.

JUSTO, A. R.; CARVALHO, J. C. N.; KRISTENSEN, C. H. Desenvolvimento da empatia em crianças: a influência dos estilos parentais. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 15, n. 2, p. 510-523, 2014.

KERR, D. C. R. et al. A prospective three generational study of fathers' constructive parenting: Influences from family of origin, adolescent adjustment, and offspring temperament. **Developmental Psychology**, v. 45, p. 1257-1275, 2009.

KOBARG, A. P. R.; SACHETTI, V. A. R.; VIEIRA, M. L.. Valores e crenças parentais: reflexões teóricas. **Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano**, v. 16, n. 2, p. 96-102, 2006.

KOLLER, S. H. Violência doméstica: uma visão ecológica. In: AMENCAR (Org.), **Violência doméstica**. Brasília: UNICEF, 1999, p. 32-42.

KREPPNER, K. The child and the family: interdependence in developmental pathways. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v.1, n. 16, p. 11-22, 2000.

LEE, S. J.; ALTSCHUL, I. Spanking of Young children: Do immigrant and U.S.-born Hispanic parents differ? **Journal of Interpersonal Violence**, v. 30, n. 3, p. 475-498, 2015.

LEE, S. J.; ALTSCHUL, I.; GERSHOFF, E. T. Wait until your father gets home? Mother's and Fathers' spanking and development of child aggression. **Children and Youth Services Review**, v. 52, p. 158-166, 2015.

LEME, V. B. R.; BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades Sociais Educativas Parentais e comportamentos de pré-escolares. **Estudos em Psicologia**, v. 15, n.2, p. 161-173, 2010.

LINS, Z. M. B. et al. O papel dos pais e as influências externas na educação dos filhos. **Revista da SPAGESP**, v. 16, n. 1, p. 43-59, 2015.

LORBER, M.; SLEP, A. M. S. Are Persistent Early Onset Child Conduct Problems Predicted by the Trajectories and Initial Levels of Discipline Practices? **Developmental Psychology**, v. 51, n. 8, p. 1048–1061, 2015.

MACARINI, S. M. et al. Práticas parentais: uma revisão da literatura brasileira. **Arquivos brasileiros de psicologia**, v. 62, n. 1, p. 119-134, 2010.

MACCOBY, E. E. The uniqueness of the parent-child relationship. In: COLLINS, W. A. COLLINS; LAURSEN, B. (Orgs.), **The Minnesota Symposia on Child Psychology**: v. 30. Relationships as developmental contexts.. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 157-175, 1999.

MACCOBY, E.; MARTIN, J. Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In: MUSSEN, P. H.; HETHERINGTON, E. M. (Org.), **Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development**. 3.ed. New York: Wiley, 1983, p.1-101.

MACKENZIE, M. J. et al. Spanking and child development across the first decade of life. **Pediatrics**, v. 132, n. 5, 2013.

MADDEN, V. et al. Intergenerational transmission of parenting: findings from a UK longitudinal study. **European Journal of public health**, v. 25, n. 6, p. 1030-1035, 2015.

MALDONADO, D. P.; WILLIAMS, L. C. A. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n. 3, p. 353-362, 2005.

MARIN, A. H. **Estabilidade e mudança nas práticas educativas maternas e paternas ao longo dos anos pré-escolares e sua relação com a competência social infantil**. 2009. 124p. Tese (Doutorado em Psicologia)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, 2009.

MARIN, A.H.; PICCININI, C. A.; TUDGE, J. R. H. Práticas educativas maternas e paternas aos 24 e aos 72 meses de vida da criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 419-427, 2011.

MARIN, A. H. et al. Parental child-rearing practices, behavior problems and pre-school children's social competence. **Estudos de psicologia**, v. 17, n. 1, p. 05-13, 2012.

MARIN, A. H; et al. Transmissão intergeracional de práticas educativas parentais: evidências empíricas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 123-132, 2013.

MARTINS, I. M. B.; LINHARES, M. B. M.; MARTÍNES, F. E. Indicadores de desenvolvimento na fase pré-escolar de crianças nascidas pré-termo. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 235-243, 2005.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 4, n. 1, 2004.

MINETTO, M. F. et al. Práticas educativas e estresse parental de pais de crianças pequenas com desenvolvimento típico e atípico. **Educar em Revista**, n. 43, p. 117-132.

MONDIN, E. M. C. Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos. **Psicologia e Argumento**, v. 26, n. 54, p. 233-244, 2008.

NEPPL, T. K. et al. Intergenerational continuity in parenting behavior: Mediating pathways and child effects. **Developmental Psychology**, v. 45, n. 5, p. 1241-1256, 2009.

OLIVEIRA, T. T. S. S.; CALDANA, R. H. L. Educar é punir? Concepções e práticas educativas de pais agressores. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 679-694, 2009.

OLIVEIRA, D. S.; RABUSKE, M. M.; ARPINI, D. M.. Práticas de Educação: relato de mães usuárias de um serviço público de saúde. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n. 2, p. 351-361, 2007.

PAPALIA, D. E; OLDS, S. W. **Desenvolvimento Humano**. 8 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PASTORELLI et al. Positive parenting and children's prosocial behavior in eight countries. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 57, n.7, p. 824-834, 2016.

PATIAS, N. D.; SIQUEIRA, A. C.; DIAS, A. C. G. Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. **Educação Pesquisa**, v. 38, n. 4, p. 981-996, 2012.

PATIAS, N. D.; SIQUEIRA, A. C.; DIAS, A. C. G. Práticas educativas e intervenção com pais: a educação como proteção ao desenvolvimento dos filhos. **Mudanças-Psicologia da Saúde**, v. 21, n. 1, p. 29-40, 2013.

PESSOA, C. T.; COSTA F. M. L. Constituição da identidade infantil: significações de mães por meio de narrativas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, p. 501-509, 2014.

PINHEIRO, P. S. Violência contra crianças: informe mundial. **Ciência e saúde coletiva**, v. 11, p. 1343-1350, 2006.

PINTO, L. A. P. A.; COLOSSI, P. M. Percepção materna acerca das práticas educativas coercitivas e a transmissão de modelos familiares. **Contextos Clínicos**, v. 10, n. 2, p.157-171, 2017.

RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. **A idade pré-escolar**. Volume três. São Paulo: EPU, 1981b.

REED, A. et al. Duration and mutual entrainment of changes in parenting practices engendered by behavioral parent training targeting recently separated mothers. **Journal of Family Psychology**, v. 27, n. 3, p. 343-354, 2013.

REGO, T. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

REPPOLD, C. et al. Prevenção de problemas de comportamento e o desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In: HUTZ, C (Org.). **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

RIBEIRO, J. M. L. Uso da Palmada como Ferramenta Pedagógica no Contexto Familiar: Mania de Bater ou Desconhecimento de Outra Estratégia de Educação? **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v.7, n.1, 2012.

RIVERA, M.; CARRASQUILLO, J. **Spoiled or spectacular? A look at the only child. Information analyses**. United States Department of Education. Office of Educational Research and Improvement. Educational Resources Information Center, 1-15, 1997.

ROCHA, P. C. X.; MORAES, C. L. Violência familiar contra criança e perspectivas de intervenção do Programa Saúde da Família: a experiência do PMF/Niterói (RJ, Brasil). **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 1, n. 7, p. 3285-3296, 2011.

RODRIGO, M. J. Promoting positive parenting in Europe: New Challenges for the European Society for Developmental Psychology. **European Journal of Developmental Psychology**, v. 7, p. 281-294, 2010.

RODRIGUES, O. M. P. R.; NOGUEIRA, S. C.; ALTAFIM, E. R. P. Práticas parentais maternas e a influência de variáveis familiares e do bebê. **Pensando famílias**, v. 17, n. 2, p. 71-83, 2013.

ROMERO, M.P. **Coparentalidade: Desafios para o casamento contemporâneo**. 2015. 113 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, 2015.

RUSCIO, A. M. Predicting the child-rearing practices of mothers sexually abused in childhood. **Child Abuse & Neglect**, v. 24, p. 369-387, 2001.

SAGIM, M. B. **Violência doméstica observada e vivenciada por crianças e adolescentes no ambiente familiar**. 2008. 265 p. Tese (Doutorado em Psicologia)- Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2008.

SANTINI, P. M.; LOPES, N. R. L.; WILLIAMS, L. C. C. Pais que usam castigo corporal em crianças: uma análise comparativa de práticas maternas e paternas. In: HABIGZANG, L. F.; WILLIAMS, L. C. A.; GOMIDE, P. I. C (Org.), **A outra face da violência**: agressores múltiplos contexto. Curitiba: Juruá, 2016, p. 27-47.

SANTINI, P. M.; WILLIAMS, L. C. A. Castigo corporal contra crianças: O que podemos fazer para mudar essa realidade? In: PESSOA, C. V.V .V.; COSTA, C. E.; BENVENUTI, M. F. (Orgs.). **Comportamento em foco**. São Paulo: ABPMC, 2011, p. 603-612.

SANTINI, P. M. ; WILLIAMS, L. C. A. Práticas parentais educativas positivas: Como educar sem o uso de violência. In: SANTOS, J. (Org.). **Criança e adolescente em foco**: Dialogando com profissionais e cuidadores. 1ed.São Paulo: SENAC, 2014, p. 67-87.

SANTINI, P. M.; WILLIAMS, L. C. A.. Parenting Programs to Prevent Corporal Punishment: A Systematic Review. **Paidéia**, v. 26, p. 121-129, 2016.

SCHMIDT, B.; STAUDT, A. C.; WAGNER, A. Intervenções para promoção de práticas parentais positivas: uma revisão integrativa. **Contextos clínicos**, v. 9, n. 1, p. 2-18, 2016.

SEBRE, S. B. et al. Parenting dimensions in relation to pre-schoolers' behaviour problems in Latvia and Lithuania International. **Journal of Behavioral Development**, v. 39, n. 5, p.458-466, 2015.

SHAFFER, A. et al. Intergenerational continuity in parenting quality: The mediating role of social competence. **Developmental Psychology**, v. 45, n. 5, p. 1227-1240, 2009.

SILVEIRA, L. M. O. B.; WAGNER, A. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n.2, p. 283-291, 2009.

SILVEIRA, L. M. O. B.; WAGNER, A. A Importância das Relações Parentais Frente aos Problemas de Comportamento na Infância: Convergências Teóricas. **Interação em Psicologia**, v. 15, p. 219-228, 2012.

SIMONS, R. L. et al. Support from spouse as mediator and moderator of the disruptive influence of economic strain on parenting. **Child Development**, v. 63, n.5, p.1282-301, 1992.

SKOWRON, E. A. et al. Mapping cardiac physiology and parenting processes in maltreating mother-child dyads. **Journal of Family Psychology**, v. 25, n. 5, p. 663-674, 2011.

SLUZKI, C. E. **A rede social na prática sistêmica**: alternativas terapêuticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SOLÍS-CÁMARA, P.; CUEVAS, Y. M.; ROMERO, M. D. Análise comparativa de preditores potenciais de práticas disciplinares severas com pré-escolares, antes e depois de um treinamento para pais. **Acta colombiana de psicologia**, v. 18, n. 2, p. 139-150, 2015.

STEINBERG, L. The Family at adolescence: Transition and transformation. **Journal of Adolescence Health**, v.27, p. 170, 178, 2000.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da Teoria Fundamentada. 2a ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRAUS, M. A.; DOUGLAS, E. M.; MEDEIROS, R. A. **The primordial violence**: Spanking children, psychological development, violence and crime. New York: Routledge, 2014.

TREMBLAY, R. E.; Gervais, J.; Petitclerc, A. **Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance**. Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. Montréal, 2008.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. **Hidden in plain sight**: a statistical analysis of violence against children, UNICEF, New York; 2014.

VILLAS BOAS, A. C. V. B. **Violência física contra a criança: fatores de risco e proteção e padrões de interação na família**. 2013. 214 p. Tese (Doutorado em psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, DF, 2013.

WAGNER, A, PREDEBON, J.; FALCKE, D. Transgeracionalidade e educação: como se perpetua a família? In: WAGNER, A.(Org.), **Como se perpetua a família?**. Porto Alegre: Edipucr, 2005, p. 93-106.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2012**: Crianças e Adolescentes do Brasil. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos, 2012.

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, p. 227-237, 2004.

WEBER, L. N. D. et al . Continuidade dos estilos parentais através das gerações: transmissão intergeracional de estilos parentais. **Paidéia**, v. 16, n. 35, p. 407-414, 2006.

WEBER, L. N. D. **Eduque com carinho**: equilíbrio entre amor e limites. 2. ed. rev. atual. Curitiba: Juruá, 2007.

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**. 2009. 136 p. Tese (Doutorado em Psicologia)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.

WILBERT, D. D.; SACHETTI, V. A. R.; CAMARGO, B. V. Representações Sociais sobre Infância e relato das Práticas Educativas. 2008. I Colóquio Luso Brasileiro sobre Saúde, Educação e Representações Sociais. Évora/Portugal

ZANETTI, S. A. S.; GOMES, I. C. Relação entre funções parentais e o comportamento de crianças pré-escolares. **Boletim de psicologia**, v. 64, n. 140, p. 1-20, 2014.

APÊNDICE A- FICHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Data: ___/___/___ Cidade:

Código do participante:

Dados para eventual contato (nome, endereço, telefone, e-mail):

1) Sexo: () Feminino () Masculino

2) Idade:

3) Estado civil: () Solteiro () Casado () Viúvo () Divorciado

4) Consome álcool: () Sim () Não

Qual o tipo: Frequência:

5) Consome drogas: () Sim () Não

Qual o tipo: Frequência:

6) Tem problemas médicos: () Sim () Não

Quais:

Medicamentos:

7) Tem problemas psiquiátricos: () Sim () Não

Quais:

Medicamentos:

8) Com quem você mora? (incluir grau de parentesco e idade)

9) Idade do pai/mãe da criança:

10) Idade da criança:

Data de nascimento da criança:

11) Seu filho tem algum problema médico: () Sim () Não

Quais:

Medicamentos:

12) Seu filho tem algum diagnóstico: () Sim () Não

Quais:

Medicamentos:

13) Criança estuda em escola pública ou privada:

14) Religião:

15) Escolaridade:

() Ensino Fundamental incompleto

() Ensino Fundamental completo

() Ensino Médio incompleto

() Ensino Médio completo

() Ensino Superior incompleto

() Ensino Superior completo

() Pós-Graduação completo ou incompleto

16) Profissão/ocupação da mãe:

Quantas horas trabalha por dia/semana:

17) Profissão/ocupação do pai:

Quantas horas trabalha por dia/semana:

18) Renda familiar:

() Até um salário mínimo

() Entre dois a 4 salários mínimos

() Entre 4 a 6 salários mínimos

() Mais de 6 salários mínimos

19) Número de filhos (a):

20) Idade dos filhos (a):

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE PRÁTICAS PARENTAIS EDUCATIVAS

Roteiro de entrevista semiestruturada sobre práticas parentais educativas (ADAPTADO DE PICCININI; ALVARENGA, 2000)

[Se tiver mais de 1 filho] Você poderia me descrever cada um dos seus filhos? [Definir um dos filhos para focar a entrevista: seja pela idade, comportamento ou escolaridade].

Eu gostaria de conversar contigo sobre algumas situações que acontecem no dia-a-dia de uma criança como [nome], em que ele/ela faz coisas que lhe incomodam e que você acha difícil de lidar. Todas as mães/pais passam por esse tipo de situação com os filhos e muitas vezes é difícil encontrar o melhor jeito de lidar com isso.

1. Para alguns pais, a **hora da refeição** é um momento difícil porque a criança muitas vezes se recusa a comer.
 - a. Você já teve esse problema com a criança [nome]?
 - b. O que você fez? [Se não aconteceu: O que você faria se isso acontecesse?].

2. Para alguns pais a **hora do banho** é um momento difícil porque a criança muitas vezes se recusa a tomar banho ou a sair do banho.
 - a. Você já teve esse problema com a criança [nome]?
 - b. O que você fez? [Se não aconteceu: O que você faria se isso acontecesse?].

3. Outra situação comum em crianças da idade do (nome da criança) é quando ele disputa algo com outra criança e eles acabam brigando, **agredindo fisicamente** outra criança.
 - a. Você já teve esse problema com a criança [nome]?
 - b. O que você fez? [Se não aconteceu: O que você faria se isso acontecesse?].

4. Outro comportamento comum das crianças nesta idade é **fazer birra** quando recebem um “não” dos pais, ou quando eles não querem fazer o que os pais querem que eles façam.
 - a. Você já teve esse problema com a criança [nome]?
 - b. O que você fez? [Se não aconteceu: O que você faria se isso acontecesse?].

5. O que você acha do uso da palmada para educar uma criança?

6. Você já usou ou tem o hábito de usar punição física para ensinar o filho o que é certo e errado?

7. Tem momentos que o adulto está muito estressado e abalado com as exigências e problemas do dia-a-dia e o comportamento do filho pode gerar sentimentos negativos e até descontrole dos pais. O que você faz quando se sente assim?

8. O que você acha da “Lei da Palmada” que proíbe o uso de punição física?

**APÊNDICE C- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE PRÁTICAS
MATERNAS EDUCATIVAS EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES**

- 1- Para você, a infância é...
- 2- Para você, uma criança é...
- 3- Você foi cuidado/educado por quem?
- 4- Que lembranças você tem da sua infância?
- 5- Você poderia me contar como foi educado/cuidado (a)?
Você poderia contar alguma situação que lhe marcou na sua educação?
- 6- Como você acredita que uma criança deve ser educada?
- 7- Que aspectos tu acreditas que interferem na maneira como tu educas teu filho?
- 8- Você conversa com seus amigos, vizinhos e/ou familiares sobre como educar seu filho?
- 9- Quando você está estressado com questões como o trabalho, econômicas ou outras, isso interfere na forma como trata o seu filho? Caso positivo, como interfere?
- 10- Na escola, os professores conversam com os pais sobre como educar seus filhos?
- 11- Você percebe alguma relação em como a escola busca educar seu filho e como você educa?
- 12- Existem semelhanças ou diferenças na forma como você pensa a educação do seu filho da forma como seu cônjuge pensa?
- 13- Se você pudesse ofertar aos pais um conselho sobre a educação de seus filhos, que conselho daria?

**APÊNDICE D- QUADRO DE CÓDIGOS MÃES PREDOMINANTEMENTE
INDUTIVAS E COERCITIVAS**

Mães predominantemente indutivas	
Devem atender a no mínimo três dos quatro critérios estabelecidos	
1i	Uso de explicações
2i	Regras claras e consistentes
3i	Uso de acordos e negociações
4i	Limites através do diálogo

Mães predominantemente coercitivas	
Devem atender a no mínimo três dos quatro critérios estabelecidos	
1c	Utilização de castigo e punição física
2c	Uso frequente de ameaças
3c	Privação de privilégios
4c	Privação de afeto

Orientações:

- Realçar o trecho e utilizar o código referente ao critério encontrado, por exemplo 1i (que corresponde ao uso de explicações) para situações em que foram observadas estratégias que os pais se utilizam de explicações na educação dos filhos

APÊNDICE E- DESCRIÇÃO ESTRATÉGIAS DE MÃES PREDOMINANTEMENTE INDUTIVAS E COERCITIVAS

(Baseada em Hoffman, 1975/1994; Marin, 2009)

Descrição estratégias de mães predominantemente indutivas e coercitivas

Mães predominantemente indutivas

1i) Uso de explicações: Inclui relatos maternos referentes ao uso de explicações que envolvam a descrição de consequências do comportamento da criança para ela mesma ou para terceiros, ou explicações que envolvam normas sociais. Por exemplo “Tem que colocar a roupa, porque se não tu podes ficar doente e ter que tomar remédio”. “Na igreja você tem que ficar quietinha, é a casa de Jesus”.

2i) Regras claras e consistentes: Inclui relatos em que as mães descrevem regras e normas criadas por eles e explicadas para o filho com a intenção de modificar ou regular o comportamento da criança. Por exemplo “Ele precisa comer comida de sal, já disse para ele, se não come sal, não vai comer sobremesa. Eu não cedo”; “Antes de olhar TV ele precisa tomar banho, ele já sabe, é rotina”.

3i) Uso de acordos e negociações: Inclui relatos maternos referentes ao uso de algum tipo de negociação com a criança, como conversar e tentar chegar a um acordo, oferecer alternativas, entreter a criança para que ela obedeça. Por exemplo: “Ele não come tudo no prato, então eu peço que ele pelo menos coma uma colher e ele aceita”; “Às vezes ele está olhando desenho e não quer tomar banho, aí a gente combina, mais 5 minutos e vamos, depois dos 5 minutos, ele tem que vir”.

4i) Limites através do diálogo: Inclui relatos maternos referentes a dar ordens ou fazer alguma solicitação à criança, indicando o comportamento adequado a ser manifesto pela criança de maneira não coercitiva (punitiva). Por exemplo: “Você não pode bater na amiguinha, isso pode machucar, você gostaria que batessem em você?”; “Acabou o tempo de brincar no banho, vem que a mãe vai vestir você”.

Mães predominantemente coercitivas

1c) Utilização de castigo e punição física: Inclui relatos maternos referentes ao uso de intervenções físicas que causem dor na criança ou desconforto, bem como relatos de estratégias que visam disciplinar por meio do afastamento da criança do ambiente com o uso de castigos prolongados como: deixar a criança sem brincar com os vizinhos por uma semana e deixar a criança por um longo período pensando no quarto. Por exemplo: “Uma palmada eu dou, quando ela não obedece”; “As vezes o chinelo canta lá em casa”; “Se ela tá muito agitada, eu deixo ela o dia todo no quarto, sem tv, de castigo”.

2c) Uso frequente de ameaças: Inclui relatos maternos referentes a dizer para a criança que será punida se ela não cessar ou modificar determinados comportamentos. Por exemplo: “Se tu não me obedecer, vou chamar teu pai”; “Se ela não come, é sem brincar o dia todo”; “Faz de novo para ver o que acontece”.

3c) Privação de privilégios: Inclui relatos maternos referentes a retirar algo que a criança goste em função da manifestação de comportamentos inadequados. Por exemplo: “Não se comportou, eu tiro o tablet”; “Ah você não vai comer, não tem vídeo game hoje”.

4c) Privação de afeto: Inclui relatos maternos os quais a mãe busca cessar o comportamento inadequado da criança por meio de estratégias que envolvem a ameaça de perda do amor pelo filho ou rejeição de manifestações de afeto da criança. Por exemplo: “Se você bater na mamãe, a mamãe não vai mais gostar de você”; “Não quero abraço agora, você não comeu.”

APÊNDICE F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de consentimento livre e esclarecido

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “Práticas maternas na educação de pré-escolares”, que tem como objetivo investigar a adoção de práticas parentais na educação dos filhos em idade pré-escolar. Em particular, buscar-se compreender o que leva os pais a adotarem práticas coercitivas ou indutivas como estratégias educativas. Para tanto, serão realizadas entrevistas individuais com pais ou mães de crianças em idade pré-escolar. As entrevistas possuem duração de aproximadamente uma hora e estão sendo conduzidas pela psicóloga Daniele Dalla Porta, mestrande do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (PPGP/UFSM), sob orientação da professora Doutora Aline Cardoso Siqueira e coorientação da professora Doutora Shana Hastenpflug Wottrich.

Esclarecemos que não estão previstos danos físicos ou psicológicos aos participantes. Caso você sinta algum desconforto psicológico em função de sua participação, os pesquisadores ficam responsáveis por lhe encaminhar a um serviço de atendimento psicológico gratuito. Ainda, sua identidade será preservada e as informações serão utilizadas para fins de pesquisas, sem identificação do nome dos participantes. Também lhe informamos que você não terá despesas pessoais, compensação financeira e benefícios diretos devido a sua participação. Os possíveis benefícios em participar da pesquisa poderão decorrer da possibilidade de refletir sobre como educar seus filhos. Ademais, você poderá se recusar a responder qualquer pergunta que lhe causar algum constrangimento. Os resultados globais da pesquisa serão publicados posteriormente em algum periódico ou evento científico da área da psicologia. Todo o material desta pesquisa será mantido em sigilo no Departamento de Psicologia da UFSM, na sala 3205 do prédio 74B, sendo destruído após cinco anos da realização das entrevistas.

Pelo presente Termo de Consentimento declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, sobre os objetivos e justificativa da presente pesquisa, e estou de acordo em participar da mesma. Fui igualmente informado: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do meu direito de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto me traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de que não serei identificado e que se manterá o caráter

confidencial das informações registradas; d) somente as pesquisadoras responsáveis terão acesso às informações obtidas por meio das entrevistas.

Agradecemos a sua colaboração na realização desta atividade de pesquisa colocamos-nos à disposição para esclarecimentos adicionais com a pesquisadora do projeto Prof^a Dr^a Aline Cardoso Siqueira, que pode ser contatada pelo telefone (55) 3220-9231/8424-4223.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

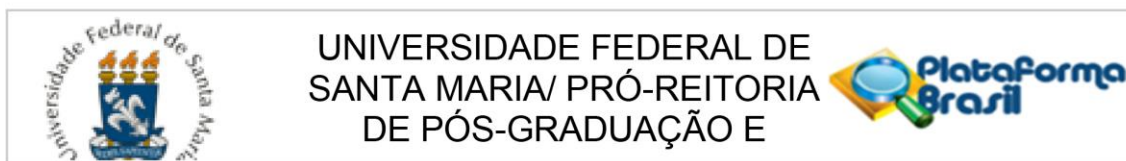
Assinatura do participante (a)

Prof.^a Dr.^a Aline Cardoso Siqueira
Pesquisadora Responsável/ CRP07/12.143

Santa Maria, ___/___/_____.

Este consentimento deve ser assinado em duas vias, uma ficará com o participante e outra para o pesquisador responsável. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM são: Av. Roraima, 1000 – Prédio da Reitoria – 7º andar – sala 702 – Camobi – Santa Maria – telefone (55) 3220-9362- e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Pesquisador: ALINE CARDOSO SIQUEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49847815.0.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.293.423

Apresentação do Projeto:

o presente projeto visa conhecer as práticas educativas utilizadas pelos pais bem como o seu conhecimento sobre direitos da criança e do adolescente. Participarão cerca de 30 mães, pais e cuidadores de crianças matriculadas na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Serão utilizados o Questionário biossociodemográfico e laboral; Entrevista semiestruturada sobre práticas educativas e o Questionário sobre os direitos da criança e do adolescente. Uma escola privada e uma escola pública, selecionadas por conveniência, serão convidadas a participar do estudo e os pais das crianças matriculadas nas séries iniciais serão convidados através de bilhete enviado pelo aluno. Todos os aspectos éticos relacionados à pesquisa com seres humanos serão contemplados, como autorização prévia da instituição, aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes e a garantia de todos os direitos dos participantes, como confidencialidade, sigilo da identidade e possibilidade de retirar sua participação no estudo sem que haja prejuízo. Os resultados desse estudo demonstrarão como os pais tem educado seus filhos e suas crenças sobre a forma de educa-los, além de seu conhecimento sobre direitos da criança e do adolescente.

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer as práticas educativas de pais de filhos matriculados no Ensino Fundamental.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

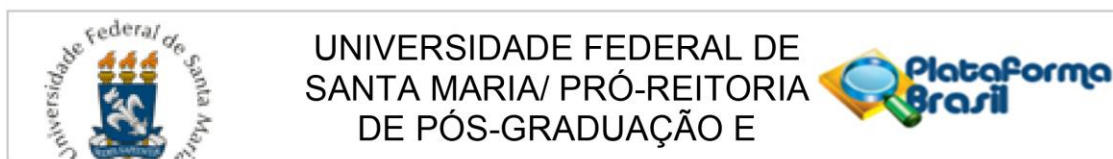
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.293.423

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- Apresenta-se que os riscos serão mínimos, pois trata-se de um estudo sobre as formas como os pais educam seus filhos. Ressalta-se que, caso perceba-se algum desconforto na aplicação dos instrumentos, será avaliada a possibilidade de suspender a aplicação dos instrumentos, prevalecendo sempre o bem-estar do participante.
- Os benefícios em participar do estudo decorrem da possibilidade de reflexão sobre a forma como os pais estão educando seus filhos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados com as devidas assinaturas correspondentes.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. Acompanhe as orientações disponíveis, evite pendências e agilize a tramitação do seu projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer anterior foram resolvidas de modo satisfatório.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_602369.pdf	19/10/2015 16:16:24		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_1910CEP.doc	19/10/2015 16:15:25	ALINE CARDOSO SIQUEIRA	Aceito
Outros	cicero.jpg	19/10/2015 16:14:18	ALINE CARDOSO SIQUEIRA	Aceito

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

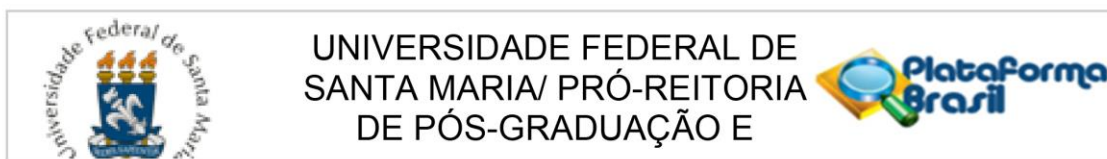
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E

Continuação do Parecer: 1.293.423

Outros	TConf.jpg	19/10/2015 15:45:35	ALINE CARDOSO SIQUEIRA	Aceito
Outros	IMG_4326.JPG	06/10/2015 10:35:27	ALINE CARDOSO SIQUEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_escola2015.doc	06/10/2015 10:34:56	ALINE CARDOSO SIQUEIRA	Aceito
Folha de Rosto	images.pdf	05/10/2015 17:13:18	ALINE CARDOSO SIQUEIRA	Aceito
Outros	folhaderosto.JPG	05/10/2015 17:08:28	ALINE CARDOSO SIQUEIRA	Aceito
Outros	projetoIntegra_040449.pdf	05/10/2015 17:06:11	ALINE CARDOSO SIQUEIRA	Aceito
Outros	IMG_4314.JPG	02/10/2015 12:25:02	ALINE CARDOSO SIQUEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_3009.doc	02/10/2015 12:13:31	ALINE CARDOSO SIQUEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

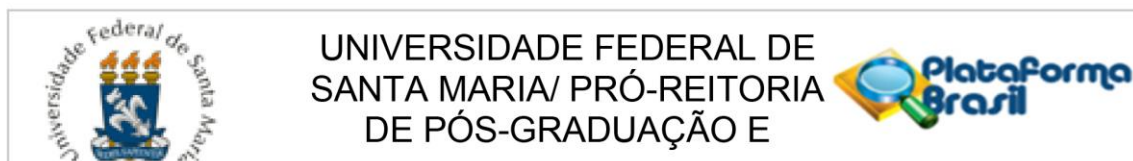
Não

SANTA MARIA, 23 de Outubro de 2015

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com

ANEXO B- APROVAÇÃO DO ADENDO NO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Pesquisador: ALINE CARDOSO SIQUEIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 49847815.0.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.048.714

Apresentação do Projeto:

Pela notificação o proponente apresenta emenda ao projeto intitulado "PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE".

A justificativa para a emenda é a seguinte: "a aplicação de uma entrevista adicional a 12 casos de mães de crianças em idade pré escolar justifica-se por conta da importância de investigar com mais profundidade os fatores pessoais e sociais que levam os pais a usar prática educativa coercitiva ou indutiva, já que o instrumento original não contemplava esse aprofundamento. Essa etapa da pesquisa possui caráter qualitativo e cumpre o objetivo de conhecer em profundidade aspectos relevante do fenômeno. Para a seleção dos 12 casos a serem incluídos nessa etapa, serão aplicados critérios de inclusão. Serão 6 pais ou mães que utilizam predominantemente práticas educativas coercitivas e 6 pais ou mães que utilizam predominantemente práticas educativas indutivas. A amostra será selecionada dentro do estudo maior de 60 mães e pais de crianças pré-escolares. Para tanto, as mães e pais dessa amostra devem atender a no mínimo três dos quatro critérios

estabelecidos para que as práticas educativas se configurem como indutivas, sendo esses: 1) Uso de explicações, 2) Regras claras e consistentes, 3) Uso de acordos e negociações e 4) Limites através do diálogo. As mães e pais coercitivos serão aqueles que devem atender a no mínimo três

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

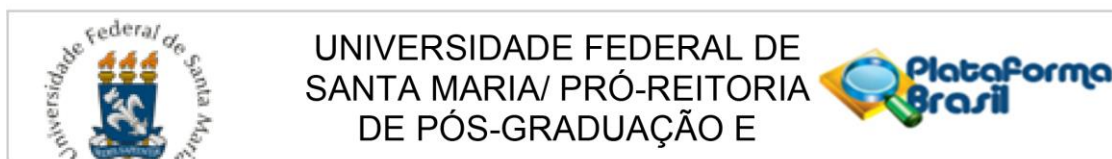
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.048.714

dos quatro critérios estabelecidos para que as práticas educativas se configurem como coercitivas, sendo esses: 1) Uso de palmada, vara, chinelo ou cinto, 2) Ausência de regras claras e consistentes, 3) A conversa com o filho é unilateral e não recíproca e 4) Uso de xingamentos, gritos e ameaças."

A emenda pode ser aprovada.

Objetivo da Pesquisa:

.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

.

Recomendações:

.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_914502_E1.pdf	05/05/2017 10:13:36		Aceito
Outros	adendo.docx	05/05/2017 09:54:14	ALINE CARDOSO SIQUEIRA	Aceito

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

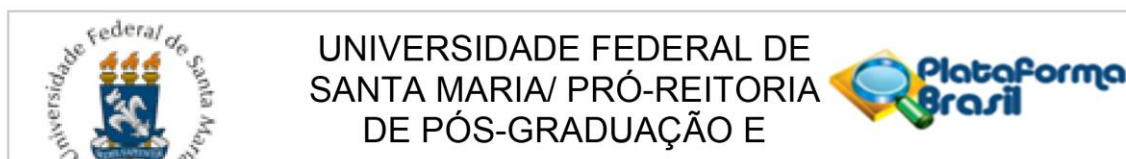
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E

Continuação do Parecer: 2.048.714

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_1910CEP.doc	19/10/2015 16:15:25	ALINE CARDOSO SIQUEIRA	Aceito
Outros	cicero.jpg	19/10/2015 16:14:18	ALINE CARDOSO SIQUEIRA	Aceito
Outros	TConf.jpg	19/10/2015 15:45:35	ALINE CARDOSO SIQUEIRA	Aceito
Outros	IMG_4326.JPG	06/10/2015 10:35:27	ALINE CARDOSO SIQUEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_escola2015.doc	06/10/2015 10:34:56	ALINE CARDOSO SIQUEIRA	Aceito
Folha de Rosto	images.pdf	05/10/2015 17:13:18	ALINE CARDOSO SIQUEIRA	Aceito
Outros	folhaderosto.JPG	05/10/2015 17:08:28	ALINE CARDOSO SIQUEIRA	Aceito
Outros	projetoIntegra_040449.pdf	05/10/2015 17:06:11	ALINE CARDOSO SIQUEIRA	Aceito
Outros	IMG_4314.JPG	02/10/2015 12:25:02	ALINE CARDOSO SIQUEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_3009.doc	02/10/2015 12:13:31	ALINE CARDOSO SIQUEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 05 de Maio de 2017

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com