

Imagens da infância: crenças e valores das mães com filhos na escola primária¹

Paula Castro
Maria Benedicta Monteiro

Resumo: Este estudo teve como objectivos 1) caracterizar as dimensões de representação do desenvolvimento e da educação das crianças, a partir das crenças e dos valores parentais neste domínio, e 2) identificar alguns dos factores responsáveis pela sua variação. 311 mães de crianças do 1º e 2º anos de escolaridade em três escolas públicas de Lisboa responderam a um questionário que integrava ideias específicas sobre o desenvolvimento e a educação (crenças), e inquiria sobre as características ideais para os filhos, quando na fase adulta (valores), e sobre a duração da infância e da adolescência (etapas da vida). A amostra de mães foi caracterizada em termos socio-económicos, grau de experiência materna, sexo da criança e percepção comparativa dos filhos. Uma AF em Componentes Principais mostrou a saliência de cinco dimensões de significado das crenças: *Tradição, Auto-Regulação, Inatismo, Controlo e "Bom-selvagem"*. A variação da intensidade destas crenças, bem como das crenças maternas sobre as etapas da vida foi, sobretudo, notória na clivagem socio-económica das respondentes. A AFC utilizada para a análise dos valores mostrou a sua organização semântica em torno de duas dimensões: "conservação-mudança" e "primazia a si/primazia a outro". A variação na partilha destes valores decorreu, uma vez mais, apenas da inserção dos sujeitos em categorias socio-económicas. Os resultados são discutidos à luz do modelo de Sigel *et al.* (1985; 1986; 1992) sobre as origens das crenças parentais.

Palavras-chave: Crenças parentais; Valores; Desenvolvimento infantil.

1. Introdução

A pesquisa que aqui se apresenta tem por objectivo conhecer as dimensões representacionais a que recorrem as mães para pensarem o desenvolvimento e a educação de seus filhos e analisar os motivos da variabilidade neste pensamento.

Trata-se de um tema cuja história, no seio da Psicologia, é antiga, pois nos anos 20 e 30 já os trabalhos se focalizavam, por um lado, na análise das atitudes parentais e, por outro, no estudo das práticas de disciplina dos pais (Sigel, 1992; Darling & Steinberg, 1993).

Nas décadas que se seguiram duas tendências paralelas podem ser detectadas. A primeira diz respeito aos trabalhos que continuaram a ser desenvolvidos nesta área, a maioria dos quais insistiu nos mesmos temas. Datando dos anos 60, tiveram bastante ressonância, por exemplo, os trabalhos de Baumrind (1967), tentativa de organizar uma tipologia dos pais a partir dos seus estilos educativos. A segunda tendência que se pode detectar é o declínio, apesar disso, do interesse pelo assunto, visto tratar-se de uma era “of insistence on the value of attending only to overt behavior” (Goodnow, 1988: 286).

A partir do final dos anos 70, e acompanhando a implantação generalizada de um interesse renovado pelas cognições e representações dos indivíduos, enquanto fonte de compreensão dos seus comportamentos, o impacto do tema volta a aumentar. É, no entanto, a partir do início dos anos 80 que ele verdadeiramente floresce, como o provam diversas revisões da literatura publicadas junto ao final da década (Vandenplass-Holper, 1987; Miller, 1988; Goodnow, 1988), e floresce agora com uma ênfase em conceitos como os de *esquema* (Bacon & Ashmore, 1986), *crenças* (Sigel, 1985), *representações sociais* (Mugny & Carugati, 1985), *teorias implícitas* (Sternberg, 1985) e *atribuições* (Dix & Grusec, 1985).

Segundo Goodnow, este ressurgimento do tema “*has been sparked in part by the view that parents’ ideas are an interesting form of adult social cognition*” (1988: 286) e ainda pelo reconhecimento de que as análises do processo de socialização das crianças estarão sempre incompletas se não levarem em conta as ideias dos pais, e se os investigadores se esquecerem de atribuir também a estes uma vida cognitiva (Goodnow, 1988).

Durante as décadas de 80 e 90, o tema tem sido quase exclusivamente tratado dentro da psicologia social, com algumas achegas por parte da sociologia e da antropologia (Goodnow, 1988). Desta maneira, o panorama actual é o de um *tema* - as ideias dos pais sobre o desenvolvimento e educação dos filhos - que, por um lado, se vê abordado de *perspectivas teóricas* muito diversas e, por outro, integra já uma série de *sub-temas* que os diferentes autores preferencialmente desenvolvem.

Destes sub-temas, os mais intensamente tratados podem ser organizados em quatro categorias, que a revisão de literatura de Goodnow e Collins (1990), extremamente exaustiva, resume desta forma: (1) Os conteúdos das ideias dos pais. (2) As qualidades das ideias dos pais. (3) As origens

das ideias dos pais. (4) As consequências para as crianças das ideias dos pais.

Destes quatro sub-temas, foram sobretudo o primeiro e o terceiro aqueles sobre que mais nos debruçámos, uma vez que o objectivo que nos havíamos proposto implicava que construíssemos um instrumento para caracterizar o conteúdo e a estrutura das ideias das mães e averiguássemos os motivos, ou origens, da sua variabilidade.

2. Dimensões do pensamento dos pais

O primeiro sub-tema inclui os trabalhos que têm tentado compreender quais, exactamente, são as dimensões a que os pais recorrem para pensar sobre os seus filhos, explicar o comportamento destes e justificar o seu próprio comportamento. Desta forma, a revisão de literatura estabeleceu como áreas fundamentais de conteúdo das ideias educativas dos pais a serem abordadas, as seguintes:

Objectivos dos pais

A literatura nesta área divide-se (1) em estudos que se interessaram por conhecer o que os pais querem das crianças, isto é, estudos que analisam os diferentes tipos de satisfações que os pais consideram que advêm do facto de terem filhos (Hoffman, 1988; LeVine, 1974). (2) estudos que abordaram a questão do tipo de características que os pais pretendem que os filhos apresentem quando adultos, ou seja, os valores que privilegiam. Estes trabalhos apresentam indicações bastante consensuais: uma dicotomia entre valores conformistas e valores de auto-regulação, com o primeiro pólo a ser preferido pelos pais com um estatuto socio-económico mais baixo e o segundo pelos de estatuto mais alto (Kohn, 1977; Schaefer & Edgerton, 1985; Segal, 1985).

Ideias sobre a natureza da infância

A literatura que se interessa pelas concepções dos pais relativas à natureza das crianças pode também ser dividida em alguns tópicos principais. (1) evolução histórica das concepções da infância. Segundo Ariés (s/d), começa a surgir no final do século XVII e cristaliza-se no XVIII a ideia, estranha à Idade Média, de que “a criança não se encontra ainda preparada para a vida, que deve ser submetida a um regime especial, uma quarentena, *antes* de lhe ser permitido juntar-se aos adultos” (pag. 321).

Trata-se, parece, já da origem do que D'Alessio (1990) considera ser a concepção actual da infância, organizada em torno da imagem da "criança inacabada", que só pela educação e experiência pode vir a concretizar as suas potencialidades. (2) A questão de saber se as crianças nascem inerentemente "boas" ou "más", ou seja, se são seres puros e inocentes, que convém sobretudo proteger, ou seres originalmente pecadores, que urge moldar. A primeira versão impõe-se sobretudo a partir da influência do "Emile" de Rousseau (1976), enquanto que a primeira é uma visão que pode, com clareza, ser encontrada na filosofia e na teologia cristã até ao século XVII (Badinter, s/d). (3) Auto-regulação *versus* controle pelos adultos. Uma terceira questão tratada pela literatura é a de saber se a criança é concebida como dotada da capacidade de regular o seu próprio comportamento segundo objectivos propostos pelos adultos, ou como precisando de ser inteiramente controlada por aqueles (ver, por exemplo, Kojima, 1988). (4) Por fim, uma quarta questão que os investigadores têm colocado, a propósito da forma como é encarada a natureza das crianças, é a de saber se os pais as pensam como todas semelhantes à nascença, ou como nascendo já diferentes entre si (Emiliani & Molinari, 1988).

Ideias sobre o decurso do desenvolvimento

A literatura nesta área tem tratado sobretudo a questão de saber se os pais pensam nos atributos que os filhos apresentam como sendo estáveis ou modificáveis com o tempo (ver, por exemplo, Sameroff & Feil, 1985).

Ideias sobre a contribuição de factores internos e externos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças

Esta questão, que discute se o desenvolvimento e aprendizagem se devem atribuir sobretudo a factores internos (como capacidades inatas) ou externos (como a estimulação proporcionada pelo ambiente), é, sabe-se, antiga. Sobre ela se debruçam, por exemplo, Mugny e Carugati (1985), chegando a uma série importante de conclusões das quais se destacam duas: a ideologia do dom (a ideia de um fundamento genético para as diferenças de inteligência) é mais fortemente apoiada pelo pai do que pelos indivíduos que não são pais, e mais fortemente apoiada pelos pais pertencentes a classes sociais menos favorecidas.

Ideias referentes à aprendizagem

Sobre o que pensam os pais acerca dos processos de aprendizagem debruçaram-se, por exemplo Schaefer e Edgerton (1985). A partir do seu estudo, estes autores distinguem algumas dimensões relativas ao processo de aprendizagem, em relação às quais diferem, por exemplo, os pais de diferente estatuto socio-económico. Essas dimensões são pelos autores resumidas da seguinte forma: (1) Uma dimensão em que num dos pólos encontramos uma concepção do processo de aprendizagem como passivo, isto é, um processo que pressupõe, por parte das crianças, a mera absorção dos conhecimentos que o professor lhe transmite, e no outro a crença de que as crianças são agentes activos da sua aprendizagem, aprendendo por envolvimento activo. (2) Uma dimensão que tem num dos pólos a ideia de que a motivação para aprender é extrínseca à criança, e no outro a ideia de que as crianças têm uma motivação intrínseca para a aprendizagem e para a auto-actualização. Também em relação aos objectivos do ensino, distinguem duas dimensões principais: (1) Uma dimensão que tem num dos pólos a crença de que o objectivo do agente educativo é fornecer e fazer guardar a informação e no outro a ideia de que o objectivo é ensinar às crianças como se aprende, ou a aprender a aprender. (2) Uma segunda dimensão que diz respeito à oposição entre a ideia de que as crianças devem ser ensinadas de forma uniforme e a de que se devem ensinar de forma personalizada.

Ideias da população portuguesa

De um conjunto de estudos preliminares por nós empreendido (ver Castro, Ventura & Monteiro, 1992) resultaram três dimensões principais caracterizadoras da estrutura e conteúdo do pensamento da população inquirida: (1) Uma dimensão que opõe uma concepção dos processos educativos e de aprendizagem como sendo processos formais, a uma outra em que ensinar e aprender são concebidos como processos informais e permanentes de abertura para o mundo e de observação constante deste. Associada a esta dimensão surge a ideia de que a aprendizagem informal pode ser feita também em casa, e a formal terá lugar na escola. (2) Uma dimensão em que num dos pólos o desenvolvimento é sobretudo concebido como crescimento cognitivo, e em que as actividades mais importantes são estudar, descobrir, aprender e no outro dos pólos o desenvolvimento é concebido mais como desenvolvimento sócio-afectivo, e as actividades favorecidas são brincar, ter amigos e desenvolver relações sociais, as quais poderão também favorecer a aprendizagem. (3) Uma dimensão,

unipolar, em que o desenvolvimento é concebido como ajustamento à sociedade e aos seus valores e normas.

3. Origens das ideias dos pais

O quarto sub-tema reúne os trabalhos que procuram sobretudo compreender por que motivos variam os conteúdos das ideias dos pais, ou seja, porque razões uns pais acreditam, por exemplo, que as crianças nascem todas semelhantes e outros pensam que elas nascem já todas diferentes.

Neste campo encontramos duas grandes concepções orientadoras da procura desta variabilidade (ver Goodnow & Collins, 1990; Miller, 1988; Carugati, 1990) - uma concepção, que podemos designar por mais sociológica, e que busca as origens da variabilidade das ideias parentais na inserção ou posicionamento social dos pais e uma outra, a que se pode chamar mais psicológica, que tem buscado as razões desta variabilidade nas experiências concretas dos pais com os seus filhos. Do ponto de vista da primeira concepção, uma variável que tem surgido incontornavelmente ligada à variabilidade destas ideias é o estatuto sócio-económico dos pais (Kohn, 1977; Schaefer & Edgerton, 1985; Segal, 1985). A partir da segunda corrente, tem-se procurado contrastar as ideias de pais com um só filho com as de pais de mais de um filho, ou comparado grupos de progenitores com grupos de não-progenitores, para procurar entender o efeito da experiência sobre as ideias dos sujeitos (ver Mugny e Carugati, 1985, por exemplo).

4. Modelo orientador

Na literatura desta área um modelo merece destaque: o que Sigel e colaboradores (Sigel, 1985; 1986; 1992; McGillicuddy DeLisi, 1982; 1985) vêm desenvolvendo desde o final da década de 70, e que apresenta como características principais (1) conceptualizar como *crenças* as ideias dos pais; (2) encarar estas crenças como tendo a sua origem na cultura e também na experiência individual, e como dependentes, entre outros factores, do nível de instrução dos indivíduos; (3) diferenciar entre diversos tipos de crenças, uns mais genéricos e outros mais específicos, relacionando as crenças *mais gerais* sobre desenvolvimento e educação com crenças *mais específicas* relativas a tipos de ensino e de disciplina, com o que cobre um vasto leque de temas que a revisão temática já havia

demonstrado serem relevantes; (4) interessar-se pelas relações entre crenças genéricas e específicas e de ambas com as consequências para as crianças, sobretudo ao nível do desenvolvimento cognitivo destas.

Uma versão simplificada daquele modelo, que McGillicuddy DeLisi (1985) testou, permitiu concluir que as próprias *crenças em si* estão relacionadas com o nível de desenvolvimento das crianças, e são dependentes do nível de instrução dos pais.

O modelo de Sigel (1986) foi, então, tomado como modelo orientador desta pesquisa.

Assim, partimos da definição de *crença* proposta por Sigel (1985, 1986): conhecimentos aos quais os indivíduos conferem um valor de verdade, apoiados ou não em evidências, pois as crenças podem ser baseadas apenas em convicções; cognições estruturadas em sistemas, que adquirem o seu sentido e valor de verdade precisamente em relação ao sistema conceptual dos indivíduos, e nomeadamente aos seus valores.

Acrescentaremos ao modelo de Sigel uma análise mais detalhada dos *valores*. Por um lado porque, segundo Rokeach (1968), os valores podem ser conceptualizados como um tipo de crença central no nosso sistema de crenças, referentes a como devemos ou não agir e sobre os fins que devemos tentar atingir, ou evitar. Por outro lado porque o estudo dos valores surge como central em muitos trabalhos que se têm debruçado sobre as concepções dos pais sobre os seus filhos, como mencionámos (ver também Rubin & Mills, 1992).

Especifique-se ainda que McGillicuddy DeLisi (1985) demonstrou que as ideias dos pais e das mães diferem entre si, e na relação que mantêm com os respectivos comportamentos. Deste modo, a fim de homogeneizar a variável “sexo do respondente”, *optou-se por escolher como sujeitos apenas as mães*.

Baseando-nos nestes pressupostos utilizou-se como *instrumento* um *questionário*. Pretendia-se (1) caracterizar, com esse instrumento, *as crenças e valores das mães*, isto é, efectuar um estudo das dimensões que organizam o pensamento das mães e (2) analisar alguns dos factores que seriam responsáveis pela variabilidade nesse pensamento.

5. Variáveis e instrumento

(1) Para se caracterizarem as *crenças*, foi construído um questionário que incluía as dimensões *à priori* encontradas, e acima resenhadas. O

questionário resultante tinha 42 questões, respondidas numa escala de 1 (discordo muito) a 5 (concordo muito). Incluíram-se, ainda, duas questões, de resposta aberta, em que se pedia às mães que dissessem em que idades terminava a infância e se iniciava a idade adulta.

(2) Para caracterizar os *valores* pediu-se aos sujeitos que indicassem as quatro características que mais gostariam que os filhos apresentassem quando adultos. As respostas, abertas, foram posteriormente categorizadas com base no modelo de valores de Schwartz (1992).

(3) Seguindo tanto Sigel (1986) como McGillicuddy DeLisi (1985), no que diz respeito às crenças, e Schaefer e Edgerton (1985) no que respeita aos valores, tomou-se como a principal origem da variabilidade o *nível de educação das mães*, considerado um indicador do seu estatuto socio-económico.

(4) Considerou-se também que as crenças poderiam variar em função da *experiência materna* - ter apenas um filho, ou mais de um filho (Mugny & Carugati, 1985).

(5) Por fim, considerou-se ainda que elas poderiam variar em função da *percepção comparativa dos filhos* com as crianças da mesma idade, uma vez que a literatura indica que, embora os pais mais escolarizados rejeitem as ideias inatistas, quando confrontados com filhos avaliados por eles mesmos como difíceis, estes mesmos pais têm tendência a apoiar mais fortemente estas ideias (Molinari & Emilliani, 1993). Assim, seguindo o procedimento de Broussard e Hartner (1971), incluíram-se duas perguntas para testar esta ideia: a primeira pedia às mães que indicassem, numa escala de 1 (muito difícil) a 5 (muito fácil) a percepção que tinham das crianças da mesma idade dos filhos; a segunda pedia que dissessem, segundo a mesma escala, como percecionavam os próprios filhos. Subtraindo a segunda da primeira obteve-se uma terceira variável categorial que indica se a percepção que os sujeitos têm dos filhos é melhor ou pior do que a que têm das outras crianças.

6. Procedimento e características da amostra

Os questionários foram entregues às crianças, nas salas de aula, para elas os entregarem às mães e os voltarem a trazer, já preenchidos, para escola, onde foram recolhidos.

Para que amostra fosse homogénea do ponto de vista do tipo de ensino que as crianças-alvo frequentavam, só foram escolhidas escolas do Ensino Oficial Primário. Para que ela fosse homogénea do ponto de vista das idades das crianças-alvo, só responderam mães com crianças a fre-

quantar a 1ª fase do Ciclo Básico (a amostra integrava cerca de 50% para cada ano desta fase).

Embora retirados de apenas três Escolas Públicas, os 311 sujeitos inquiridos habitam um leque variado de tipos de bairros, estando representados na amostra muitos dos cenários habitacionais que é possível encontrar na cidade de Lisboa e na sua Área Metropolitana. No que se refere aos níveis de escolaridade, a amostra integra todos os grandes grupos de escolaridade da população.

7. Resultados

7.1. Estudo das variáveis independentes

A principal variável independente, como se disse, foi o nível educacional da mãe. Optou-se por trabalhar unicamente com o nível educacional da mãe porque a correlação entre a escolaridade da mãe e a escolaridade do pai é muito elevada ($r=0.80$). Assim, o nível educacional da mãe parece suficientemente representativo da escolaridade de ambos os progenitores, constituindo um *indicador aceitável do nível sócio-económico familiar*.

Deste modo organizou-se a variável “escolaridade da mãe” em quatro níveis, como mostra o Quadro 1. Estes correspondem, genericamente, o 1º à escolaridade primária, o 2º à escolaridade secundária, o 3º à escolaridade complementar e o 4º ao bacharelato ou licenciatura. Foi com a variável organizada nestes quatro grupos que se efectuaram as análises posteriores.

Quadro 1: Grupos de escolaridade da mãe

Grupos de escolaridade da mãe	N	%
Até 4ª classe	70	23,3
6º ao 9º ano*	63	21,0
10º ao 12º ano	76	25,3
Curso médio/licenciatura	91	30,3

* nenhum dos sujeitos tinha uma escolaridade correspondente ao 5º ano

A fim de clarificar o estatuto desta variável estudaram-se ainda as suas relações com outras variáveis. Assim, o número médio de filhos por mulher não varia segundo o seu grupo de escolaridade e a proporção de filhos de cada sexo também não. Há apenas indicações de que as mães menos escolarizadas (4ª classe) avaliam como mais difíceis tanto as crianças em geral, como os próprios filhos, em comparação com as mais escolarizadas (a partir do 10º ano).

7.2. Estrutura e conteúdo das crenças sobre desenvolvimento e educação

Com as 42 questões relativas às crenças sobre o desenvolvimento das crianças, sua educação e aprendizagem pretendia-se analisar como se agrupariam as dimensões *a priori* consideradas. Com as questões retidas após a análise de frequências efectuou-se, então, um conjunto de Análises Factoriais de forma a obter uma solução que fosse simultaneamente *interpretável* e mostrasse alguma *consistência estatística*. A solução apresentada no Quadro 2 foi aquela por que se optou, por ser a que melhor otimiza em simultâneo os dois critérios estabelecidos. Esta solução extraiu 5 factores ortogonais com valor próprio maior do que 1, responsáveis por 52,4% da variância total.

O primeiro factor agrupa um conjunto de crenças que reflectem uma visão *tradicional* nos domínios da educação e da aprendizagem, atribuindo a responsabilidade da aprendizagem das crianças basicamente à escola, aos professores e à inteligência daquelas e insistindo na importância da aprendizagem formal. A esta visão tradicional de como as crianças aprendem e os professores devem ensinar junta-se a crença de que as crianças são seres basicamente semelhantes aos adultos. Trata-se, portanto, de um factor que reúne crenças sobre como se processa a aprendizagem e qual a natureza das crianças. Este factor foi denominado “Tradicional”.

O segundo factor agrupa um conjunto de ideias que sublinham a necessidade de a educação moldar as crianças e precaver a livre expressão dos seus impulsos naturais, a qual poderia ser prejudicial à sociedade e a elas próprias. Este factor reúne assim crenças sobre como se deve educar, como são as crianças e como se deve ensiná-las. Foi denominado “educar é forçar”.

O terceiro factor insiste na importância da autonomia e das aprendizagens informais, bem como nas capacidades auto-regulatórias das crianças. Reúne crenças sobre como aprendem as crianças e como se deve ensiná-las. Foi denominado “Auto-regulação”.

Quadro 2: Estrutura e conteúdo das crenças das mães

	factor1	factor2	factor3	factor4	factor5
total - 52,4%	23,2%	9,8%	7,1%	6,7%	5,6%
alpha de Cronbach	.72	.66	.51	.47	.51
34. professores devem ensinar todos da mesma forma	.684				
29. as coisas mais importantes estão nos livros	.626				
37. escola é a grande responsável pela educação	.577				
42. para terem bons resultados têm que ser inteligentes	.574				
36. pais não devem interferir entre aluno e professor	.539				
14. crianças são como adultos em miniatura	.470				
1. se os impulsos não são contrariados prejudicam		.706			
23. é preciso estar sempre a dizer para fazerem		.666			
19. educar é moldar à sociedade		.639			
39. professores devem repetir as informações básicas		.526			
38. observando o mundo é como aprendem melhor			.702		
32. o que descobrem por si é o que sabem melhor			.682		
26. devem ser ensinadas do modo mais apropriado			.679		
7. mudam pouco a sua forma de ser				.720	
21. a capacidade para estudos já nasce com elas				.655	
22. criança difícil, adulto difícil				.533	
10. nascem boas, sociedade estraga					.840
11. nascem parecidas na forma de ser					.652

O quarto factor agrupa um conjunto de crenças que reflectem uma visão inatista e imobilista da natureza humana. Denominou-se “Inatismo”.

O quinto factor reúne, tal como o anterior, crenças que apenas reflectem uma visão da natureza humana, a qual podemos equiparar à de Rousseau, isto é, trata-se de uma visão segundo a qual nasceríamos bons e todos semelhantes. Denominou-se “Bom selvagem”.

7.3. Estudo das origens da variabilidade das crenças

7.3.1. Escolaridade da mãe

Para testar as diferenças pela variável “grupo de escolaridade da mãe” foram efectuadas análises de variância com as médias de resposta aos cinco factores de crenças, cujos resultados se encontram nos Quadros 3 e 4:

Quadro 3: Médias dos factores segundo o grupo de escolaridade da mãe

	Tradicional	Educar é forçar	Auto-regulação	Inatismo	Bom selvagem
4ª classe	3,25 a	3,79 a	3,59	3,06 a	4,03 a
6º ao 9º ano	2,93 b	3,6 a	3,73	3,08 a	3,86 ab
10º ao 12º ano	2,38 c	3,19 b	3,6	2,85 ab	3,48 b
médio/licenciatura	2,14 d	2,85 c	3,83	2,66 b	3,06 c

Quadro 4: Valor dos F e níveis de significância das diferenças

Factores	N	g.l.	F	P
Tradicional	282	3	50,35	0,000
Educar é forçar	288	3	28,45	0,000
Auto-regulação	293	3	2,04	0,100
Inatismo	294	3	5,88	0,001
Bom Selvagem	294	3	17,36	0,000

O sentido destas diferenças foi esclarecido com o teste de Scheffe, cujos resultados a Figura 1 ilustra:

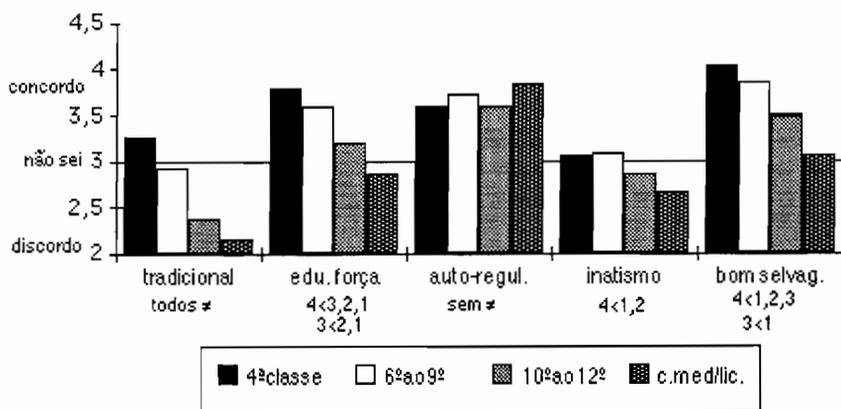


Figura 1: Médias dos factores e diferenças por grupo de escolaridade da mãe

As diferenças mais notórias são obtidas com o factor “Tradicional”. Atendendo às médias dos grupos, parece, assim, que as mães que completaram 9 ou menos anos de escolaridade, mas sobretudo aquelas que só completaram a 4ª classe, partilham uma visão tradicional do que é ensinar e de como as crianças aprendem, enquanto que todas as outras rejeitam essa visão.

De seguida as diferenças mais marcadas dizem respeito ao factor que denominamos “educar é forçar”. Todos os grupos de escolaridade excepto o 4º parecem concordar com esta visão das crianças como seres que se torna imperioso socializar através de uma vigilância activa que contrarie os seus impulsos naturais e as force a adaptarem-se às normas sociais, embora se possa dizer ainda que quanto menos escolarizadas mais as mães partilham desta visão.

Para o factor “Bom selvagem” as diferenças indicam que as mães mais escolarizadas são as que menor tendência têm para concordar com a ideia de que nascemos bons e todos semelhantes, ainda que esta visão encontre alguma ressonância em todos os grupos de escolaridade.

Para o factor “inatista”, a média das respostas dos dois primeiros grupos de escolaridade é muito próxima do 3, o que significa que estes grupos têm alguma dificuldade em decidir se concordam com esta visão inatista, e que estas ideias se encontra ainda presentes. Somente o 4º grupo de escolaridade, composto pelas mães com um curso médio ou uma licenciatura, tende claramente a rejeitar estas ideias.

Por fim, no factor de “Auto-regulação” todos os grupos obtêm médias superiores a 3, pelo que se pode concluir que todos mostram uma tendên-

cia a ver as crianças como seres capazes de se auto-regular. No entanto, é possível dizer que a tendência será para as mães mais escolarizadas (do 4º grupo) concordarem mais com estas ideias (recorde-se que o nível de significância das diferenças é 0,10) .

7.3.2. Sexo da criança-alvo

Apenas para o factor “Bom Selvagem” existe uma tendência para haver diferenças por sexo, e que ela indica que as mães com um filho-alvo do sexo masculino têm tendência para concordar mais com a visão do Bom Selvagem.

7.3.3. Experiência materna

As médias dos cinco factores são estatisticamente semelhantes para os dois grupos de mães de apenas um filho e de mais de um filho. Assim, a menor ou maior extensão da experiência materna não parece relacionar-se com variações nas suas crenças.

7.3.4. Percepção comparativa dos filhos

Também para esta variável os testes efectuados não indicam qualquer diferença nas crenças das mães que avaliam os filhos positivamente em comparação com aquelas que os avaliam negativamente.

7.4. Crenças sobre as etapas da vida

Para testar a hipótese de que haveria diferenças por sexo da criança e grupo de escolaridade da mãe em relação às idades em que estas acreditam que termina a infância e acham que começa a idade adulta, haviam-se feito duas perguntas:

1. Em que idade espera que o seu filho(a) comece a comportar-se como adulto(a)?

2. Em que idade acaba a infância?

Cada uma destas perguntas originou, então uma variável, e com a diferença entre elas construiu-se uma terceira, que corresponde aos anos que os mães acreditam caberem à adolescência.

Assim, testou-se a hipótese de que o tempo concedido à adolescência dos filhos seria mais dilatado para as mães mais escolarizadas e com filhos do sexo masculino.

Quadro 5: Médias do tempo de adolescência, segundo a escolaridade da mãe e o sexo das crianças

Escolaridade da mãe Sexo das crianças				
	até 4ª classe	6º ao 9º ano	10º ao 12º ano	médio/licenciatura
Masculino	2,97	4,31	5,03	4,89
Feminino	1,69	2,00	2,80	4,48

Quadro 6: Resultados da análise de variância relativa ao tempo de adolescência segundo a escolaridade da mãe e o sexo das crianças

	g.l	m.s.	F	P
Escolaridade	3	61,58	6,02	0,000
Sexo	1	118,98	11,63	0,000
Escolaridade pelo Sexo	3	11,66	1,14	0,330

n=232

Para a variável adolescência, a análise de variância a dois factores indica, de facto, a existência de dois efeitos principais, um devido ao sexo e o outro à escolaridade. O Quadro 5 apresenta as médias e o Quadro 6 os resultados da análise de variância.

Compararam-se então todas as médias umas em relação às outras, através do teste *a posteriori* de Newman-Keuls.

O teste permite concluir que as médias para as raparigas dos dois primeiros grupos de escolaridade são diferentes de todas as outras médias, excepto da das raparigas do terceiro grupo de escolaridade e da dos rapazes do primeiro grupo de escolaridade.

Significa isto que o tempo que as mães do primeiro e do segundo grupo de escolaridade concedem à adolescência de suas filhas é inferior ao tempo concedido às raparigas pelas mães mais escolarizadas e ao rapazes por todas as mães menos as do 1º grupo de escolaridade.

No seu conjunto, estes resultados indicam, então, que a noção de adolescência está mais bem estabelecida entre as mães mais escolarizadas, parecendo uma noção mais difusa entre as menos escolarizadas, sobretudo entre aquelas que *só completaram a 4ª classe*. Note-se que as diferenças entre os grupos são, em termos de anos, muito significativas. Por

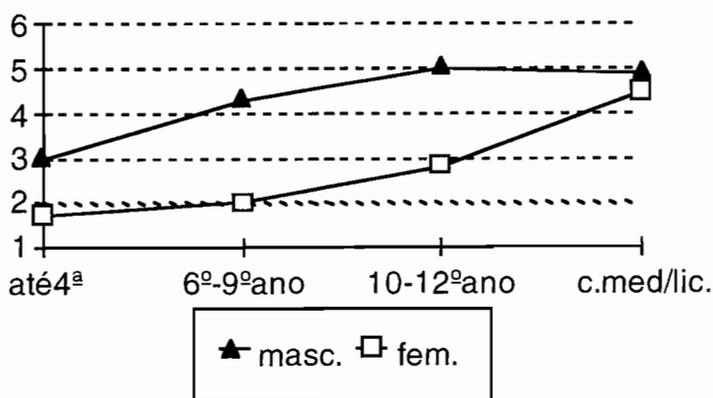


Figura 2: Médias do tempo de adolescência segundo a escolaridade da mãe e o sexo das crianças

exemplo, o número médio de anos que as mães com a 4ª classe esperam que dure a adolescência de suas filhas é de cerca de dois, enquanto que as mães mais escolarizadas concedem às suas cerca de 4,5 anos.

7.5. Estrutura e conteúdo dos valores

Recorde-se que uma pergunta aberta pedia aos sujeitos que indicassem quais as quatro características que mais gostariam que as filhas(os) tivessem quando adultos(as). As palavras dos 276 sujeitos que responderam a esta questão foram categorizadas com base no modelo de Schwartz, de 1992, conforme foi mencionado. Assim, o conjunto final de categorias, após as adaptações necessárias, foi o seguinte:

- | | |
|-----------------------|------------------------------|
| 1. auto-regulação | 7. benevolência social |
| 2. hedonismo | 8. escolarização |
| 3. sucesso | 9. inteligência |
| 4. segurança | 10. diligência (trabalhador) |
| 5. conformismo | 11. responsabilidade |
| 6. benevolência moral | |

Com as categorias foi efectuada uma Análise Factorial de Correspondências Múltiplas (AFCM), recorrendo ao programa Spadn. A AFCM extraiu 4 factores responsáveis por 54,1% da inércia total, como se pode ver no Quadro 7.

Quadro 7: Valor próprio e percentagem de inércia dos 4 primeiros factores

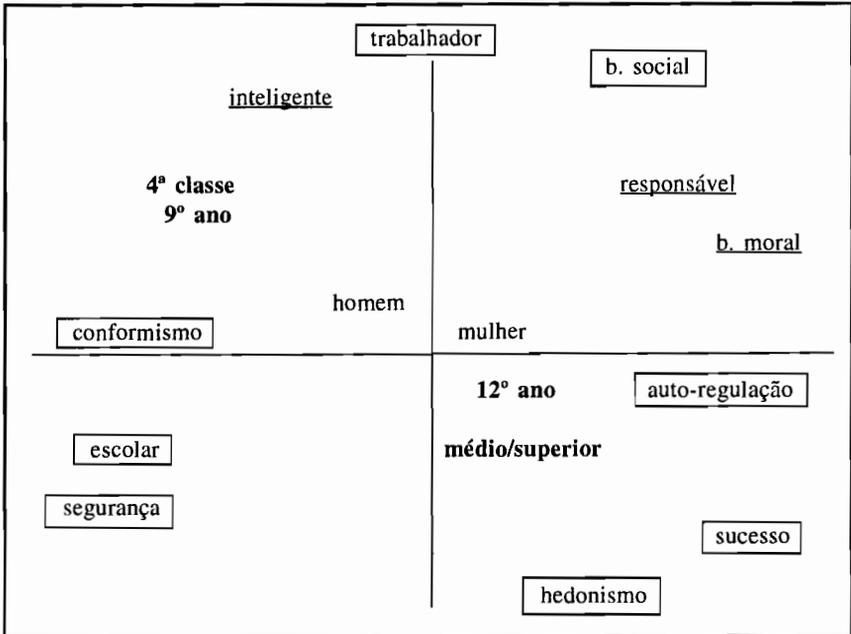
	Valor Próprio	%	% acumulada
Factor 1	.175	17,5	17,5
Factor 2	.143	14,3	31,8
Factor 3	.115	11,5	42,3
Factor 4	.108	10,8	54,1

Projectados no plano os dois primeiros eixos, com as categorias que os definem e as variáveis ilustrativas que enquadram, apresentam-se na Figura 3.

Assim, o 1º eixo parece replicar a proposta de Kohn (1977), opondo valores “conformistas” a valores de “auto-regulação”. Schwartz (1992) denomina esta dimensão como de “conservação *versus* abertura à mudança”. Tomando em atenção os nossos dados particulares, poderíamos assim dizer que este primeiro eixo opõe os valores de *reprodução e conservação* das teorias e práticas sociais, aos de *independência*.

Quanto à variável escolaridade da mãe, os níveis de escolaridade mais baixos estão relacionados com o pólo conformista e os níveis mais elevados com o pólo da auto-regulação.

O segundo eixo opõe os valores “trabalhador” e “benevolência social” aos de “hedonismo” e “sucesso”, estabelecendo uma dimensão que poderíamos denominar *primazia aos outros versus primazia ao próprio*. Assim, as mães que desejam que os filhos sejam trabalhadores desejam igualmente que eles sejam simpáticos, amáveis, afectuosos e sociáveis. Ou seja, o desejo de que se preocupem com os outros parece acompanhar de perto o desejo de que sejam trabalhadores, e opor-se a valores como o sucesso profissional, a realização, o dinamismo na profissão e uma vida feliz, alegre e divertida.

**Legenda:**

- Dentro dos rectângulos: as categorias que contribuem para a definição dos eixos.
- A sublinhado: as categorias que não definem estes dois eixos, ocupando as respectivas posições no espaço definido por eles

Figura 3: Projecção factorial dos eixos 1 e 2

Passemos agora à *análise dos quadrantes* definidos pelos dois primeiros eixos.

Pode dizer-se que o 1º quadrante é integralmente definido por *valores colectivistas*. Nesta confluência encontramos, então, os sujeitos cuja escolaridade não ultrapassa a obrigatória, ou seja, os sujeitos com a *4ª classe e o 9º ano*. São, assim, os indivíduos que declaram este nível de escolaridade aqueles que projectam, no futuro de seus filhos, o desejo de que eles sejam respeitadores dos pais e dos mais velhos, bem comportados, bem educados, com um emprego e uma vida familiar estáveis, saudáveis, com um percurso escolar bem sucedido, trabalhadores, afectuosos e simpáticos.

No tocante ao 3º quadrante, ele reúne as escolaridades mais elevadas. Este quadrante é definido por dois pólos em que são *expressos valores unicamente individualistas*, pelo que se pode dizer que os sujeitos com

escolaridade equivalente ao 12º e licenciatura aspiram a ver os filhos crescerem independentes, com ideias próprias, bem sucedidos profissionalmente, amando a vida e felizes.

Por fim, temos o 4º quadrante, que conjuga o hedonismo e o sucesso com a segurança e o conformismo, onde se não posicionam os nossos sujeitos. Será talvez possível ler, nesta ausência, que quando a prioridade é concedida ao hedonismo e ao sucesso, os sujeitos não consideram estes valores facilmente conciliáveis com a segurança e o conformismo, e vice-versa.

Quanto ao sexo das crianças, a projecção dos pontos que correspondem aos homens e às mulheres coloca-os equidistantes dos quatro pólos dos eixos. Deste modo, parece *não haver indicações de que haja diferenças, segundo o sexo dos filhos*, nos valores que as mães privilegiam.

A análise do 3º e 4º eixos permitiu concluir que os valores de - *inteligência, responsabilidade, diligência* - parecem ser trans-sociais, ou *valores de consenso através dos estratos sócio-profissionais e educacionais*.

A sua associação com os outros é que parece ser determinada pela escolaridade e profissão desempenhada. Assim, para os sujeitos mais escolarizados, a inteligência parece constituir um valor instrumental para obter o sucesso profissional e para os menos escolarizados um meio de alcançar sucesso escolar e segurança.

8. Conclusões relativas às hipóteses orientadoras

8.1. Crenças

Conforme se havia hipotetizado, as *crenças das mães* sobre educação, desenvolvimento, natureza da infância e processos de aprendizagem das *crianças variam consoante o seu grau de escolaridade*.

As mães com uma escolaridade *até ao 9º ano* aceitam claramente as ideias expressas pelo factor denominado *educar é forçar*. Isto é, defendem que a educação das crianças deve ser uma forma de prevenir a livre expressão dos seus impulsos, de as socializar no sentido de se ajustarem às exigências e normas sociais, e que isto tem que ser feito por uma vigilância constante e impositiva por parte dos adultos. Do ponto de vista da aprendizagem e, portanto, do ensino, isto implica que o papel do professor é concebido como de o de transmitir informação, repetindo-a quantas vezes sejam necessárias. Concordam ainda com a ideia de que, apesar de tudo, elas têm *potencialidades auto-regulatórias*, e que são

igualmente capazes de aprender observando o mundo e descobrindo as coisas por si.

Partilham igualmente de forma clara a crença de que embora os seus impulsos naturais tenham que ser controlados, elas não são exactamente más, e que é frequentemente a sociedade que transforma as crianças - seres que *nascem semelhantes entre si e bons* - em indivíduos menos recomendáveis.

Quanto às crenças que denominámos *tradicionais*, e que agrupam as ideias de que os professores e a inteligência das crianças são os grandes responsáveis pela aprendizagem destas, e que elas são semelhantes aos adultos, apenas mais pequenas, as mães deste grupo têm ainda tendência a concordar com elas, embora de forma menos marcada. Por fim, em relação às crenças no *inatismo* e determinismo biológico, porque a média deste grupo neste factor se situa precisamente sobre o ponto médio da escala, é possível afirmar que a tendência é para as mães aceitarem esta ideia.

Vejam agora as crenças das mães com *escolaridade superior ao 10º ano* de escolaridade. Rejeitam liminarmente as ideias *tradicionais* e também, como um todo, as crenças no *inatismo*. Concordam com as ideias que dotam as crianças *de capacidades auto-regulatórias*.

Quanto aos restantes factores, torna-se necessário distinguir entre o grupo que completou a escolaridade complementar e aquele que completou um bacharelato ou uma licenciatura. O primeiro grupo concorda ainda que *educar é forçar* e com as ideias a que se chamou "*bom selvagem*"; porém o segundo grupo discorda da primeira destas ideias e concorda menos com a segunda.

Portanto, o único factor com que as *mães mais escolarizadas* concordam inequivocamente é aquele que se denominou "*auto-regulação*". Aliás este factor é o único em relação ao qual a tendência das médias dos grupos de escolaridade é para aumentarem à medida que aumenta o grau de escolaridade. Para todos os outros a tendência é inversa.

Como reflexão final, é possível, então, afirmar que as questões do questionário e os factores resultantes da sua análise factorial reflectem relativamente bem as crenças das mães menos escolarizadas, isto é, permitem saber com que ideias concordam elas. Já não é assim para as mães mais escolarizadas, que, porque rejeitam a maioria destas crenças, tornam legítimo concluir que estes factores nos mostram com que ideias discordam, mas não exactamente com que ideias, para além da auto-regulação, concordam muito claramente. Estes resultados são, aliás, muito semelhantes aos relatados por Mugny e Carugati (1985). Recorde-se que estes autores encontraram, para as classes mais favorecidas, uma representação

da inteligência menos cristalizada em núcleos centrais, ou mais fluída, enquanto que nas classes menos favorecidas recensearam uma representação assente na ideologia do dom (inatismo) e que faz depender fortemente o desenvolvimento da aprendizagem das regras sociais. Assim, uma vez que se trata de uma tendência que parece não se verificar somente com a nossa amostra, parece importante que se possa, em trabalhos futuros, esclarecer o porquê desta maior fluidez das concepções das mães mais escolarizadas.

Por fim, em relação aos anos concedidos à adolescência, também para eles surgem diferenças entre os grupos de escolaridade, podendo ser detectadas duas tendências gerais: 1. as raparigas surgem com uma adolescência mais curta do que a dos rapazes, no que parece ser uma tendência consensual através dos grupos de escolaridade; 2. De todos os grupos considerados, aqueles cuja adolescência é vista pelas mães como mais curta é o grupo dos rapazes cujas mães completaram apenas a 4ª classe, e os grupos das meninas cujas mães completaram quer a 4ª classe quer o 9º ano.

8.2. Valores

Também com os nossos sujeitos foi possível encontrar como primeiro eixo organizador da variabilidade das respostas a oposição entre valores *conformistas* e valores de *auto-regulação*, com as mães menos escolarizadas a privilegiarem os primeiros e as mais escolarizadas a sublinharem os segundos, como tem sido referido na literatura (Kohn, 1977; Schaefer & Edgerton, 1985).

9. Conclusões genéricas

A primeira conclusão genérica que poderíamos retirar dos resultados apresentados será que *o ponto de grande clivagem é entre os sujeitos que completaram apenas a escolaridade obrigatória (até ao 9º ano) e os sujeitos que prosseguiram os estudos para além da escolaridade obrigatória*. Isto é, as crenças e valores das mães que não completaram mais do que a 4º classe e das que frequentaram ou completaram a escolaridade secundária assemelham-se em grande parte, tal como se assemelham as crenças e os valores das mães com a escolaridade complementar e um bacharelato ou licenciatura.

A segunda é que *nenhuma outra das variáveis tomadas como indicadores da experiência materna com a criança está relacionada com di-*

ferenças nas crenças - casos da percepção comparativa dos filhos, ou da experiência parental. Assim, o grupo de escolaridade da mãe surge como a grande variável diferenciadora das suas concepções. Será mais uma contribuição para encarar estas concepções como sistemas culturais, conjuntos de ideias que circulam entre grupos marcados por uma determinada inserção social, ou posicionamento social, mais do que ideias retiradas da experiência pessoal das mães.

Passamos agora a tentar sumarizar o conjunto dos resultados segundo alguns eixos organizadores da sua variabilidade.

A “criança inacabada” versus a “criança competente”

Há indícios de que as *mães menos escolarizadas representam as crianças* em geral, e os seus filhos em particular, *como mais difíceis* do que as mães mais escolarizadas, e viverão, portanto, como mais complicado o seu papel de mães.

Vários são os indicadores que concorrem para esta ideia. Em primeiro lugar, de facto, as mães do 1º grupo de escolaridade, quando directamente questionadas sobre essa dimensão, consideram as crianças desta idade (está-se sempre a falar das crianças da 1ª e 2ª fase do ciclo Básico) mais difíceis do que as mães dos outros grupos, e avaliam igualmente os seus filhos como mais difíceis do que as mães dos outros grupos.

Por outro lado, defendem, como foi dito, a ideia que *educar é forçar*, e encaram portanto, o seu papel de mães como de vigilantes activas e permanentes para os manter “na linha”, o que só será conseguido se as forcarem a contrariar os seus impulsos naturais e a ajustarem-se às normas sociais.

Deste conjunto de indicadores, ressalta, então, uma vivência do papel de mãe com um marcado componente de receio de que as coisas corram mal, uma menor confiança no percurso dos filhos, um sentimento de menor controle, e uma visão da *criança como ser “inacabado”* (D’Alessio, 1992) que só a imposição de uma educação assente sobre a promoção do ajustamento às normas sociais pode completar.

As *mães mais escolarizadas*, por sua vez, mais cépticas quanto à ideia de que educar é forçar, avaliando as crianças e os *filhos como mais fáceis* e defendendo mais marcadamente que as crianças podem aprender por si, observando o mundo, parecem exprimir um sentimento de maior confiança em si e na criança, veiculando uma visão da *criança como ser “competente”* (Borstelmann, 1983; Kaplan, 1992).

Preocupações colectivistas *versus* preocupações individualistas

Uma segunda dimensão que poderá diferenciar as mães mais escolarizadas das menos escolarizadas está relacionada com o que poderíamos chamar, para resumir, a *oposição entre colectivismo e individualismo*.

Do conjunto de análises que foram efectuadas parece, assim, surgir uma representação do papel de mães e da natureza da infância que tem traços mais colectivistas para as mães menos escolarizadas e mais individualistas para as mães mais escolarizadas.

Convergindo para a *representação mais individualista das mães mais escolarizadas* encontram-se vários indicadores: como o mais evidente, é claro, temos os valores que privilegiam para seus filhos - auto-regulação, sucesso, hedonismo. Mas temos também o facto de serem as que menos defendem que educar é forçar, com o seu componente de moldar à sociedade e aos valores desta, a sua forte concordância com o factor de auto-regulação, o único, como foi visto, com o qual a concordância é inequívoca, e a ênfase deste na necessidade de ensinar cada criança de forma individualizada. Parece assim que estas mães mais escolarizadas se preocupam em dar a si mesmas um espaço de individuação, ou que pelo menos aspiram a ele, e que esta preocupação é acompanhada de uma representação das crianças como seres que é necessário acompanhar mas não vigiar constantemente, e do processo educativo como preparatório para a independência e o sucesso individual. Ou, por outras palavras, a visão da “criança competente”, veiculada pelas mães mais escolarizadas é coerente com a necessidade de um espaço próprio, como é também coerente com o estabelecimento de metas mais individualistas para as crianças.

As *mães menos escolarizadas*, por sua vez, mostram aquilo que pode ser lido com uma muito mais *forte preocupação com o grupo*: desde logo, os valores que sublinham são *valores colectivistas* - conformismo, em primeiro lugar, e conformismo quer dizer ajustamento aos valores sociais e tradicionais, quer dizer, nas palavras de Schwartz (1992) “auto-restrição nas interacções para facilitar a vida social, e subordinação do Eu às expectativas sociais”. Quer, portanto, dizer deixar que as necessidades do grupo venham à frente das individuais. Depois, diligência e escolarização, para que possam ter um bom futuro, e ainda segurança e benevolência social, isto é, atenção aos outros (amabilidade, simpatia).

Aprendizagem das crianças e escolaridade

Uma *terceira dimensão* que parece diferenciar os dois grupos diz respeito à forma de encarar a *escolaridade e a aprendizagem* dos filhos.

Assim, a mais radical discordância das mães mais escolarizadas é expressa em relação aos factores que se denominaram “tradicional” e “inatismo”, cujas crenças combinadas resultam numa visão da aprendizagem como sendo um processo que depende das capacidades inatas das crianças e é sobretudo da responsabilidade da escola, excluindo assim o papel dos pais. Permite esta forte discordância supor que estas mães muito escolarizadas reivindicam algum papel para a família neste processo e partilham uma visão não inatista.

Por sua vez, as mães menos escolarizadas mostram tendência a concordar com o factor “tradicional”, pelo que é possível supor que olham para o processo de aprendizagem como sendo, pelo menos em boa parte, dependente da inteligência inata das crianças e como algo que é da responsabilidade da escola, excluindo-se a si mesmas de forma mais marcada do que as mães mais escolarizadas. A sua concordância com o factor “inatismo”, embora pouco marcada, parece ainda ser significativa, e o facto de serem as que mais associam o desejo de que os filhos sejam inteligentes ao desejo de que tenham sucesso escolar corrobora a suposição de que efectivamente recorrem a esta dimensão quando pensam sobre a escolaridade de seus filhos, e aspiram fortemente a que ela esteja presente.

Por outro lado, algumas tentativas de reflexão podem também ser feitas a propósito da escolaridade a partir dos resultados obtidos com as crenças sobre as etapas da vida. Viu-se que as mães cuja escolaridade não ultrapassa a 4ª classe concedem a seus filhos de ambos os sexos um número menor de anos de adolescência do que as mães mais escolarizadas. Parece possível supor com alguma razoabilidade que ao esperarem deles comportamentos de adultos mais cedo, as mães menos escolarizadas esperem também que eles passem um menor número de anos no sistema escolar. Isto é, parece possível pressupor uma ligação entre os anos que as mães concedem de “moratória” aos seus filhos já não crianças e ainda não adultos (a adolescência) e os anos que elas esperam que a escolaridade lhes ocupe, com as implicações de um projecto de escolaridade mais longo para os filhos das mães mais escolarizadas.

Em suma, e no seu conjunto, o investimento teórico e empírico que resultou no trabalho apresentado, permitiu uma primeira caracterização dos grandes eixos que organizam o pensamento sobre as crianças das mães de diferentes níveis educacionais, da zona da Grande Lisboa e cujos filhos frequentam a 1ª fase do Ensino Básico em Escolas Públicas.

No entanto, muita coisa fica ainda por esclarecer.

Em relação, em primeiro lugar, à testagem de um modelo do tipo do Sigel (1986) que orientou este trabalho, é possível que a utilização futura do instrumento que se estudou possibilite ainda avançar, em simultâneo, na caracterização das concepções das mães e, do ponto de vista teórico, num *esclarecimento mais formalizado e sistematizado das relações que mantêm entre si valores e crenças*. Por sua vez, se este tipo de teste às relações que estes componentes mantêm entre si for acompanhado do estudo de outras variáveis independentes, como a comparação entre progenitores e não progenitores, mães que trabalham e mães que não trabalham em cada grupo de escolaridade e outras variáveis, referentes a pertencas sociais mais específicas do que o grupo escolar e profissional, isto é, se se analisarem as identidades sociais dos sujeitos, para além das suas posições sociais, será ainda possível alargar a compreensão das crenças e valores enquanto sistemas culturais que desempenham o seu papel na economia das relações entre os grupos.

Referências

- Ariès, P. (1960/sd), *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Bacon, M.K. & Ashmore, R.D. (1986), "A consideration of the cognitive activities of parents and their role, in the socialization process", in R. Ashmore & D.M. Brodzinsky (Eds.). *Thinking about the family: Views of parents and children*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Badinter, E. (s/d.), *O Amor Incerto: História do Amor Maternal do Sec XVII ao Sec XX*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Baumrind, D. (1967), "Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior", *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Borstelmann, L.J. (1983), "Children before psychology: ideas about children from antiquity to the late 1800s", in P.H. Mussen (Ed), *Handbook of Child Psychology*. fourth edition, vol. 1, New York: John Wiley and Sons.
- Broussard, E.R. & Hartner, M.S. (1971), "Further considerations regarding maternal perception of the first born", in J. Hellmuth (Ed.). *Exceptional Infant*, Vol. 2, Studies in Abnormalities, New York: Bruner-Mazel.
- Carugati, F.F. (1990), "Everyday ideas, theoretical models and social representations: the case of intelligence and its development", in G.R. Semin & K.J. Gergen (Eds) *Everyday Understanding: Social and Scientific Implications*, London: Sage Publications.
- Castro, P., Ventura, P. & Monteiro, M.B. (1992), *Ideias dos Adultos Sobre Educação e Desenvolvimento das Crianças e Sobre a Educação Integrada e Não Integrada*, 2º Relatório de Progresso apresentado à Fundação Calouste Gulbenkian.
- D'Alessio, M. (1990), "Social representations of childhood: an implicit theory of development", in G. Duveen & B. Lloyd (Eds), *Social Representations and the Development of Knowledge*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993), "Parenting style as context: an integrative model", *Psychological Bulletin*, vol. 113, nº 3, 487-496.

- Dix, T.H. & Grusec, J.E. (1985), "Parent attribution processes in the socialization of children", in I.E. Sigel (Ed.) *Parental Belief Systems: the Psychological Consequences for Children*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Emiliani, F. & Molinari, L. (1988), "What everybody knows about children: Mothers' ideas on early childhood", *European Journal of Psychology of Education*, 3, 19-31.
- Goodnow, J. J. & Collins, W.A. (1990), *Development According to Parents: The Nature, Sources, and Consequences of Parents Ideas*, Hove, East Suss.: Lawrence Erlbaum.
- Goodnow, J.J. (1988), "Parents' ideas, actions, and feelings: models and methods from developmental and social psychology", *Child Development*, 59, 286-320.
- Hoffman, L.W. (1988), "Cross-cultural differences in childrearing goals", in R.A. LeVine, P.M. Miller & M.M. West (Eds), *Parental Behavior in Diverse Societies*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Kaplan, M.M. (1992), *Mother's Images of Motherhood*, London: Routledge.
- Kohn, M.L. (1977), *Class and Conformity: A Study in Values*, Chicago: University of Chicago Press.
- Kojima, H. (1988), "The role of belief-value systems related to child-rearing and education: the case of early modern to modern Japan", in D. Sinha & H.S.R. Kao (Eds), *Social Values and Development: Asian Perspectives*, New Delhi: Sage Publications.
- LeVine, R.A. (1974), "Parental goals: a cross-cultural view", *Teachers College Record*, 76 (2), 226-239.
- McGillicuddy DeLisi, A. (1982), "Parental beliefs about developmental processes", *Human Development*, 25, 192-200.
- McGillicuddy DeLisi, A. (1985), "The relationship between parental beliefs and children's cognitive level", in I.E. Sigel (Ed.), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Miller, S.A. (1988), "Parents' beliefs about children's cognitive development", *Child Development*, 59, 259-285.
- Mugny, G. & Carugati, F. (1985), *L'Intelligence au Pluriel: Les Représentations Sociales de L'Intelligence et de Son Développement*, Cosset: Editions Delval.
- Rokeach, M. (1968), *Beliefs, Attitudes and Values*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Rousseau, J.J. (1762/1966) *Emile ou de l'Éducation*, Paris: Flammarion
- Sameroff, A. J. & Feil, L.A. (1985), "Parental concepts of development", in I.E. Sigel (Ed.), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Schaefer, E.S. & Edgerton, M. (1985), "Parent and child correlates of parental modernity", in I.E. Sigel (Ed.), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Schwartz, S.H. (1992), "Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries", *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 25, 1-65.
- Segal, M. (1985), "A study of maternal beliefs and values within the context of an intervention program", in I.E. Sigel (Ed.), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Sigel, I.E. (1985), "A conceptual analysis of beliefs". in I.E. Sigel (Ed.), *Parental Belief Systems*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sigel, I.E. (1986), "Reflections on the belief-behavior connection: lessons learned from a research program on parental belief systems and teaching strategies", in R. Ashmore & D.M. Brodzinsky (Eds.), *Thinking About the Family: Views of Parents and Children*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sigel, I.E. (1992), "Introduction", in I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi & J.J. Goodnow, *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*, Second Edition, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

-
- Sternberg, R.J. (1985), "Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom", *American Psychologist*, 49 (3), 607-627.
- Vandenplas-Holper, C. (1987), "Les théories implicites du développement et de l'éducation", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 2 (1), 17-39.

Paula Castro. Assistente no ISCTE, Secção Autónoma de Psicologia Social e das Organizações. Email: Paula.Castro @ ISCTE.pt.

Maria Benedicta Monteiro. Professora Associada com Agregação em Psicologia e Recursos Humanos no ISCTE, Secção Autónoma de Psicologia Social e das Organizações. Email: Benedicta.Monteiro @ ISCTE.pt.