
A INFÂNCIA SEGUNDO FAMILIARES E EDUCADORES – ETNIA E CLASSE SOCIAL

CHILDHOOD ACCORDING TO RELATIVES AND EDUCATORS - ETHNICITY AND SOCIAL CLASS

Edson A. de Souza Filho

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Angel Beldarrain-Durandegui

Universidad del País Vasco, San Sebastián, España

Anderson Scardua

Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Brasil

RESUMO

Observamos representações sociais da infância entre pais/educadores, segundo etnia e classe social. Perguntamos o que é uma criança do nascimento aos seis anos de idade “em geral”, o que agrada/desagrada nela e como mudá-la. Organizamos os temas em aspectos *individuais, relações básicas, relações interpessoais, relações de poder, valores morais*. A pergunta em geral e como mudar geraram mais convergências intergrupais. Os temas *individuais, relações interpessoais* e *valores morais* se associaram mais à infância “em geral”, enquanto *relações básicas* e *relações de poder* ao que agrada/desagrada. Constatamos mais regularidade entre o que desagrada e como mudar a criança em *relações de poder* entre os brancos, morenos e negros de classe média, enquanto entre judeus *individuais* e *relações interpessoais*. Os brancos de meio popular mencionaram mais *relações básicas* e, morenos e negros, *relações interpessoais*. Discutimos a dinâmica de interações entre grupos minoritários assertivos e majoritários com mais reconhecimento social de traços socioculturais.

Palavras-chave: infância; representações sociais; psicologia social; psicologia cultural.

ABSTRACT

We observed social representations of childhood among parents/grand-parents and educators, according to ethnicity and social class. We asked them what it is a child from birth up to six years old “in general”, what do they like/dislike in this child and how they could change her/him. We organized the answers in themes about *individual, basic relations, interpersonal relations, power relations, moral values*. Themes on *individual, interpersonal relations* and *moral values* were more associated to the question in general, while *basic relations* and *power relations* to like/dislike. Regarding dislike and how to change a child, we found regularities in *power relations* among Whites, Mixed and Black people from the middle class, while among Jews were on *individual* and *interpersonal relations*. Lower class Whites stressed *basic relations*, while Mixed and Black *interpersonal relations*. We discussed the dynamic of relations between assertive minority and majority groups with more socio-cultural traits recognition.

Keywords: childhood; social representations; social psychology; cultural psychology.

Introdução

A infância tem sido objeto de um debate social entre pais, educadores, psicólogos, entre outros, na medida em que todos se tornam mais conscientes de que seu modo de agir e pensar tem efeitos em relação ao destino de crianças sob sua responsabilidade. Parte do conteúdo deste debate é composto por representações sociais. Segundo Moscovici (1961/1976), o fenômeno das representações sociais diz respeito à produção de senso comum por grupos e sociedades. Ou seja, diante

da existência de conhecimentos acadêmicos, políticos e populares diversificados, que são postos em contato na situação moderna e urbana, há intensificação de divergências e tentativas de convergências intergrupais através da produção de representações sociais. Trata-se de um fenômeno social e político em que grupos de adultos lutam para manter e realizar seus critérios para pensar e agir a respeito da infância, sobre a qual existe um acúmulo sociocultural de conhecimentos não acadêmicos elaborados e testados em práticas sociais de longa duração histórica e de difícil remoção ou desaparecimento social (Howitt et al., 1989).

O mencionado debate decorre em grande parte do impacto de saberes acadêmicos que escapam ao senso comum, às vezes provocando conflitos e conciliações difíceis (Lima & Machado, 2012; Montandon, 2005). Contudo, poucos estudos foram realizados no país sobre representações sociais da infância segundo identidade étnica (Oliveira, 1999).

Na atualidade, a diversidade sociocultural tem sido propalada como uma realidade a ser reconhecida. Entretanto, acumulamos séculos de políticas públicas e privadas criadas com o intuito de tornar as diferenças menos explícitas, em benefício de alguns padrões socioculturais (Chombart de Lauwe, 1991; Verrangia & Silva, 2010). Uma manifestação dessa tendência é o uso de linguagem genérica no espaço público para tratar de assuntos como educação/formação de crianças, como se fosse algo válido para compreender a todas.

Durante um longo período histórico existiram conjuntos de práticas e conhecimentos que eram considerados mais legítimos e reconhecidos socialmente, criando um ambiente de pressão normativa não só interna aos grupos como fora deles (Chombart de Lauwe, 1991). O uso do poder como forma de obter influência foi uma das consequências dessa situação histórica, afetando as relações familiares, no sentido de adoção por parte dos adultos nas suas relações com filhos e dependentes, da imposição de padrões como um modo de educar baseado no poder social (Foucault, 1994; French & Raven, 1959), com uso de métodos mais ou menos duros, acarretando em menor ou nenhuma internalização de conteúdos (Bastide, 1971). Nesse sentido, em alguns grupos menos influentes no espaço público, porém mais ou menos preservados na esfera privada, relativamente menos estudados, foi observada adoção de métodos suaves de imposição (Melatti, 1986).

Contudo, nas sociedades modernas foram cruciais para tais empreendimentos socioculturais, de um lado, a existência de processos de individualização (Howit et al., 1989) e, de outro, a noção de pertencer a um grupo particular ou minoritário, vivido/representado como um entre outros grupos étnicos de longa duração histórica; liberando-os eventualmente de influências de agências poderosas de normatização (Tajfel, 1978). Assim, os grupos socioculturais menos influentes tenderiam a deixar de lado aspectos incipientes de busca de autonomia individual/grupal a partir de um caminho próprio experimentado, em benefício de um consenso intergrupal que tende a beneficiar os grupos mais influentes (Jost & Hunyady, 2002). Nesse sentido, a comunicação realizada por meio da publicidade e/ou entretenimento social veicula modelos de ação

e pensamento (Chombart de Lauwe & Bellan, 1979), que se tornam referências em termos de uma autoapresentação social, como vestimenta, expressão verbal, adotados mais no espaço público (Beauvois & Dubois, 1988; Bourdieu, 1979). Tais modelos tornam-se critérios de comparabilidade social que nem sempre podem ser apresentados por todos os grupos, por não contarem com poder econômico e/ou político.

Sabemos que nas sociedades urbanizadas e modernizadas existe grande difusão de representações do indivíduo (Farr, 1992; Paez, Gonzáles, & Aguilera-Torre, 2003), o que não tem ocorrido em muitos países (Abric & Campos, 2003), possivelmente em função de normas/ideologias de ordem sociocultural. Grosso modo, podemos dizer que em algumas áreas do mundo se almeja de modo mais generalizado a formação de indivíduos autônomos, diferenciados e com fronteiras delimitadas entre os mesmos e outros indivíduos, enquanto em outras áreas não. Nestas últimas áreas do mundo, tratar-se-iam de hierarquias sociais a serem implantadas em que alguns indivíduos e grupos têm mais legitimidade, e mesmo direito, de manifestar individualidade positivamente, ao passo que outros não. Ou seja, a educação/formação oferecida precocemente à criança diferiria em função de existência de projetos de indivíduos pertencentes (ou almejando fazer parte) a grupos que vão assumir posição de comando/liderança na sociedade, como é o caso da classe média. Acreditamos que os pais e educadores sejam importantes mediadores na implantação dessas representações na sociedade, o que pode ser relacionado com outros estudos que apontam para a importância dos pais na formação de representações sociais de crianças (Espíndula, Trindade, & Souza, 2009). Nossa preocupação aqui não se refere a crianças em si enquanto objeto de investigação psicológica, tal como trabalha a psicologia do desenvolvimento, mas de representações sociais de pais e educadores sobre o mesmo assunto.

Todos os grupos étnicos dispõem de projetos educacionais e de estilos de interação educador/educando que vão refletir no modo de representar a infância. No caso dos brancos cristãos no Brasil, poderíamos dizer que são grupos que costumam usar um projeto de socialização centrado na autoridade familiar (paternal/maternal e/ou autoritária, entre outros formatos socioculturais) e na busca da prevalência da entidade “família” sobre seus membros, sobretudo em relação aos considerados dependentes. Assim, pesquisas empíricas no país foram capazes de evidenciar a maior importância do chamado patriarcalismo (Da Matta, 1987), que tem declinado ultimamente, mas não desaparecido do cenário social,

apesar de as bases socioeconômicas que o sustentavam no passado terem muitas vezes dado lugar a outras formas de relações familiares. Mais recentemente, tem havido alteração considerável desses padrões, com o crescimento da importância de espaços imaginativos individuais para o processo educacional de crianças e jovens, tal como existe no cinema, publicidade, internet, gerando perplexidade, dúvida, ambivalência e rejeição entre educadores (Souza, 2000).

Sobre os afro-brasileiros, alguns trabalhos descreveram sua personalidade social e psicológica a partir de estudos a respeito de práticas religiosas, evidenciando a complexidade dos processos de experiência individual entre os que praticam o Candomblé (Augras, 1986), cabendo estudos psicossociais sobre processos de socialização, entre outros. O moreno, por sua vez, seria produto de algum tipo de miscigenação, sobretudo no meio popular, onde a presença de não-brancos é maior. Essa situação de grupo misto receptor de influências de brancos e não-brancos geraria um conflito normativo entre eles, em geral resolvido pela adoção das normas e concepções dos brancos naqueles aspectos considerados por estes últimos como relevantes em termos práticos e outros (Munanga, 1999). No caso dos judeus, trata-se de um grupo étnico e religioso que conseguiu se preservar ao longo da sua história. Apesar de casamentos intergrupais e intensas trocas interculturais realizadas, eles apresentaram diferenciação no ambiente familiar em investigações como as que foram realizadas por Somech (2000) e Peleg-Popko, Klingman e Nahhas (2003), tendendo a favorecer autonomia e independência individuais.

Pouco se sabe a respeito de possíveis diferenças sociopsicológicas entre indivíduos que fazem parte de grupos minoritários - se comparados ao que ocorre aos grupos majoritários em termos de classe social e etnia -; com exceção dos étnicos minoritários ativos, que buscam diferenciação e autonomia social, além de outros objetivos a serem mais compreendidos.

O objetivo principal deste estudo foi explorar as representações sociais que pais e professores têm da infância. Os objetivos específicos do estudo foram comparar grupos (a) em função de etnia, tipo de escola/classe social; (b) em função da pergunta genérica sugerindo resposta considerada válida para muitas pessoas ou sugerindo algo mais pessoal em relação à pergunta sobre o que agrada ou desagrada; e (c) em função de se tratar de um pensamento/descrição da infância face a uma ação a respeito da mesma (sobre a possibilidade de mudar a criança).

Método

A população foi composta por familiares/professores de crianças inseridas em escolas privadas (onde existe predominância de alunos de classe média, considerada em função de escolarização e profissão dos participantes, os quais foram perguntados a respeito no questionário; o que nos possibilitou considerar escolaridade de nível universitário/profissões “intelectuais” de familiares/professores, face às escolaridades de nível fundamental/médio/profissões “não-intelectuais”, como as “manuais” ou de menor qualificação acadêmica do meio popular): CM; n=115 e escolas públicas (onde existe predominância de alunos de meio popular, segundo os mesmos critérios mencionados anteriormente): MP; n=136, autoidentificados/autodefinidos como pertencentes a grupos étnicos brancos (B), morenos (M), negros (N) e judeus (J). Ou seja, adotamos critérios mínimos para compor nossas amostras em termos de etnia e classe social. Ademais, os participantes foram perguntados se respondiam o questionário como pais/avós e/ou professor. Contudo, como não foi possível reunir contingentes suficientes de familiares e professores, separadamente, segundo cada grupo social e étnico, decidimos reuni-los apenas em função da identificação étnica e do meio social, levando em conta que nas amostras pesquisadas os participantes eram adultos desempenhando papéis/atividades sociais de educação infantil. De todo jeito, podemos afirmar que mais de 80% das nossas amostras foram compostas por pais, tornando-se o principal grupo investigado no ambiente escolar. Assim, a distribuição de participantes por cada grupo foi a seguinte: B de CM (n=58); M de CM (n=24); N de CM (n=12); e J de CM (n=21); B de MP (n=76); M de MP (n=39) e N de MP (n=21).

O questionário compreendeu quatro perguntas abertas, como se segue: o que é uma criança do nascimento até os seis anos de idade; o que agrada e desagrada numa criança do nascimento aos seis anos de idade; o que fazer para mudar uma criança do nascimento até os seis anos de idade, quando necessário. Os participantes também foram solicitados a informar dados demográficos, como idade, sexo, escolaridade e profissão dos mesmos. O questionário foi respondido individualmente e de forma escrita pelos próprios participantes.

Os dados foram categorizados a partir do método de análise de conteúdo temática (Bardin, 1991). Em seguida, contabilizamos os temas e realizamos testes de qui-quadrado (através do programa Bio-stat, versão 4), em função dos valores absolutos das frequências.

Resultados

Nas Figuras 1 e 2, apresentamos os resultados das análises temáticas feitas para organizar as respostas dos participantes às perguntas, onde **p** refere-se a meio popular e **m** a classe média.

Figura 1. Categorias temáticas sobre definição de criança e sobre o que agrada e desagrada em uma criança

DESCRIÇÃO DE TEMAS SOBRE INFÂNCIA
Afeto/sentimento recebido/vivido: temas a respeito de dar/receber afeto, assim como vivendo sentimento em situações interpessoais. Afetiva (36, mãe, Nm). Dar-lhes carinho, muito amor e beijos (71, avó, Bp).
Cognição intelectual: sobre a sua capacidade para aprender/estudar, incluindo algumas menções às disposições intelectuais para as mesmas tarefas a partir de posse de inteligência geral. É inteligente e com grande capacidade de concentração (36, mãe, Bm); observadora (22, mãe, Mm).
Cognição prática: temas a respeito das habilidades mentais/intelectuais da criança para lidar com a realidade em geral, mas não acadêmicas ou relacionadas à aprendizagem proposta pelos pais/educadores. Astuto (36, familiar, Mp).
Autonomia: condutas e interações motivadas por alguma intencionalidade independente de pais/educadores, às vezes com o objetivo de provocar algum efeito sobre estes últimos. Crítica (29, mãe, Nm); já mostra alguma independência e autoconfiança (29, mãe, Bm).
Ação motora: temas a respeito de atos individuais da criança sem mencionar intencionalidade, considerados em si mesmos e independentes da presença ou interferência de pais/educadores. Desenhar (54, avó, Mp); agitado (pai, Mm).
Ação exploratória: condutas consideradas intencionais supostamente dirigidas para conhecimento da realidade mais específicas ou práticas. Seriam condutas consideradas como potencialmente conduzindo a algo construtivo ou com ganho positivo para a criança e/ou pai/educador, surpreendendo-os/entretendo-os ou renovando a expectativa de sucesso. Quando é travesso (60, mãe, Bp); Curiosa (pai, Mm). Expressão/comunicação: vivências relacionadas à expressão e/ou comunicação de estados subjetivos ou que facilitam/impedem a realização dos mesmos. Brincalhona (36, mãe, Bm).
Expressão verbal: expressão/comunicação de conteúdos por via verbal. Falante (29, mãe, Nm); mostra expansão de vocabulário (40, pai, Nm).
Imaginação/Criatividade: temas que abordaram a criatividade de modo mais substantivo, no sentido de capacidade de gerar em termos de atividades mentais, como a imaginação para produzir novas ideias e respostas para lidar com a realidade, tal como conhecida. Eu acho que a palavra certa é: inventar (pai, Np).
Necessidade de cuidado/ajuda: temas que indicaram a dependência da criança em relação aos pais/educadores em termos de necessidade de ajuda/proteção/cuidado oferecida pelos últimos. Quando eles nos trazem preocupações e nos dão trabalho (pai, Nm); Está sempre presente (34, mãe, Mp).
Traço de personalidade: características globais consideradas como disposicionais ou mais permanentes entre as crianças. Temperamental (28, mãe, Bp); apreensiva, impaciente e ansiosa (pai, Mm).
Interação socioafetiva: experiência ou tendência de interação entre pares ou com personagens não especificados. Companheiro (56, mãe, Mp).
Imita pai/educador: condutas de imitação e influência exercida por pais/educadores ou ambiente social imediato sobre a criança. Acredita no que os adultos dizem (45, avó, Nm); ela gosta de imitar (23, mãe, Bm).
Evento/processo cotidiano: temas que se referiram ao cotidiano da criança relativo ao desenvolvimento da mesma em geral, incluindo aspectos físicos, psicológicos ou outros, através de linguagem acadêmica ou não. A criança está passando por um desenvolvimento rápido está progredindo (38, Mm); é um ser em crescimento e desenvolvimento (28, Bm).
Valor em si: quando a criança foi considerada como portadora de valor em si, independente dos parâmetros e conteúdos oriundos da cultura de pais/educadores e ambiente social. Autêntica (41, mãe, Jm); verdadeiras (34, mãe, Np).
Infância e ambiente: temas que procuraram tratar de aspectos ambientais que podem ter um papel na vida da criança, determinando-a ou influenciando-a indiretamente, tais como jogos, locais onde fica, entre outros. Conciliação com o que eles aprenderam na escola e o que fazem em casa (36, mulher, Bm).
Estilo flexível: modo de negociar da criança em que esta foi descrita como aceitando pelo menos parte das propostas de pais/educadores, sem mencionar se ela possui outras. Fácil de lidar (44, mulher, Jm); satisfeita com tudo que recebe ou possui (mulher, Mm).
Moralidade: características morais gerais, considerados como modelos ideais. Mentirosa (pai, Mm); bem-comportada (36, mãe, Mp).
Apelo sentimental: os temas que se referiram a comportamentos da criança supostamente visando mudar o pai/educador a partir dos sentimentos/afetos deste último. Chorona (59, mãe, Bp); reclamona (31, mãe, Bp).
Obediência/desobediência: temas sobre quando a criança obedece/não obedece a uma ordem/comando do pai/educador. A criança estuda os pais e aprende a conhecer suas fraquezas, por esta razão a partir dos 6 anos ele/a começa a dominar a situação (47, avó, Mp).
Cumprir dever: quando a criança cumpre algum dever social ou princípio explicitamente estabelecido fora da vida familiar como um hábito cultural respeitado por pai/educador. Dorme na hora certa (sem idade, pai, Nm).
Quando satisfaz à criança: quando pai/educador consegue satisfazer/atender ao que a criança quer. Quando fazemos o que elas querem, ou seja, quando atendemos todas as vontades (38, mãe, Jm).
Agrada ao pai/educador. Quando nasce já agrada. (33, mãe, Bp).

Figura 2. Categorias temáticas sobre como mudar uma criança

DESCRIÇÃO DE TEMAS SOBRE COMO MUDAR A CRIANÇA
Educar/persuadir: ensino oferecido/transmitido à criança, supondo como mensagem/conteúdo verbalizado ou em função de uma persuasão racional. Ensinando o que é certo e o que é errado (24, professora, Bm). Explicar e argumentar para tentar fazê-la entender as situações. (pai, 34, Bm).
Punição: temas a respeito de punição física/verbal em suas várias formas. Privar elas de algo (52, mãe, Bp); punir (43, pai, Bp).
Imposição de regras/normas: expressões de imposição de regras, limites e cobranças utilizadas por pais/professores e relacionados às suas práticas. Impor limites (33, mãe, Bm).
Individualizar: temas usados para indicar focalização e estímulo dado à criança enquanto um ser individual, considerando-a como capaz de autotransformação. Outros temas se referiram à personalidade individual em termos de autoconsciência livre, desfrutada pela criança, independente do ambiente social ou circunstância externa. Mostrando compreensão dos seus atos (35, pai, Bp).
Autocontrole emocional do pai/educador: quando na interação com a criança o pai/educador procura autocontrolar suas emoções principalmente quanto aos afetos negativos, a fim de criar e manter um ambiente mais tranquilo e ameno propício à sobrevivência psicológica da criança e garantia de confiança no pai/educador. Eu não gosto de brigar ou bater (pai, Mm); não bater na criança por causa de uma atitude mal educada (pai, Nm).
Amizade/diversão: estabelece-se uma relação de amizade e partilha em função de espontaneidade e uso de linguagem similar através de brincadeiras e jogos comuns ou proporcionados à criança, conciliando tendências de controle unilateral/autoritário do pai/educador e pressões por escolhas livres da criança. Conversar (pai, Nm); usar jogos educativos, de modo a fazê-los saber que nem tudo é permitido (43, mãe, Bp).
Dar o exemplo/autotransformação do pai/educador: a partir de exemplo de conduta do pai/educador que explicitamente procurou autoexigência e busca de aperfeiçoamento da sua própria individualidade para mudar a criança. Dar exemplos (49, pai, Jm); não há o que mudar (41, mãe, Jm).
Sociabilidade entre pares: temas sobre o papel de socialização entre crianças para mudar seu comportamento/mentalidade. Aprender a viver junto a um grupo e ensinar a dividir as coisas (mãe Jm).
Brinca/diverte-se: temas concernentes ao papel do jogo da criança sozinha ou em situações não especificadas sendo capazes por si só de mudar o comportamento/mentalidade da mesma. Quando está brincando (41, mãe, Mp); quando é ativa (29, pai, Mp).

Em seguida, fizemos agrupamentos temáticos em termos de conteúdos *individuais* (ação exploratória, autonomia, ação motora, traço de personalidade, cognição intelectual, cognição prática, imaginação/criatividade, valor em si, individualizar); *relações básicas* (afeto/sentimento, apelo sentimental, necessidade de cuidado/ajuda, satisfação, evento/processo cotidiano, infância e ambiente); *relações interpessoais* (interação socioafetiva, expressão/comunicação, expressão verbal, brincar/divertir-se, influencia os pais/educadores, estilo interativo flexível, sociabilidade entre pares, amizade/diversão); *relações de poder* (cumprir dever, obedecer, imitar pais/professores, receber punição, imposição de regras/normas); *valores morais* (moralidade); *agrada aos pais/educadores* (agrada aos pais/educadores). Para mudar a criança, os familiares empregaram os temas anteriormente mencionados e aspectos relacionados ao educador (*autotransformação do educador/dar o exemplo, autocontrole emocional do educador e educar/persuadir a criança*).

Montamos tabelas para comparar percentagens de temas sobre uma criança de zero a seis anos de idade favoráveis/neutros e desfavoráveis, em função do grupo étnico autodefinido e do meio social. Em geral, as respostas foram mais favoráveis, algumas outras foram desfavoráveis e, em menor frequência ainda, descritivas, sem um posicionamento em termos de atitude. Decidimos reunir as respostas neutras às favoráveis, uma vez que as nossas amostras eram pequenas, facilitando nossa análise.

A seguir, apresentamos os resultados da análise temática a respeito do que é uma criança de zero a seis anos em geral, distribuídos em temas favoráveis/neutros e desfavoráveis (Tabela 1); o que agrada e desagrada numa criança de zero a seis anos (Tabela 2); como mudar uma criança de zero a seis anos (Tabela 3). Ademais, fizemos comparações estatísticas entre o que é uma criança de zero a seis anos em geral e o que agrada e desagrada na mesma; entre o que desagrada e como mudar uma criança de zero a seis anos.

Tabela 1. Temas e percentagens de meio popular e classe média sobre infância em geral

CATEGORIAS/ GRUPOS	MEIO POPULAR			CLASSE MÉDIA			
	Branco	Moreno	Negro	Branco	Moreno	Negro	Judeu
	%	%	%	%	%	%	%
INDIVIDUAIS POSITIVOS	26.73	32.84	34.62	37.96	35.34	22.45	39.6
RELAÇÕES BÁSICAS	18.92	17.41	16.35	20.06	16.54	18.37	13.86
RELAÇÕES INTERPESSOAIS	15.62	18.41	16.35	15.74	11.28	14.29	20.79
RELAÇÕES DE PODER	0.6	1.49	0.96	1.85	1.5	2.04	0
VALORES MORAIS POSITIVOS	5.41	4.98	2.88	3.09	0.75	4.08	0.99
INDIVIDUAIS NEGATIVOS	26.13	17.91	25.96	19.14	27.07	32.65	18.81
VALORES MORAIS NEGATIVOS	6.61	6.97	2.88	2.16	7.52	6.12	5.94

A comparação intergrupar para todos os grupos de classe média não apresentou diferenças significativas para os temas favoráveis/neutros ($\chi^2 = 11,1881$; $gl=12$; $p<0,5129$) e desfavoráveis ($\chi^2 = 3,9930$; $gl=3$; $p<0,2622$). O mesmo ocorreu para os grupos de meio popular: temas favoráveis/neutros ($\chi^2 = 4,4052$; $gl=8$; $p<0,8188$); e desfavoráveis ($\chi^2 = 3,7415$; $gl=2$; $p<0,1540$). Igualmente, as comparações étnicas intragrúps (isto é, comparamos grupos da *mesma* etnia autodefinida e classes sociais diferentes, como brancos de classe média e meio popular), também não indicaram diferenças significativas para temas favoráveis/neutros e desfavoráveis, com exceção de brancos e morenos de meio popular que apresentaram mais valores morais favoráveis/neutros ($\chi^2 = 3,705$; $gl=1$; $p<0,0528$; $\chi^2 = 3,6673$; $gl=1$; $p<0,0555$, respectivamente) e negros aspectos individuais desfavoráveis ($\chi^2 = 3,7095$; $gl=1$; $p<0,0541$).

negros e morenos manifestaram mais agrada aos pais/educadores ($\chi^2 = 7,6863$; $gl=1$; $p<0,0056$ e $\chi^2 = 6,1809$; $gl=1$; $p<0,0129$, respectivamente). Os grupos étnicos enfatizaram relações de poder, com exceção dos judeus ($\chi^2 = 10,2060$; $gl=1$; $p<0,0014$). Enquanto que nos grupos de meio popular constatamos diferenças significativas intergrupais ($\chi^2 = 25,1043$; $gl=10$; $p<0,0052$), com destaque para relações básicas (negros, $\chi^2 = 6,9480$; $gl=1$; $p<0,0084$), assim como relações de poder (negros, $\chi^2 = 7,1718$; $gl=1$; $p<0,0074$) e aspectos individuais entre morenos e brancos, sendo que os negros apresentaram as menores frequências ($\chi^2 = 11,2398$; $gl=1$; $p<0,0008$). Ademais, nas comparações intragrúps étnicas os brancos de meio popular apresentaram mais agrada aos pais/educadores ($\chi^2 = 7,2427$; $gl=1$; $p<0,0071$).

Na pergunta sobre o que desagrada, não houve a diferenciação entre os grupos étnicos de classe média

Tabela 2. Temas e percentagens de meio popular e classe média sobre o que agrada e o que desagrada

CATEGORIAS/ GRUPOS	O QUE AGRADA							O QUE DESAGRADA						
	MEIO POPULAR			CLASSE MÉDIA				MEIO POPULAR			CLASSE MÉDIA			
	Bra	Mor	Neg	Bra	Mor	Neg	Jud	Bra	Mor	Neg	Bra	Mor	Neg	Jud
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Individuais	23.5	31.5	7.8	28.6	30.2	15.6	28.9	35.4	30.5	19.6	27.4	38.7	25	20
Relações básicas	32.4	30.6	41.2	31.7	29.1	37.5	57.9	21.1	28.4	26.8	33.8	22.6	35.7	24
Relações interpe- soais	13.6	13.8	7.8	13.8	8.9	6.2	7.9	8	15.8	17.9	8.9	11.3	14.3	16
Relações de poder	26.8	16.9	41.2	24.9	24	31.2	2.6	34.3	23.2	32.1	25.5	21	21.4	36
Valores morais	0	1.5	0	1.1	2.5	0	0	1.1	1	3.6	3.8	6.4	3.6	4
Agrada aos pais/ educadores	3.8	5.4	1.9	0	5.1	9.4	2.6	0	0	0	0	0	0	0
Não sabe	0	0	0	0	0	0	0		1	0	0.6	0	0	0

Em relação aos resultados sobre o que agrada em crianças de zero a seis anos nos grupos étnicos de classe média, constatamos grande diferenciação intergrupar étnica ($\chi^2 = 35,4843$; $gl=15$; $p<0,0021$), sendo que os

($\chi^2 = 12,9886$; $gl=15$; $p<0,6032$), porém os aspectos individuais se destacaram entre os morenos ($\chi^2 = 3,8671$; $gl=1$; $p<0,0492$). Já no meio popular, ainda sobre o que desagrada, os grupos não apresentaram

diferenças significativas entre si ($\chi^2 = 16,8162$; $gl=10$; $p<0,0785$). Contudo, os brancos do mesmo meio popular mostraram mais relação de poder ($\chi^2 = 6,1293$; $gl=1$; $p<0,0133$). Enfim, as comparações intragrupoas étnicas mostraram mais temas individuais entre brancos de meio popular ($\chi^2 = 6,2548$; $gl=1$; $p<0,0124$).

relações básicas; brancos e morenos em relações de poder; morenos e negros em agrada os pais/educadores e valores morais. No meio popular, os temas favoráveis/neutros que se destacaram entre brancos e morenos foram valores morais; entre morenos e negros, relações interpessoais; entre negros, individuais; os temas

Tabela 3. Temas e percentagens de como mudar classe média x classe popular

Categorias/Grupos	MEIO POPULAR			CLASSE MÉDIA			
	Branco	Moreno	Negro	Branco	Moreno	Negro	Judeu
	%	%	%	%	%	%	%
Individuais	17.34	11.11	14.29	10.61	11.11	5.88	17.31
Relações básicas	19.08	21.37	17.86	10.06	21.37	20.59	9.62
Relações interpessoais	20.23	17.95	21.43	15.64	17.95	26.47	13.46
Relações de poder	20.81	11.97	16.07	29.05	11.97	20.59	17.31
Valores morais	2.31	1.71	1.79	3.35	1.71	0.00	1.92
Autotransformação de pais-educadores/dar o exemplo	9.25	13.68	14.29	8.94	13.68	17.65	19.23
Educar/Persuadir	10.98	22.22	14.29	22.35	22.22	8.82	21.15

A respeito de como mudar a criança, os grupos de classe média não apresentaram diferenças significativas ($\chi^2 = 23,5422$; $gl=18$; $p<0,1706$). Os temas mais mencionados pelos grupos foram relações de poder, educar/persuadir. Já os judeus tenderam a mencionar mais aspectos individuais ($\chi^2 = 5,1764$; $gl=1$; $p<0,0229$) e autotransformação de pais e educadores/dar o exemplo (brancos versus judeus, $\chi^2 = 5,4495$; $gl=1$; $p<0,0196$). No meio popular, observamos certa aproximação entre os grupos étnicos ($\chi^2 = 13,2332$; $gl=12$; $p<0,3523$) sobre como mudar a criança a respeito de relações básicas (B=19,0%; M=21,3%; N=17,8%) e relações interpessoais (B=20,2%; M=17,9%; N=21,4%). Ademais, os morenos se destacaram em educar/persuadir (B=10,9%; M=22,2%; N=14,2% - $\chi^2 = 5,68889$; $gl=1$; $p<0,0171$).

Abaixo, vamos sintetizar os resultados de alguns testes de qui-quadrado entre tabelas que mencionamos anteriormente, quando foram estatisticamente significativos ($p<0,000$). As comparações de temas favoráveis/neutros (usados para responder a pergunta em geral) e agradáveis, entre pais/educadores da classe média, os brancos, negros e judeus mostraram mais ênfase em temas favoráveis/neutros individuais; brancos e negros em valores morais; morenos, negros e judeus em relações interpessoais. Já para os temas agradáveis, os brancos e judeus se destacaram em

agradáveis mais mencionados entre brancos, morenos e negros foram relações de poder e relações básicas; e entre morenos e negros, agrada os pais/educadores.

Sobre os temas considerados pela classe média como desfavoráveis (pergunta em geral), quando comparados aos temas desagradáveis não apresentaram destaque grupal, salvo para os individuais (negros) e valores morais (negros e judeus) em relação à questão em geral; e individuais (brancos e morenos), valores morais (morenos) em relação aos temas desagradáveis; enfim, negros e judeus não apresentaram destaque, isto é, sem diferenças estatísticas entre os dois modos de responder as duas perguntas. A respeito de temas desfavoráveis em geral e desagradáveis sobre a criança no meio popular, houve mais ênfase dos temas desfavoráveis sobre valores morais (brancos e morenos) e individuais (negros); enquanto os temas desagradáveis foram sobre aspectos individuais (brancos e morenos), ao passo que os negros não apresentaram diferença de resposta para as duas perguntas.

Sobre os temas considerados desagradáveis mais destacados face aos usados sobre como mudar a criança (pergunta em geral), entre pais/educadores da classe média foram aspectos individuais (brancos, morenos e negros), relações básicas (brancos, negros

e judeus), valores morais (morenos, negros e judeus) e relações de poder (judeus); enquanto como mudar a criança os temas foram sobre relações interpessoais (brancos, morenos e negros), autotransformação/dar exemplo e educar/persuadir (todos); tendo havido, ademais, aproximações sobre relações de poder (brancos, morenos e negros) e valores morais (brancos), enquanto os judeus mostraram proporções similares em temas individuais e relações interpessoais nas duas perguntas. No meio popular, a comparação entre os temas desagradáveis e como mudar a criança gerou diferenças de frequência para os temas desagradáveis sobre aspectos individuais e relações de poder (todos), relações básicas (morenos) e valores morais (negros); enquanto sobre como mudar a criança observamos destaque em relações interpessoais (brancos), autotransformação/dar o exemplo, educar/persuadir e relações de poder (todos). Houve proporções equivalentes de temas sobre o que desagrada e como mudar para relações básicas (brancos) e relações interpessoais (morenos e negros).

Enfim, é bom dizer que pode existir dificuldade de manter certa coerência entre os propósitos de formação/educação da criança e busca de realização prática dos mesmos entre os grupos em que houve maior discrepância entre temas desagradáveis e como mudar. Do mesmo jeito, os grupos que mantêm coerência entre as duas perguntas apresentariam um modelo representacional mais estabilizado sobre o assunto abordado na pesquisa. Nesse sentido, na classe média os brancos, morenos e negros mantiveram frequências em relações de poder; os brancos em valores morais; e os judeus em aspectos individuais e relações interpessoais, enquanto no meio popular os brancos manifestaram a mesma tendência em relações básicas, e morenos e negros em relações interpessoais.

Discussão

Conforme exposto, as perguntas formuladas de modo genérico referentes à infância e como mudar a criança geraram indiferenciação intergrupar para ambos os meios sociais (classe média e meio popular). Em contraste, as perguntas sobre o mesmo assunto a respeito do que agrada e desagrada - em que uma autoavaliação foi sugerida - geraram maior diferenciação intergrupar, ainda que em menor medida para alguns grupos.

Ou seja, os resultados apontam para a influência do contexto sugerido pela pergunta e resposta esperada pelo pesquisador. A pergunta genérica sobre a infância gerou mais respostas relativas ao tema do indivíduo

(temas intelectuais, entre outros similares), enquanto que nas respostas usadas para responder sobre o que agrada e desagrada foram mais frequentes os temas sobre relações básicas (relacionados a afetos/sentimentos, cuidados, entre outros).

Segundo os dados obtidos tanto no ambiente de classe média quanto no meio popular, os aspectos individuais não seriam tratados como ações e pensamentos considerados como agradáveis ou a respeito dos quais existe uma mobilização para se enfatizar em situações de modo mais íntimo. Igualmente, no mesmo contexto social privado, surgiram as respostas sobre relações de poder, na forma de pressão de autoridades sobre a criança e/ou aceitação desta última. As diferenças socioeconômicas e de escolaridade familiar corresponderiam a funções sociais na divisão de trabalho com implicações para as representações da infância. Ou seja, a sociedade moderna e urbana emerge em ambientes que eventualmente ainda mantêm padrões de outros tipos de sociedade e organização social que permanecem vivos e perduram longamente, implicando combinações difíceis, bem como aparentes defasagens, como as que observamos ao comparar representações e práticas com crianças, apesar da limitação de nossas amostras. Nesse quadro, o indivíduo autônomo e diferenciado - tanto interindividual quanto intergrupalmente - parece estar se chocando com pressões para a dependência, indiferenciação social, que existem no espaço da vida mais privada ou redes de interação informais, tal como foi mencionado em estudos como o de Biasoli-Alves (2005). Parte da dualidade observada é fruto desse fenômeno psicossocial em relação à qual escapariam os grupos minoritários assertivos, que lutam para criar e manter autonomia e diferenciação social. Isso porque há, entre estes últimos, uma consciência mais clara de que é insuficiente ter uma organização social influente publicamente numa sociedade multicultural desigual. Para os mesmos grupos, tratar-se-ia de formar indivíduos para os confrontos socioculturais e políticos que se dão mais numa espécie de corpo a corpo, além de outras motivações, como as religiosas. Os estudos como os de Somech (2000) e Peleg-Popko, Klingman e Nahhas (2003) detectaram parte desse processo social entre judeus, possivelmente de longa duração histórica.

Aparentemente, a manifestação de recusa por parte da criança desse modelo de relação com autoridade de modo cada vez mais precoce tem levado alguns pais/educadores à reflexão e dúvida. Eles estariam deslocando a busca de mudança para si mesmo ou a um autocontrole emocional, possivelmente visando a adoção de outros tipos de posturas cognitivas; o que tem implicado abertura de espaço para a criança e o uso

de autonomia e liberdade requeridas. Acreditamos que os grupos têm uma preocupação mais de aceleração do processo de envolvimento intelectual visando a uma carreira escolar dos seus filhos/netos/alunos. Como a maioria das crianças efetivamente não cumpre tais expectativas, é provável que os pais/educadores experimentem frustração, levando-os à agressão. Nesse sentido, o uso de punição pode estar relacionado muito menos à manutenção de um padrão cultural tradicional, em que se fazia uso externo de punição, do que necessidade de certa descarga de tensão, apesar de isso ser regulado socialmente. Apesar disso, a mudança de discurso indica pistas de ação prática sobre como lidar com expressão de inconformidade de crianças, mas o alvo regular tem sido o controle do indivíduo, que ora é requerido no desempenho escolar, ora renegado como ameaça à ordem idealizada. Nesse sentido, a brincadeira da criança foi relativamente menos mencionada, enfatizando-se outros conteúdos. Ademais, constatamos nos meios populares o uso de valores morais ou descrições do indivíduo de modo mais convencional para sinalizar metas de conduta socialmente esperadas, ao invés de exercício da liberdade, o que poderia indicar dificuldade de lidar com autonomia e diferenciação social.

Portanto, através de representações sobre a criança, os grupos apresentaram diferentes estratégias para realizar seus objetivos educativos e formativos. Como mencionamos anteriormente, o ideal do indivíduo autônomo e diferenciado parece realizável apenas para alguns meios de classe média e popular. Nesse sentido, alguns autores constataram na França a existência de itinerários acadêmicos mais ou menos bem-sucedidos em função de acúmulo de experiência e oportunidades informativas familiares diferenciadas (Cf. Bourdieu, 1979). Ao passo que temas como relações básicas, relacionados a conteúdos acessíveis a todos, parecem indicar certo realismo com menos ambição. Diante de projetos educacionais praticamente inexecutáveis, quando outras opções de atividades remuneradas menos valorizadas são mais acessíveis, muitos pais podem estar adotando formas de cobrança e punição dos filhos que não conseguem corresponder às suas expectativas. Assim, podemos dizer que muitos grupos adotaram formas mais explícitas de imposição de padrões, enfatizando dependência através de relações básicas (cuidado/proteção, entre outras). Em contraste, os judeus, ao responderem a pergunta sobre como mudar, ressaltaram mais temas individuais, dar exemplo/autotransformação do pai/educador, assim como foi o grupo que menos mencionou relações de poder. Nesse sentido, na classe média, uma preocupação de pais/educadores pareceu ser o controle de ação através de relações de poder

(Ricas, Donoso, & Gresta, 2006), aparentemente atenuada por tentativa de usar métodos dissuasivos/persuasivos, que frequentemente soam como expectativas de ação, como a ideia de um “diálogo” nem sempre reconhecendo as propostas das crianças, como foi apontado por alguns autores (Espíndula, Trindade, & Santos, 2009). Ademais, é bom dizer que negros e mesmo morenos de classe média poderiam estar tentando substituir verbalmente relações de poder por expectativa de que a criança agrade os pais/educadores, como se ela tivesse internalizado sem um trabalho dos próprios pais/educadores, conforme dados que relatamos. Acreditamos que sejam objetivos e patamares de aspiração diferenciados em relação à educação infantil, segundo o meio social e étnico. No caso do meio popular, trata-se primariamente de evitar que a criança se desvie das normas sociais mais gerais em termos de vir a se tornar um bom cidadão (valores morais), ao passo que, entre os de classe média, de buscar uma escolarização mais avançada para permitir a ascensão social. Ou seja, é possível que as crianças de meio popular tenham que viver boa parte do tempo em ambientes abertos, expondo-se a outros grupos, incluindo os que praticam a delinquência social. As de classe média, por sua vez, participam de programas de escolarização mais ambiciosos e voltados para vida acadêmica e intelectual. Assim, parece haver uma preocupação generalizada entre pais/professores em preparar a criança para certa disciplina de conduta social e formal, levando-os a rejeitar ações/pensamentos que são considerados incompatíveis ou em conflito com a mesma. Ademais, a ênfase em imposição de regras/normas levanta dúvidas sobre a capacidade construtiva e autorregulada da criança expressada nesta pesquisa principalmente por representações de aspectos individuais e menor preocupação em controle comportamento.

Assim, os grupos que usam métodos duros (relações de poder) de controle social são, sobretudo, os grupos de classe média brancos, morenos e negros, ao passo que os judeus utilizam métodos mais suaves (individuais e relações interpessoais). Já no meio popular, os brancos mostraram mais regularidade em relações básicas, enquanto os morenos e negros em relações interpessoais. É possível encontrar informações de posturas educativas mais suaves nos dois últimos grupos em termos socioculturais, como indicaram algumas pesquisas de Bastide (1971) sobre afro-brasileiros e de Melatti (1986) sobre índios. Contudo, o fato de se tratarem de grupos minoritários em termos sociológicos tem relevância. Ou seja, o fato de ser um grupo não reconhecido em muitas sociedades teria favorecido o uso de métodos suaves, a fim de preservar, de modo privado, a

continuidade dos grupos contra ameaças, inclusive de autorrejeição e eventual extinção (Lewin, 1948). Em contraste, os grupos brancos cristãos, que são considerados grupos majoritários reconhecidos na esfera pública, aparentemente condicionam o indivíduo ou desencorajam o fortalecimento da autonomia, diferenciação e demarcação de fronteiras interindividuais na família e escola. Tal descrição difere radicalmente da construção de imagem distinta socialmente a partir de exposição de vestimenta, diploma, bem de consumo e assim por diante. É preciso lembrar que o processo de promoção social no Brasil acontece em função de escolarização e “branqueamento” (miscigenação que leva à extinção de traços socioculturais e físicos não-brancos), a despeito de nuances entre os grupos (Munanga, 1999). Ou seja, a escolarização por si só não seria suficiente para a realização da promoção, sendo necessário adotar outras subjetividades, o que implicaria violência simbólica, a ser mais estudada como formas/conteúdos socioculturais e políticos. Esses conteúdos seriam transpostos para atividades na sociedade atual como a vida escolar, muitas vezes sem se saber a origem, tornando-se práticas/concepções de difícil remoção.

Uma conclusão preliminar é que os pais/educadores participantes, ao responderem a pergunta em geral, estavam construindo uma imagem dos seus filhos e alunos conforme ideais sociais que eles pretendiam atingir ou respeitar, enquanto nas perguntas relativas ao que agrada e desagrada, as respostas apresentadas pelos mesmos poderiam ter sido “realistas” a respeito de como viviam a experiência com as crianças. Enfim, os resultados da pesquisa relatada, ainda que exploratória, indicaram que as representações sociais acessadas por meio de perguntas genéricas tenderiam a veicular mais frequentemente conteúdos valorizados e/ou reconhecidos por grupos mais influentes na sociedade. Ou seja, tratar-se-ia de uma forma de consulta que facilita a expressão de ações/pensamentos considerados válidos para a “maioria”, tanto no sentido demográfico quanto daquilo que os grupos sociais mais poderosos em algumas esferas sociais esperam de si e dos outros para obtenção de metas sociais. É possível que as perguntas genéricas sejam mais impessoais e, no caso de uma sociedade multicultural desigual, facilitem a padronização social e cultural dos grupos existentes; sobretudo entre grupos étnicos não-brancos e/ou não-cristãos de meio popular, que não ocupam posição de comando/liderança em uma sociedade hierarquizada; em que os brancos de classe média costumam assumir posições de produtores simbólicos destacados, como maior presença acadêmica, entre outras formas de exercer influência.

Referências

- Abric, J.-C. e Campos, P. H. F. (2003). Les éducateurs et leur représentation sociale de l'enfant de rue au Brésil. In J.-C. Abric (Org.), *Exclusion sociale, insertion et prévention* (pp. 139-150). Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.
- Augras, M. (1986). Transe e construção de identidade candomblé. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2, 191-200.
- Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu*. Paris: P.U.F.
- Bastide, R. (1971). *As religiões africanas no Brasil* (Vols. 1-2). São Paulo: EDUSP.
- Beauvois, J.-L. & Dubois, N. (1988). The norm os internality in the explanation of psychological events. *European Journal of Social Psychology*, 18, 299-316.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (2005). Orientação de pais: partilhar conhecimentos sobre desenvolvimento e práticas de educação como estratégia de intervenção. *Texto & Contexto Enfermagem* (Florianópolis), 14(n. spe.), 64-70.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Chombart de Lauwe, M. J. (1991). *Um outro mundo: a infância*. São Paulo: Editora Perspectiva/EDUSP.
- Chombart de Lauwe, M. J. & Bellan, C. (1979). *Enfant de l'image: enfants-personnages des médias/enfants-réels*. Paris: Payot.
- Da Matta, R. (1987). A família como valor: considerações não-familiares sobre a família brasileira. In A. M. Almeida, M. J. Carneiro, & S. G. Paula (Orgs.), *Pensando a família no Brasil – da colônia à modernidade* (pp. 115-136). Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/Editora da UFRJ.
- Espíndula, D. H. P., Trindade, Z. A., & Santos, M. F. S. (2009). Representações e práticas educativas de mães referentes a filhos atendidos pelo Conselho Tutelar. *Psicologia em Estudo* (Maringá), 14(1), 137-147.
- Farr, R. M. (1992). Individualism as a collective representation. In V. Aebischer, J.-P. Deconchy & E. M. Lipiansky (Eds.), *Idéologies et représentations sociales* (pp. 129-143). Fribourg: Del Val.
- Foucault, M. (1994). *Hermeutica del sujeto*. Madri: La Piqueta.
- French, J. R. P. & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in Social Power* (pp. 118-149). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Howitt, D. et al. (1989). Becoming an individual in society: social development. In D. Howitt et al. (Org.), *Social Psychology - conflicts and continuities* (pp. 5-20). Buckingham: Open University Press.
- Jost, J. T. & Hunyady, O. (2002). The psychology of system justification and the palliative function of ideology. *European Review of Social Psychology*, 13, 111-13.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper & Row.
- Lima, A. M. & Machado, L. B. (2012). O “bom aluno” nas representações sociais de professoras: o impacto da dimensão familiar. *Psicologia & Sociedade*, 24(1), 150-159.
- Melatti, J. C. (1986). *Índios do Brasil*. São Paulo: HUCITEC/Edumb.
- Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*, 26(91), 485-507.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: P.U.F. (Original publicado em 1961)
- Munanga, K. (1999). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

- Paez, D., Gonzáles, J.-L., & Aguilera-Torres, N. (2003). Le cas des immigrants chiliens en Espagne et en France. In J.-C. Abric (Org.), *Exclusion sociale, insertion et prévention* (pp. 35-62). Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.
- Peleg-Popko, O., Kligman, A., & Nahhas, I. A.-H. (2003). Cross-cultural and familial differences between Arab and Jewish adolescents in test anxiety. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 525-541.
- Oliveira, I. (1999). *Desigualdades raciais - construções da infância e da juventude*. Niterói, RJ: Intertexto.
- Ricas, J., Donoso, M. T. V., & Gresta, M. L. M. (2006). A violência na infância como uma questão cultural. *Texto Contexto Enfermagem*, 15(1), 151-4.
- Somech, A. (2000). The independent and the interdependent selves: different meanings in different cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 161-172.
- Souza, S. J. (Org.). (2000). *Subjetividade em questão – a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Tajfel, H. (1978). *The social psychology of minorities*. Londres: Minority Rights Group.
- Verrangia, D. & Silva, P. B. G. (2010). Cidadania, relações étnicas-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 705-718.

Recebido em: 02/09/2011

Revisão em: 20/04/2012

Aceite em: 18/08/2012

Edson A. de Souza Filho é Doutor em Psicologia. Professor Associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Psicologia. Endereço: Av. Pasteur, 250. Pavilhão Milton Campos. Rio de Janeiro/RJ, Brasil. CEP 22290-902.
Email: edsouzafilho@gmail.com

Angel Beldarrain-Durandegui é PhD em Psicologia Social pela University of Loughborough. Professor da Universidade do País Basco, Espanha. Endereço: Avenida de Tolosa, 70. 20018 San Sebastián, España.
Email: a.beldarraindurandegui@gmail.com

Anderson Scardua é Doutor em Psicologia. Professor Adjunto na Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande/PB, Brasil.
Email: andersonscardua@gmail.com

Como citar:

Souza Filho, E. A., Beldarrain-Durandegui, A., & Scardua, A. (2013). A infância segundo familiares e educadores – etnia e classe social. *Psicologia & Sociedade*, 25(1), 123-133.