



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE- FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL- PPGEA/FURG



**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS FAMÍLIAS: INTERFACES ENTRE AS PRÁTICAS
PARENTAIS E OS SABERES AMBIENTAIS**

MARIANA COSTA NEUWALD

**RIO GRANDE – RS
2018**

MARIANA COSTA NEUWALD

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS FAMÍLIAS: INTERFACES ENTRE AS PRÁTICAS
PARENTAIS E OS SABERES AMBIENTAIS**

Dissertação de Mestrado apresentado à banca examinadora, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, na Universidade Federal do Rio Grande- FURG.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Narjara Mendes Garcia

**RIO GRANDE – RS
2018**

Ficha catalográfica

N498e Neuwald, Mariana Costa.

Educação ambiental nas famílias: interfaces entre as práticas parentais e os saberes ambientais / Mariana Costa Neuwald. – 2018.

93 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2018.

Orientadora: Dra. Narjara Mendes Garcia.

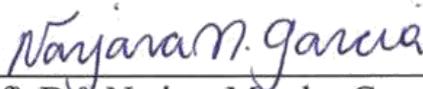
1. Educação ambiental 2. Parentalidade 3. Família
4. Formação de educadores I. Garcia, Narjara Mendes II. Título.

CDU 504:37

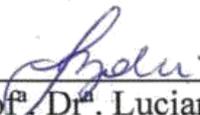
Mariana Costa Neuwald

“Educação Ambiental nas famílias: Interfaces entre as práticas parentais e os saberes ambientais”

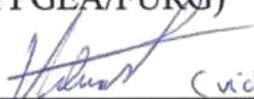
Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



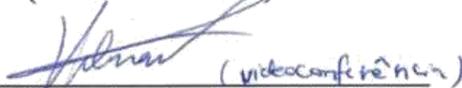
Prof.^a. Dr.^a. Narjara Mendes Garcia
(PPGEA/FURG)



Prof.^a. Dr.^a. Luciana Netto Dolci
(PPGEA/FURG)



Prof.^a. Dr.^a. Lirene Finkler
(UNILASALLE)

 (videoconferência)

Prof.^a. Dr.^a. Maria Angela Mattar Yunes
(UNIVERSO)

*A todas as famílias.
Em especial à minha.*

AGRADECIMENTOS

Penso que escrever os agradecimentos seja uma parte tão importante do trabalho quanto escrever os resultados dele, por exemplo. É aqui, neste momento, em que lembramos e demonstramos a importância de cada pessoa e instituição que trilhou o caminho deste estudo, nos dois anos que foram dedicados a ele, ou ainda aquelas a quem agradecemos por uma vida inteira. Agradeço:

À minha família! Mãe, pai, irmãos. Vó, vô, tios, tias, prim@s, sobrinhos, afilhadas, minha filha! Obrigada pela vida, eu amo muito vocês!

Meu companheiro de vida, teu apoio e companhia são fundamentais!

Minhas amigas de Rio Grande, minha rede de apoio na vida pessoal e materna!

Meus/minhas amig@s de Brasília, certeza de amores verdadeiros nessa vida!

Às escolas, suas equipes diretivas, professores e funcionários!

Às famílias que participaram dos grupos focais e dos momentos de Inserção Ecológica!

À turma do 5º semestre de Psicologia da FURG, e ao professor muito querido, que tão bem me acolheram e tantas trocas fizemos no meu estágio docência!

À minha orientadora, obrigada por acreditar e, de fato, me orientar nesta caminhada!

À banca que participou da qualificação e contribuiu tanto na construção desta pesquisa, e à banca de defesa, que, novamente, fez ótimas sugestões!

Às colegas do grupo de pesquisa, obrigada por tudo!

Aos professores, técnicos e estagiários do PPGEA/FURG!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento financeiro, possibilitando a dedicação integral a esta pesquisa!

Às deusas, aos sopros de vida, as energias da natureza que nos possibilitam respirar e viver, que possamos ser mais éticos e sensíveis para com isto.

Sou grata!

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Pai, me ensina a olhar!

(Eduardo Galeano)

RESUMO

A Educação Ambiental nas famílias é direcionada para o microsistema familiar, considerando que este é um ambiente de cuidado, educação e desenvolvimento humano. A família pode se constituir como educadora ambiental, a partir do exercício da parentalidade, ou seja, por atitudes e conhecimentos que direcionam os caminhos e a interação familiar entre pais e filhos. O presente trabalho, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG), na linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores (as), tem por objetivo identificar quais são as práticas parentais e os saberes ambientais de famílias que compõem a comunidade de duas escolas do município de Rio Grande/RS e, com isso, potencializar o entendimento das famílias enquanto educadoras ambientais. Quando pensamos nos pais como educadores no contexto familiar, esquecemos muitas vezes que os saberes e as práticas não são inatos e que podem necessitar de apoio e suporte social - familiar ou estatal -, para contribuir no desenvolvimento saudável e a socialização das crianças como parte indissociável do ambiente. Entendemos que o termo ambiente inclui o ser humano e suas relações, pois somos seres indissociáveis da natureza e são as nossas práticas sociais as grandes responsáveis por muitos problemas socioambientais e logo, somos também responsáveis pela busca de soluções. A pesquisa foi qualitativa e teve como metodologia a Inserção Ecológica, utilizando como estratégias para o fomento de dados o grupo focal e o diário de campo. Para a análise dos dados foi utilizada a Grounded-Theory, ou Teoria Fundamentada nos Dados. Nos resultados, são apresentadas três categorias: Teorias Implícitas das Famílias, Responsabilidade Socioambiental e Descaso Socioambiental, identificadas a partir de uma relação entre as falas dos participantes da pesquisa e de referenciais e conceitos teóricos da Educação Ambiental. Os resultados apontam, então, que as famílias possuem saberes e práticas que as direcionam para uma possibilidade de promover respeito e cuidado das crianças e adolescentes ao ambiente onde vivem, seja este natural ou simbólico, através da participação, humanização, concepção sistêmica do ambiente e ética ambiental. Além disso, apontam também a existência de práticas parentais que acabam por promover a manutenção da crise ambiental e social em que nos encontramos, enquanto sociedade, através da individualização e da violência intrafamiliar. Estes resultados nos traduzem as possibilidades do exercício da parentalidade, mostram que os pais ou responsáveis exercem o papel de educadores ambientais e também a disponibilidade das famílias ao diálogo, à reflexão e à troca de saberes sobre a contínua tarefa de educar os filhos para atuação e transformação do mundo em que vivemos.

Palavras-chaves: Educação Ambiental. Parentalidade. Famílias. Cuidado. Formação de Educadores.

ABSTRACT

The Environmental Education in the families is directed to the microsystem of the family, considering that this is an environment of care, education and human development. The family can be constituted as an environmental educator, starting from the practice of parenthood, that is, by attitudes and knowledge that guide the paths and the family's interaction between parents and children. The present study, linked to the Postgraduate Program in Environmental Education (PPGEA / FURG), in the line of Education and Training of Educators, aims to identify which are the parental practices and environmental knowledge of families that make up the community of two schools in the city of Rio Grande / RS and, with this, improve the understanding of families as environmental educators. When we think of parents as educators in the family context, we often forget that knowledge and practices are not innate and may need social support and assistance – familial or by the state, to contribute to the healthy development and socialization of children as an inseparable part of the environment. We understand that the term environment includes human beings and their relationships, because we are inseparable from nature and our social practices are responsible for many socio-environmental problems and therefore, we are also responsible for searching the solutions. The research was qualitative and had as methodology the Ecological Insertion, using as strategies the focal group and the field diary to insert data. The Grounded-Theory was used to analyze the data. In the results three categories are presented: Implicit Families Theories, Socio-environmental Responsibility and Social and Environmental Negligence, identified from a connection between the research participants speeches and of references and theoretical concepts of Environmental Education. The results indicate that families have knowledge and practices that direct them to the possibility of promoting respect and care of the children and adolescents to the environment where they live, be it natural or symbolic, through participation, humanization, systemic design of the environment and environmental ethics. In addition, they point to the existence of parental practices that end up encouraging the maintenance of the environmental and social crisis in which we find ourselves, as a society, through individualization and intrafamily violence. These results show us the possibilities of exercising parenting, they show that parents or other caregivers play the role of environmental educators and the families' availability to dialogue, reflection and exchange of knowledge about the ongoing task of educating the children to act and transform the world in which we live.

Key Words: Environmental Education. Parenting. Families. Care. Training Educators

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Interesse em participar de grupo de apoio	45
Gráfico 2. Papel familiar dos participantes do GF1	50
Gráfico 3. Estado civil dos participantes GF1	51
Gráfico 4. Ocupação dos participantes do GF1	51
Gráfico 5. Grau de escolaridade dos participantes GF1	51
Gráfico 6. Papel Familiar dos participantes do GF2	54
Gráfico 7. Estado civil dos participantes GF2	55
Gráfico 8. Ocupação dos participantes do GF2	55
Gráfico 9. Grau de escolaridade dos participantes GF2.....	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Análise dos dados – primeira etapa	58
Quadro 2. Análise dos dados – relação com a teoria	58

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Famílias Educadoras	59
Figura 2. Categorias e Subcategorias	60

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EA – Educação Ambiental

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

SPM-PR – Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República

SMCAS – Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social

PIM- Primeira Infância Melhor

RS – Rio Grande do Sul

EAEFE – Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores

EU – União Europeia

CE – Conselho da Europa

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

SUAS – Sistema Único da Assistência Social

PNAS – Política Nacional da Assistência Social

CRAS – Centro de Referência em Assistência Social

PAIF – Programa de Atenção Integral à Família

ONG – Organização não-governamental

GF1 – Grupo Focal 1

GF2 – Grupo Focal 2

GESE/FURG – Grupo de Estudos sobre Sexualidade na Escola/FURG

PPP – Projeto Político Pedagógico

PVC –Policloreto de Vinila

UBSF – Unidade Básica de Saúde da Família

UBS – Unidade Básica de Saúde

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Uma caminhada pessoal e profissional movida pela esperança	12
1.2 Delineando a pesquisa	15
2 INTERLOCUÇÃO TEÓRICA	18
2.1 As interações no microssistema familiar	18
2.2 Tornando-se pais: um processo ecológico	21
2.3 Contribuições da Abordagem Bioecológica para compreender as interações e a educação no ambiente familiar	27
2.4 Contribuições da Educação Ambiental às relações dentro de contextos familiares	33
2.5 Famílias e parentalidade nas políticas públicas	34
3 METODOLOGIA	41
3.1 ETAPA 1: Construção da pesquisa e primeiros passos da Inserção Ecológica	41
3.1.1 O grupo focal - encontros e caminhos com as famílias	46
3.2 ETAPA 2: O contexto de pesquisa do GF1 e perfil das famílias participantes ...	48
3.3 ETAPA 3: O contexto de pesquisa do GF2 e perfil das famílias participantes ...	52
3.4 A análise dos dados- Teoria Fundamentada nos Dados	56
4 RESULTADOS	61
4.1 Interface entre as práticas parentais e os saberes ambientais	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
APÊNDICE A	87
APÊNDICE B	89
APÊNDICE C	90
APÊNDICE D	93

1 INTRODUÇÃO

1.1 Uma caminhada pessoal e profissional movida pela esperança

Este trabalho surgiu pelo interesse em estudar e reconhecer as práticas educativas parentais e os saberes ambientais das famílias, com o intuito de reconhecer a forma com que as crianças e adolescentes são educados no que tange aos aspectos ambientais em sua totalidade, não excluindo os relacionamentos interpessoais e com todos os seres vivos com que dividimos a vida na Terra. Sabendo das dificuldades que muitas famílias enfrentam para educar e cuidar de seus filhos, sejam estas financeiras, psicológicas, falta de apoio do Estado, dentre outras e com a crença que possuo da importância que as famílias representam na sociedade, dado seu importante papel de formação de sujeitos, minha trajetória profissional foi-se constituindo nesta direção.

Meu primeiro emprego, ainda nos primeiros anos da faculdade de Psicologia, na cidade de Brasília, foi na Central de Atendimento à Mulher, “Ligue 180”, no seu ano de criação, 2005. Este serviço foi criado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR), com o intuito de fornecer apoio às mulheres vítimas de violência doméstica, porém, não era integrado aos serviços de segurança pública e nem era possível enviar denúncias, como desde o ano de 2014 já é. A minha função era atender aos telefonemas das vítimas e localizar serviços de apoio próximos ao local onde ela se encontrava, fornecendo telefones e endereços para que elas pudessem buscar socorro. Muitas vítimas entravam em contato momentos após terem sido agredidas fisicamente por seus companheiros, geralmente acompanhadas pelos filhos, e muitas ligações ainda ecoam em meus pensamentos. Eu questionava a frieza e automatização com que tínhamos que realizar os atendimentos telefônicos, e muitas vezes era chamada a atenção por fugir do protocolo e direcionar um pouco de afeto àquelas mulheres vítimas, que sempre retribuía de forma positiva a estas demonstrações. Foi assim que comecei a identificar e defender que a humanização e o afeto nas relações, neste caso direcionado à vítima de violência doméstica, pode contribuir de forma positiva e significativa para amenizar o sofrimento que traziam.

Logo depois fui fazer estágio em um núcleo da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Distrito Federal, o Pró-Vítima, onde realizava atendimento psicológico as

vítimas de violências, sendo elas de qualquer natureza. Foi uma nova oportunidade de reforçar minha crença de que o cuidado expresso através do trabalho, na forma de atenção, envolvimento, humanização, afeto, interesse, era mais efetivo e trazia resultados de melhora mais rápida naqueles que procuravam o núcleo. Éramos livres para atuar de acordo com nossos conhecimentos técnicos, mas também explorar nossas possibilidades intuitivas, contando com supervisão de psicólogos experientes. O núcleo contava também com atendimento jurídico e de assistência social, ou seja, era multiprofissional e geralmente os usuários passavam pelos três serviços, porém, era no atendimento psicológico que eles permaneciam por mais tempo, até observarmos condições de alta. A terapia era breve e focal, mas sempre surgiam assuntos relacionados às relações afetivas e familiares, para além da violência presenciada.

Concluí a graduação em Psicologia em 2010, na cidade de Brasília, grávida de 5 meses, e no ano de 2011 retornei ao Rio Grande do Sul. Passei os próximos anos dedicada a cuidar da minha família, como costume dizer, 'aprendendo sobre desenvolvimento humano na prática'.

No ano de 2012, fiz parte da equipe do setor pedagógico da Coordenadoria Regional de Educação do município de Rio Grande, gerenciando pastas relacionadas à violência nas escolas e entorno e um programa de saúde e prevenção, em parceria com secretarias municipais. Foi uma oportunidade de conhecer as escolas e profissionais da educação da cidade, realizando formações, projetos e visitas frequentes a estes espaços. Em meados de 2014 comecei a trabalhar na Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social (SMCAS), onde conheci a proposta teórico-metodológica de Educação Parental. Identifiquei que era o que eu acreditava e vinha, de alguma forma, fazendo nos trabalhos que passava, sempre buscando o foco nas famílias e suas interações. No ano de 2015, disponibilizamos uma formação em Educação Parental aos servidores da SMCAS que atendem famílias, de todos os níveis de proteção (Proteção Social Básica, Média e Alta Complexidade), e duas vagas foram também disponibilizadas para a área da saúde e para a educação (sendo uma para o PIM - Primeira Infância Melhor e outra para uma profissional de uma escola municipal). A capacitação contou com atividades presenciais e a distância, e como trabalho de conclusão deveriam colocar em prática uma ação destinada a seu público. Diversos profissionais engajaram-se e um total de 130 famílias foram

atendidas pela proposta, que apresentou bons resultados onde foi executada com responsabilidade e compromisso.

Sempre acreditei e defendi que para a família cuidar e educar as crianças e os adolescentes para o convívio social, esta precisa ser primeiramente cuidada e apoiada na sua tarefa educativa. Cuidar de uma família é cuidar do mundo. Paulo Freire (1983) disse certa vez que acredita que a educação muda as pessoas, e que as pessoas mudam o mundo, e eu acrescento a educação familiar nesta equação.

Partindo da ideia de cuidado a partir do conceito de Leonardo Boff (2014), onde o cuidado vai além de um ato de cuidar, e passa a ser compreendido como uma atitude de responsabilização e zelo, envolvendo mais que o suprimento de tarefas cotidianas e necessidades básicas, e sim envolvendo a dedicação e o real interesse pelo outro, pretende-se contribuir para a reflexão sobre esta dimensão nas relações familiares.

Carvalho afirma que: “a Educação Ambiental quer mudar todas as coisas. A questão é saber como, por onde começar e os melhores caminhos para a efetividade desta reconstrução da educação” (CARVALHO, 2005, p. 59-60). Assim, eu defendo que um importante caminho de transformação “das coisas” e da reconstrução da educação é através da humanização das relações familiares, que pode contribuir na humanização das relações de forma geral. Acredita-se que um dos possíveis e viáveis caminhos para tal é a inclusão de princípios norteadores da Educação Ambiental (EA), da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) nos ambientes domésticos, como a participação, a humanização, o diálogo, a sustentabilidade. Creio que os pais são importantes educadores ambientais que educam sujeitos para o mundo e perpetuam valores, crenças, ensinamentos. As ideias e as atitudes de cuidado (ou de não cuidado) que os pais expressam na relação com os filhos são internalizados por estes e os guiam na sua relação com o outro e com o mundo, seja como modelo a ser seguido ou ainda como exemplo a ser evitado. O fato é que as crianças são cidadãos que vão agir e atuar no ambiente natural, simbólico, das relações, enfim, nos contextos ecológicos onde estes transitarem, já que ao longo de nossas vidas passamos por diferentes sistemas e ocupamos diferentes papéis nestes espaços (BRONFENBRENNER, 2002).

Não é tarefa simples e por isso as dificuldades e relações familiares devem ser percebidas a partir de olhar sistêmico e holístico, considerando a totalidade de cada ser, de cada realidade, aliada a rede de relações que une os seres entre si,

compreendendo a complexidade de cada ser-no-mundo (SAUVÈ, 2005). A família é o primeiro microsistema e espaço educativo onde a criança se insere e tem grande influência sobre o desenvolvimento da sua personalidade e das suas capacidades, sendo o contexto ecológico mais imediato de desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2002).

Os saberes ambientais se opõem à lógica racional do capital e do mercado, de forma a orientar a (re)articulação entre as relações sociedade-natureza (LEFF, 2001). Para este autor, os saberes ambientais extrapolam os limites das 'ciências naturais' "para abrir-se ao terreno dos valores éticos, dos conhecimentos práticos e dos saberes tradicionais" (LEFF, 2001, p. 145). Sendo assim, compreendemos que os saberes ambientais das famílias se manifestam e podem ser identificados por meio das suas práticas e discursos cotidianos na relação com o seu meio e também através dos ensinamentos e processos educativos que são transmitidos nas famílias.

1.2 Delineando a pesquisa

Com estes pensamentos e ideias, passamos a delinear a pesquisa a partir de algumas questões: quais as práticas e estratégias utilizam as famílias para educar seus filhos? Qual é a concepção de cuidado que estas famílias têm? Quais são os saberes ambientais que apresentam? Como é a relação destas famílias com o meio ambiente e com seu território? Como a parentalidade é exercida por estas famílias?

Diante destes inúmeros questionamentos, emergiu o que consideramos a questão desta pesquisa: Qual a interface que há, se há, entre as práticas parentais e os saberes ambientais expressos através da educação e pelo cuidado realizado pelas famílias?

Partindo disto, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a relação entre as práticas parentais e os saberes ambientais de famílias que compõem a comunidade de duas escolas do município de Rio Grande/RS e, com isso, potencializar o entendimento das famílias enquanto educadoras ambientais. Tem como objetivos específicos: estabelecer a relação entre as práticas parentais e os saberes ambientais expressos e identificados nas falas dos participantes; compreender o papel da família como promotora de Educação Ambiental na educação

das crianças e dos adolescentes no contexto familiar; identificar as ações e as atitudes de cuidado das famílias com seus filhos e com o ambiente onde vivem.

Acredita-se que os saberes ambientais podem ser identificados e percebidos por meio da manifestação e atitudes de cuidado no mundo, e com o mundo, além de formas de sustentabilidade, seja na manutenção da própria vida humana, através de, por exemplo, reduzir, reciclar e reutilizar, ou das relações, por meio da educação para um futuro, que possa garantir a vida na Terra. Cabe aqui ressaltar que a busca por identificar as manifestações dos saberes ambientais das famílias participantes da pesquisa parte do pressuposto da “leitura de mundo” (FREIRE, 1997), em que se possa compreender os termos e atitudes a partir da cultura própria de cada família.

Considera-se bastante importante destacar que o interesse do presente estudo é na atividade e processo da parentalidade nas famílias, percebendo a complexidade das interações e as organizações desse contexto ecológico. Compreende-se a existência e as possibilidades das estruturas familiares, e, assim, a cada vez que houver a referência a pais entende-se toda e qualquer pessoa responsável pelos cuidados e pelo desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, sem restrição a existência ou não de algum grau biológico de envolvimento. Da mesma maneira, quando se faz referência a filho(s), não se reduz ao gênero masculino, estando incluído no termo filhos e filhas, crianças ou adolescentes, sob a responsabilidade de um ou mais adultos no ambiente familiar.

É difícil universalizar uma estrutura concreta que defina família em todas as culturas, já que este é um ambiente simbólico construído por representações sociais, relações e vinculações humanas (GARCIA; YUNES, 2015). Compreende-se as múltiplas possibilidades que estes ambientes têm de relações, sendo inadequado limitar as estruturas e possibilidades deste contexto, sabendo que há diversos outros atores que exercem as funções paternas, sejam avós, tios/tias, madrastas/padrastos, responsáveis em instituições de acolhimento, dentre outros. Optou-se por eleger uma palavra que aqui no presente trabalho representa esta vasta possibilidade. Dito isso, continuemos.

Dentro da atual conjuntura sócio-política-ambiental (MACHADO, CALLONI, ADOMILLI, 2016) em que vivemos, este trabalho mostra ser de grande importância, pois busca ouvir as famílias e traduzir possibilidades do ser-família, objetivando uma interação sadia com o ambiente e com os seres vivos. Toda e qualquer prática

direcionada às famílias só pode ser realizada a partir de um olhar ao mundo que as circunda, e as suas formas de pensamento e de sentimentos em relação ao seu lugar no mundo. Com este trabalho, buscamos também agregar à linha de pesquisa, “Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (EAEFE)”, de forma a promover uma ampliação da visão sobre os “educadores”, considerando que os pais também os são, e, mais que isto, são os primeiros educadores que as crianças e adolescentes interagem, recebendo aprendizados e valores. É necessário que sejam incluídos nesta categoria, e não somente os profissionais qualificados por meio do meio acadêmico em profissões específicas.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: o capítulo 2 traz as interlocuções teóricas que permeiam o trabalho, com informações e uma discussão sobre o microssistema familiar, de forma a conceituar as famílias e suas relações, dentro de uma perspectiva da psicologia. Neste capítulo também se discorre sobre a forma com que nos tornamos pais, o conceito de parentalidade e sua relação com a Educação Ambiental e algumas das suas possibilidades de manifestação. No capítulo 3, são apresentados os caminhos metodológicos de coleta e análise dos dados, apresentando as diferentes estratégias utilizadas, que se completam e visam garantir maior fidedignidade dos dados coletados. Neste capítulo se discorre sobre a Inserção Ecológica, o diário de campo e os grupos focais, e também contextualiza o campo e os participantes da pesquisa. Ainda compõe este capítulo o caminho para a análise dos dados, realizado através da Grounded-Theory (CHARMAZ, 2009), ou Teoria Fundamentada nos Dados (YUNES; SZYMANSKI, 2005). O capítulo 4 mostra os resultados, e as considerações finais são apresentadas no capítulo 5.

Desejamos uma leitura que possa contribuir para os aprendizados e interações com as famílias!

2.1 As interações no microssistema familiar

O conceito e a estrutura das famílias vêm se transformando ao longo dos anos, estando atualmente mais amplo e diverso do que o modelo nuclear tradicional. Para Loch e Yunes (1998), a família é uma entidade paradoxal e indefinível, é a mesma em qualquer lugar do mundo, porém, nunca permaneceu a mesma, sofrendo as influências e transformações de ordem social, econômica e cultural, se moldando, se transformando e se (re)estruturando dentro destes cenários.

Não é tarefa possível encontrar uma definição universal do que significa a família, porém, a maioria das pessoas possui uma ideia intuitiva sobre isto, considerando a sua própria experiência (AMARO, 2014). Assim sendo, não é possível que falemos em família, mas sim, em famílias, no plural, dada a diversidade a que este conceito remete. Na literatura, há definições de famílias na antropologia, na sociologia e na psicologia. As definições psicológicas descrevem o grupo familiar como um conjunto de relações. As famílias podem ser vistas como uma totalidade, um sistema ou grupo formado por pessoas que se relacionam entre si, por parentesco e/ou por se considerarem pertencentes àquele contexto (HABIGZANG; CAMINHA, 2004). Segundo este conceito, a família vai além de laços consanguíneos e pode ser percebida pela afinidade dos indivíduos entre si e seu senso de pertencimento ao grupo. Para Minuchin, uma família é um tipo especial de sistema, com estrutura, padrões e propriedades próprias, em que seus membros possuem “laços emocionais e uma história compartilhada” (MINUCHIN, 2011, p. 15).

Para Szymanski (1998), as famílias comumente apresentam uma dicotomia entre o que a autora denomina de “a família pensada” e “a família vivida”, sendo a primeira uma manifestação dos modos de ser das famílias, em suas expectativas e regras, seus saberes, e o segundo, as práticas cotidianas propriamente ditas, que podem ser coerentes ou não com ideais pensados.

Sendo a família, ou ambiente familiar¹, o contexto primário de desenvolvimento humano, o primeiro sistema onde o indivíduo é inserido, são inegáveis as influências que o indivíduo recebe deste. De qualquer forma e em qualquer configuração, a ideia

¹Considerando que muitas vezes o ambiente familiar não é necessariamente a família nuclear tradicional.

de família atribui aos seus membros diversas expectativas de papéis e funções, que são construídas e pré-estabelecidas social e transgeracionalmente (GARCIA, 2007). Neste sentido, por exemplo, o papel que as mulheres desempenham e representam nas famílias vem se transformando ao longo dos anos, o que também explica, em partes, as transformações ocorridas nas famílias, já que, segundo Carter e McGoldrick (2001), as mulheres sempre foram centrais no funcionamento familiar. Se antigamente a identidade das mulheres era centrada basicamente na sua função como mãe e esposa, atualmente não é mais assim (CARTER e MCGOLDRICK, 2001), já que as mulheres estão cada vez mais conquistando novos espaços e papéis, o que acaba por criar e ampliar as possibilidades e arranjos familiares.

Cada família é um sistema próprio, porém, dentro deste sistema, há vários subsistemas (AMARO, 2014), como por exemplo as díades que se formam nas famílias, ou tríades, seja entre filhos e pais ou entre irmãos, ou ainda, entre avós e netos. Outro componente bastante importante dentro do ciclo de vida familiar e das relações estabelecidas neste ambiente diz respeito à delimitação de fronteiras entre os membros da família. Fronteiras são “barreiras” invisíveis, que marcam limiares que não devem ser cruzados, bem como as condições onde são mais permeáveis (AMARO, 2014). As fronteiras dizem respeito, por exemplo, ao envolvimento e interferências de outros parentes na educação das crianças e adolescentes. Fala também sobre o respeito a individualidade e ao espaço simbólico de cada membro dentro do ambiente familiar.

Wagner, et al (2010) trazem algumas características que estão presentes nos sistemas familiares. São elas: equifinalidade, que diz respeito a capacidade do sistema familiar se reunir em torno de um objetivo comum, como por exemplo, no caso de morte de algum membro, onde os parentes mais distantes reúnem-se, ou quando algum membro específico possui uma necessidade específica e todos mobilizam-se para colaborar; autorregulação e retroalimentação, que se referem a capacidade do sistema familiar modificar suas estruturas quando ocorrem modificações externas ou internas, buscando manter um equilíbrio entre a estabilidade e a mudança e, por fim, a homeostase, que fala da tendências que possuem as famílias em manterem-se estáveis frente às demandas que exigem pequenas ou grandes transformações no sistema familiar. Este movimento das famílias em responder e reagir frente às

demandas externas ou internas fala muito sobre a saúde do sistema familiar (WAGNER, ET AL, 2010).

Para Carter e McGoldrick (2001), cada indivíduo recebe influência de um campo emocional de até quatro gerações anteriores a sua. É como se, metaforicamente, um indivíduo nunca estivesse só e carregasse sempre consigo um tanto da sua família. Obviamente, há inúmeras outras influências que a pessoa em desenvolvimento recebe ao longo da sua vida, conforme vai se inserindo e pertencendo a outros sistemas e espaços, porém, “este é o campo emocional operativo em qualquer momento dado” (CARTER e MCGOLDRICK, 2001, p. 9). Sendo assim, é imensamente complexa a rede que influencia o comportamento e o desenvolvimento do sujeito, à luz da transgeracionalidade² familiar, não sendo possível desconsiderar este cenário ao trabalhar com famílias.

O ambiente familiar pode ser percebido como uma comunidade aprendente (BRANDÃO, 2005), onde as interações refletem momentos de aprendizado, estejamos conscientes disso ou não, indo além da ideia de que é somente na escola que se ensina e se aprende. Brandão (2005) ressalta que a escola é o lugar social da educação, sendo esta uma fração importante do nosso aprendizado, mas não a única. Para o autor, a educação perpassa por todos os grupos sociais dos quais participamos:

Nossos grupos de idade (como uma “turma de amigos”), nossos grupos de interesses (como um time de futebol), nossas equipes de vida e de trabalho. Cada um deles aporta uma fração daquilo através do que, aos poucos e ao longo de toda a vida, nós nos socializamos. Nós aprendemos, em diferentes e integradas dimensões de nós mesmos, os diversos saberes, as sensações, as sensibilidades, os sentidos, os significados e as sociabilidades que, juntas e em interação em nós e entre nós, nos tornam capazes de interagir com uma cultura e em uma sociedade (BRANDÃO, 2005, p. 85-86)

Sendo a família o primeiro ambiente em que o sujeito se insere, é por meio dela que primeiramente aprende a cultura e a leitura da sociedade, mediado pela subcultura familiar, há um contínuo aprender e ensinar presente no ambiente familiar,

²Segundo Wagner e Falcke (2005), o prefixo trans (através) diz respeito ao resgate de componentes que perpassam a história familiar e se mantêm presentes ao longo das gerações.

que perpassa idades e gerações, onde todos estão se ensinando e aprendendo, com reciprocidade, afetividade, ou não, a depender das interações existentes.

2.2 Tornando-se pais: um processo ecológico

Quando se pensa a respeito do papel que deve ser desempenhado pelos pais/cuidadores das crianças e adolescentes, geralmente se pensa nos cuidados que garantam suas necessidades básicas, como alimentação e higiene, e na responsabilidade de transmitir os valores e ensinamentos que os tornem pessoas éticas, de forma que os filhos cresçam justos, autônomos e bem-sucedidos. Esquecemos, muitas vezes, que as competências e habilidades parentais não são inatas e, logo, não nascem naturalmente no instante em que nascem os filhos.

Barudy e Dantagnan (2010) afirmam que as capacidades parentais são desenvolvidas a partir da articulação de fatores biológicos e hereditários e da interação destes com as experiências de vida e do contexto sociocultural de desenvolvimento dos pais. Nesta fusão de características e vivências que contribuem para o desenvolvimento da parentalidade, os medos e traumas da infância dos pais e sua relação com seus pais também influenciam, mostrando que, claramente, os aspectos biológicos são apenas uma parcela nesta construção. Sendo assim, então, não podemos restringir a parentalidade à gestação e ao nascimento de um filho, já que também as identificações feitas na infância influenciam e determinam a forma com que cada um de nós poderá exercitar a parentalidade (ZORNIG, 2010).

Segundo Hoghughi (2004), a criança pode ser o foco das preocupações e atividades dos pais, mas a eficácia dessas atividades é dramaticamente dependente das próprias relações dos pais, circunstâncias econômicas, contextos culturais e das estruturas sociais e políticas mais largas nas quais eles operam. Isto amplia o olhar sobre o “tornar-se pais” para além de características e ações dos próprios, e reforça o fato de que devemos cuidar e olhar com atenção à infância e a forma com que os filhos percebem e recebem a parentalidade, em um movimento de reciprocidade (BRONFENBRENNER, 2002) no processo de cuidado e educação no ambiente familiar.

Apesar da parentalidade ser um assunto novo no Brasil, há diversos pesquisadores e pesquisadoras estudando e publicando sobre ele. Muitos encontram-

se aqui no Rio Grande do Sul, inclusive, Estado com potência em pesquisas na área. Contudo, as maiores referências no assunto estão em países de língua espanhola ou inglesa. Barudy e Dantagnan (2010, p.32) definem o termo parentalidade como “o conjunto de competencias que hacen posible em milagro del desarrollo infantil”. Podemos, assim, concluir que parentalidade diz respeito às competências e habilidades demonstradas pelos pais no trato com seus filhos, manifestadas através da responsabilidade e cuidado dirigidos aos mesmos, contribuindo de forma saudável para o desenvolvimento, tanto da criança ou adolescente, quanto dos pais.

Por saudável, entende-se as práticas e atitudes de cuidado que caminham em direção ao bem-estar e bom relacionamento dos pais e dos filhos, e dos demais membros que compõe as famílias. Se opõe a ideia de padronização e normalidade, pressupondo um ambiente que proporcione qualidade em todos os aspectos: físico, mental e emocional. Hoghughi (2004), afirma que parentalidade é um processo crucial e um mecanismo de proteção e formação das crianças e adolescentes. O autor define parentalidade como uma atividade proposta com o objetivo de assegurar a sobrevivência e o desenvolvimento da criança ou adolescente. A palavra parentalidade deriva do verbo latino *parere*- “levar a frente, desenvolver ou educar”. Podemos compreender, então, que o cuidado, na perspectiva da parentalidade, significa muito mais do que apenas um ato, significando uma atitude de ocupação, preocupação e de envolvimento afetivo com o outro (BOFF, 2014), neste caso, com os filhos.

Os países da União Europeia (EU), em 2007, sendo liderados pela República de Portugal, lançaram importante estudo a respeito dos apoios dados pelos governos aos pais, intitulado “Estudo sobre o papel dos pais e os apoios dos governos na EU” (CONSELHO EUROPEU, 2007). Tal estudo evidencia a inclusão da preocupação em “formar” pais e apoiá-los na sua tarefa parental manifestada pelos países europeus. As estratégias são as mais variadas, e vão desde linhas telefônicas que oferecem apoio até “escolas de pais”. Neste estudo são citadas Recomendações estabelecidas pelo Conselho da Europa (CE) no que tange ao papel dos pais e definições de parentalidade positiva, como por exemplo a Recomendação (2006)19³, que traz a

³Recomendação (2006)19 relativa à política de apoio à parentalidade positiva, aprovada pela Comissão de Ministros em 13 de dezembro de 2006.

definição de parentalidade positiva como atitudes dos pais que melhor garante os interesses das crianças, que busquem e visem desenvolvimento, capacitação, não-violência, proporcionando reconhecimento e orientação que implica a fixação de limites para permitir o pleno desenvolvimento da criança. Além disso, esta Recomendação do Conselho da Europa ainda aponta que o exercício de uma parentalidade segura e positiva desempenha um papel essencial para o futuro da sociedade. Vemos, assim, mais um enlace entre os estudos da Educação Ambiental e as famílias.

O cuidado com os filhos em seus primeiros anos de vida vai além de uma questão de obrigação e afeto por parte dos pais, para uma questão de sobrevivência e necessidade, já que este – o cuidado – é o fenômeno que possibilita e garante a existência humana (BOFF, 2014), tendo em vista que o ser humano nasce completamente dependente de outro para sobreviver e se desenvolver. O cuidado, neste sentido, envolve também aspectos educativos, já que, indubitavelmente, o meio ambiente familiar contribui para o processo educativo e formativo dos seus integrantes (GARCIA, 2007).

O universo da parentalidade é constituído, então, por atitudes e conhecimentos que direcionam os caminhos e a interação que será estabelecida neste ambiente-familiar-parental. A parentalidade é composta por muito mais que a soma das partes. As práticas educativas e os estilos parentais são articulações que compõe este universo da parentalidade e da interação pais e filhos. As práticas educativas fazem referência a diferentes estratégias utilizadas pelos pais para atingir objetivos específicos, sejam no âmbito social ou afetivo, por exemplo, o uso de castigos e punições, ou de explicações e diálogo. Já o estilo parental se refere a padrões de características próprias da interação de pais e filhos, que provocam um clima emocional, seja de afetividade, responsividade ou autoridade (CECCONELLO, DE ANTONI E KOLLER, 2003).

As práticas parentais são definidas como indutiva ou coercitiva, sendo a primeira as práticas que “induzem” ou levam as crianças a fazerem algo, por meio do diálogo e de explicações, e a segunda, as práticas que coagem as crianças, ou seja, quando, de alguma forma as crianças são obrigadas a fazerem algo por meio de ameaças, castigo ou punições (WAGNER, et al 2010). Cecconello; De Antoni e Koller, (2003) definem que o estilo parental pode variar entre estimular uma autonomia

responsável nas crianças e adolescentes, utilizando-se de medidas restritivas, mas que não perdem o afeto e cuidado, ou, a partir de um estilo autoritário que utiliza medidas punitivas para corrigir comportamentos, sem promover reflexão sobre o comportamento, nem nos filhos, nem nos pais.

Numa perspectiva sistêmica, alicerce do pensamento deste trabalho, o meio ambiente é compreendido como:

Lugar determinado ou percebido onde estão em relações dinâmicas e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformação da natureza e sociedade (REIGOTA, 2006, p. 21).

Percebe-se que este conceito abarca os elementos naturais e sociais, em interação, ou seja, os territórios de vivência cotidiana dos sujeitos, as suas famílias, seus lares, seu bairro. Desta forma, se percebe o ambiente familiar como um contexto ecológico onde se inter-relacionam e se formam as dinâmicas tão intrínsecas de cada grupo familiar e contribuem para o desenvolvimento (ou não) de cada um dos seus membros. Sendo assim, a Educação Ambiental no ambiente familiar deve-se aproximar, permear seu cotidiano e provocar reflexões.

A trama do meio ambiente é a trama da própria vida, ali onde se encontram natureza e cultura; o meio ambiente é o cadinho em que se forjam nossa identidade, nossas relações com os outros, nosso “ser-no-mundo”. A Educação Ambiental não é, portanto, uma “forma” de educação (uma “educação para...”) entre inúmeras outras; não é simplesmente uma “ferramenta” para a resolução de problemas ou de gestão do meio ambiente. Trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada. A Educação Ambiental visa a induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão autônoma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluções possíveis para eles. (SAUVÉ, 2005, p. 317)

Entende-se que o termo ambiente inclui o ser humano e suas relações, já que somos seres indissociáveis da natureza, e são as nossas práticas sociais as grandes responsáveis por muitos problemas socioambientais, não podendo a Educação Ambiental enfatizar apenas uma dimensão da crise ambiental (LAYRARGUES apud

LOUREIRO, 2009). Desta forma, a EA é um caminho alternativo para problematizar e auxiliar na busca por soluções para esta grande crise ecológico-humanitária (BOFF, 2012) em que vivemos, gerada e mantida pelo atual sistema econômico, o capitalismo, onde não apenas o meio ambiente natural é afetado e sofre degradações, mas também as relações humanas, que se tornam frágeis nesta modernidade fluida (BAUMAN, 2001), onde mais importa ter do que ser, “coisificando” pessoas e relações, tornando tudo descartável.

O consumo desenfreado e a grande força das influências externas à família, como as mídias de massa, promovem valores e hábitos dentro das casas e das relações e provocam mudanças no ambiente familiar e seus processos educativos. Se antes os pais eram a autoridade e os exemplos do processo educativo, hoje competem com estas inúmeras potências e faz-se difícil conciliar forças neste jogo desigual. Hoghughi (2004) cita alguns fatores que pressionam e enfraquecem as atividades parentais, tais como: pobreza relativa; dispersão das famílias estendidas e rede de apoio; as consequências físicas e emocionais do trabalho; aumento do ambiente urbano e exposição das crianças e adolescentes a fortes influências externas, incluindo publicidade e a mídia, dentre outros.

Pais e famílias acabam perdidos neste longo processo educativo, o que se torna visível na crescente repercussão de notícias que envolvem crianças, adolescentes e famílias em situações violentas e crimes. Ou ainda, nas inúmeras famílias com rompimento emocional e pouca interação eficiente e afetuosa. Assim sendo, é necessário um olhar direcionado às famílias que busque humanizar as relações, trazendo o diálogo e a participação como aliadas, com o intuito de potencializar e auxiliar no processo educativo. A Educação Ambiental com seus princípios e pressupostos é capaz de contribuir neste olhar às famílias, já que “a EA se apresenta como uma educação voltada a construção de novas formas de ser, pensar e conhecer, constituindo um novo campo de saber” (SATO e CARVALHO, 2005, p. 12). Campo de saber este que permite estar presente em diversos espaços, lugares e tempos. Segundo a definição de EA lançada em 1977, na Conferência Intergovernamental de Tbilisi:

A Educação Ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento de habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para

entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A Educação Ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para uma melhoria da qualidade de vida (SATO, 2004, p. 23-24).

Podemos perceber então a EA sendo encarada como um processo, logo, como algo contínuo, que pretende colaborar no desenvolvimento de habilidades que permitam modificar as atitudes dos seres humanos em relação ao meio, guiados por uma práxis e pela ética, qualificando os ambientes e as relações.

O princípio I da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL, 1999) apresenta o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo que a Educação Ambiental deve possuir, e por isso, acredita-se que a EA deva ser também direcionada a educação nas famílias, contribuindo para os processos de humanização e abertura ao diálogo dentro do ambiente familiar. Ao longo dos anos, a EA vem se constituindo como prática fundamental para a manutenção da vida, mas ocupando essencialmente espaços formais de educação. Defende-se que com a grande força educativa que os contextos familiares possuem, a EA deve transpor os muros formais das instituições e ocupar os ambientes domésticos e outros não-formais, tendo em vista que:

(...) não é suficiente em si realizar uma práxis educativa cidadã e participativa, se isso não se relacionar diretamente com outras esferas da vida (família, trabalho, instituições públicas, modo de produção, interações ecossistêmicas, etc.), vendo a educação como um processo global, para além do ensino formal. Do contrário, se perderia sua dimensão revolucionária. (LOUREIRO, 2009, p. 97).

Para tal, a educação que acontece nas famílias não deve ser considerada como não-formal, simplesmente por não estar dentro de um espaço tradicional de educação. Há que se pensar: o que pode ser mais tradicional do que o ambiente familiar, mesmo com todas suas evoluções e rupturas de padrões? Desta forma, a educação no ambiente familiar não deve ser pensada como neutra, descompromissada com a mudança social e naturalizada. É necessário incluir as famílias e oferecer apoio às mesmas, para que possam se sentir inseridas do processo educativo ambiental e assim, amparadas e fortalecidas no desempenho de suas funções e papéis (GARCIA, et al, 2007).

2.3 Contribuições da Abordagem Bioecológica para compreender as interações e a educação no ambiente familiar

Segundo a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, desenvolvida e proposta por Bronfenbrenner (2002), o desenvolvimento consiste em um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto ao longo do tempo. O desenvolvimento ocorre, então, por meio de processos de interação recíprocas, progressivamente mais complexas, de um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução, com as pessoas, objetos e símbolos, presentes em seu ambiente imediato (NAVAZ; KOLLER, 2004). Para que o desenvolvimento da pessoa se dê de forma completa, segundo a Abordagem Bioecológica, é necessária a interação sistêmica e indissociável de quatro níveis que se complementam e completam: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo.

O Processo dá ênfase aos processos proximais, que são compreendidos como formas particulares de interação que tornam-se progressivamente mais complexas ao longo do tempo, podendo ocorrer também entre a pessoa em desenvolvimento e objetos ou símbolos, o que mantém a atividade mesmo na ausência de outras pessoas. Para que os processos proximais ocorram, são necessários cinco fatores:

- 1) para que o desenvolvimento ocorra é necessário que a pessoa esteja engajada em uma atividade; 2) para ser efetiva, a interação deve acontecer em uma base relativamente regular, através de períodos prolongados de tempo; 3) as atividades devem ser progressivamente mais complexas, daí a necessidade de um período estável de tempo; 4) para que os processos proximais sejam efetivos, deve haver reciprocidade entre as relações interpessoais; 5) para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento (NAVAZ; KOLLER, 2004, p. 54).

É necessário que as relações e interações familiares incluam estes cinco níveis, para facilitar e promover os processos proximais, que são considerados os propulsores do desenvolvimento humano.

O segundo componente é a Pessoa e envolve tanto as características determinadas por fatores biológicos quanto aquelas que foram construídas na

interação com o ambiente. Estas características são tanto produtoras quanto produto do desenvolvimento, influenciando na forma como se dão os processos proximais. O ambiente familiar é constituído de mais de uma pessoa, logo, de muitas características que se relacionam ativamente dentro do mesmo espaço físico. Assim sendo, é fundamental para o desenvolvimento dos seus membros que estas características sejam respeitadas em suas igualdades e valorizadas em suas diferenças, para garantir equilíbrio nestas relações.

O Contexto apresenta-se como o terceiro elemento e compreende a interação em quatro níveis ambientais: microssistema, mesosistema, exosistema e macrosistema. O microssistema é definido como o sistema no qual há interações diretas, face a face, experienciados pela pessoa em desenvolvimento. O ambiente familiar é o primeiro microssistema dos quais a pessoa é inserida. Este envolve padrões de atividades e papéis definidos e é onde ocorrem os processos proximais, produzindo e sustentando o desenvolvimento. O mesosistema é a interação e articulação estabelecidas entre o conjunto de microsistemas que a pessoa participa. O exosistema envolve aqueles sistemas em que a pessoa não atua diretamente, mas influenciam na sua vida cotidiana, como por exemplo, o trabalho dos pais para os filhos, ou as políticas públicas para as famílias. Por fim, o macrosistema inclui as ideologias, valores culturais e religiosos, formas de governo que estão presentes no cotidiano das pessoas e influenciam diretamente no seu desenvolvimento, envolvendo a cultura do país onde residem, mas também as subculturas do bairro, da cidade.

Como último elemento apresenta-se o Tempo. Este permite verificar a influência e as continuidades que ocorrem no desenvolvimento da pessoa ao longo do tempo. Neste elemento estão inclusos os estágios de desenvolvimento, por exemplo, e as influências transgeracionais que abarcam o desenvolvimento da pessoa.

A articulação destes quatro níveis forma o *meio ambiente ecológico da pessoa em desenvolvimento* e é importante que possamos perceber todos eles ao trabalharmos com famílias ou indivíduos, a fim de direcionar um olhar sistêmico, como uma “lente ecológica” sobre a questão, compreendendo a influência de cada elemento destes na constituição e formação do ser, e percebendo o ser como em constante desenvolvimento, já que este não é estático nem finito.

Diante desta complexidade com que se apresenta o desenvolvimento da pessoa, o contexto familiar tem importante papel, e, assim sendo, Barudy e Dantagnan (2010) consideram que o desafio fundamental da parentalidade é o de contribuir para o bem das crianças e adolescentes através da produção de “bons tratos” para com as mesmas, ou seja, o grande desafio é desempenhar com êxito este papel tão fundamental na vida das crianças e adolescentes, de forma a diminuir os riscos que possam dificultar e/ou atrasar seu desenvolvimento saudável. Os autores ainda destacam a importância do afeto e dos bons tratos para o desenvolvimento do cérebro infantil:

lo contrario ocorre cuando el bebé crece em un ambiente humano que no le proporciona alimentación, afectividade y protección o lo solamente a un estrés intenso y crónico. Cuando esto ocurre, el cerebro se desorganiza e incluso puede atrofiarse provocando graves trastornos em el funcionamiento de la mente infantil com consecuencias importantes para la vida adulta y, por ende, para la parentalidad (BARUDY e DANTAGNAN, 2010, p. 54)

Além disso, crianças e adolescentes que crescem em ambientes seguros e afetivos tendem a desenvolver um sentimento de pertencimento à sua comunidade e à condição humana, demonstrando maior empatia em suas relações (BARUDY e DANTAGNAN, 2010), manifestando segurança e confiança pessoal, que pode resultar em apego seguro às pessoas e ao ambiente em que convive.

Barudy e Dantagnan (2010) ainda afirmam que, para que a parentalidade seja um processo educativo com êxito e qualidade, é necessária a sua manifestação e articulação em quatro planos, denominados: pessoal, diádico, relacional e comunitário.

O plano pessoal reflete que o exercício de uma parentalidade positiva é uma tarefa evolutiva e que sua plena realização resulta em bem estar pessoal para quem a exerce, já que, atualmente, o desejo por ter filhos não é mais ligado à tradição, mas sim à manifestação de autonomia pessoal de quem os tem. O plano diádico refere-se a formação de uma vinculação afetiva com os filhos desde sua concepção, proporcionando desde o início de sua vida uma base segura e confiável. Esta vinculação, quando realizada de forma adequada, segundo os autores, favorece os processos de construção da personalidade e de desenvolvimento da criança e

adolescente, o que reflete positivamente no desenvolvimento das figuras parentais. No terceiro plano, o plano relacional, os autores afirmam que o exercício da parentalidade não se realiza de forma isolada e solitária, requerendo redes sociais que possam assegurar o apoio necessário às famílias. Lopéz e colaboradores asseguram que *“el aislamiento social o el establecimiento de relaciones conflictivas e inadecuadas em dichos ámbitos sociales es um gran obstáculo que dificulta el ejercicio de la parentalidad”* (LOPÉZ, et al, 2015, p. 27), explicitando a força que os apoios representam nesta jornada que é a parentalidade. O quarto e último plano proposto por Barudy e Dantagnan (2010), denominado plano comunitário, reforça esta ideia. É onde os autores afirmam que a tarefa da parentalidade necessita da co-responsabilidade de toda a sociedade, na medida em que este apoio pode contribuir e eliminar as desigualdades sociais e oferecer oportunidades similares a todas as crianças e adolescentes. Esta perspectiva entra em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado através da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. O ECA prevê legalmente a co-responsabilidade de todos- família, sociedade e Estado, na garantia dos direitos e proteção das crianças e adolescentes, conforme, por exemplo, art 4º do referido Estatuto⁴.

Para Lopéz, et al (2015), a parentalidade nos dias atuais é um valor e um importante recurso da sociedade para proteger e apoiar, dado sua forte influência no desenvolvimento integral das pessoas e pode ser percebida como um instrumento de coesão e bem estar social.

Para a articulação dos planos acima citados, são necessários aparatos que dizem respeito a fatores externos e internos às famílias, montando assim, o que Rodrigo, Máiquez y Martin, (2010a) intitulam de contexto ecológico da parentalidade, indo ao encontro do modelo bioecológico (BRONFENBRENNER, 2002). Estes autores esclarecem justamente que o exercício da parentalidade não se dá em um vazio e nem depende exclusivamente das características dos pais (RODRIGO; MÁIQUEZ; MARTIN, 2010a), mas também do seu entorno e dos fatores de risco e proteção apresentados por estes. Mostra o caráter social do exercício da parentalidade e

⁴É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público em assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a à convivência familiar e comunitária.

ressalta a família como espaço além do contexto privado, mas que também perpassa pelo contexto público e sendo assim, é co-responsabilidade da comunidade e do Estado a contribuição para diminuir os fatores de risco e potencializar os fatores de proteção.

Neste sentido, é preciso problematizar o binômio público *versus* privado no que se refere às relações familiares, e ampliar a perspectiva sobre o impacto social das práticas parentais como potencializadoras (ou não) de desenvolvimento humano, de participação comunitária e transformação social (GARCIA; YUNES, 2015). Compreende-se a potência da educação no ambiente familiar para o desenvolvimento das pessoas, sendo o exercício de uma parentalidade positiva desenvolvida de forma sadia, com os devidos apoios sociais e desenvolvida em um contexto ecológico de qualidade.

Para que o desenvolvimento das crianças e adolescentes possa ocorrer desta forma, sadia, é fundamental que a parentalidade seja exercida de forma positiva, onde o comportamento dos pais seja fundamentado no interesse pelos filhos, no cuidado, no desenvolvimento de suas capacidades, não seja violento e ofereça reconhecimento e orientação, o que inclui o estabelecimento de limites, possibilitando o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes (RODRIGO, et al, 2015). A tarefa dos pais como educadores no contexto familiar é proporcionar relações saudáveis entre pares, com um controle parental que seja baseado no afeto, no apoio, na comunicação, na estimulação e na estruturação de rotinas, estabelecendo limites, normas e consequências, assim como realizando o acompanhamento da vida cotidiana dos filhos.

As formas de estabelecer normas e limites dentro desta perspectiva não incluem violência física ou castigos corporais que, de fato, não educam e não ensinam positivamente e acabam por não extinguir os comportamentos inadequados. A parentalidade positiva pressupõe uma série de estratégias protetivas e indutivas que se opõem à violência e aos gritos, como, por exemplo, explicar, negociar, retirar privilégios, solicitar a reparação dos danos causados, ignorar comportamentos, entre outras possibilidades (RODRIGO, et al, 2015). O fato de não incluir castigos e violências físicas em suas punições representa uma aposta no diálogo e na participação, considerando a voz das crianças e dos adolescentes, mesmo quando consideradas erradas, fazendo-as compreender as consequências dos seus atos,

tornando-as responsáveis por eles e promovendo uma reflexão sobre os mesmos. É inegável considerar que esta forma de conduta aproxima os membros da família, fortalecendo o vínculo, e proporciona maior consciência sobre suas atitudes e as consequências que estas podem causar a si próprios e aos demais, colaborando para uma visão sistêmica e complexa do mundo e das relações. É inegável também os prejuízos que as violências físicas e psicológicas acarretam ao desenvolvimento das crianças, inclusive cerebral, conforme citado anteriormente, porém, algumas famílias continuam a utilizar práticas violentas e coercitivas como práticas educativas, acreditando que estão fazendo o que podem, muitas vezes por não possuírem conhecimento de outras estratégias educativas possíveis.

O uso de força para coibir comportamentos das crianças e adolescentes ressalta que não está havendo um equilíbrio de poder. Bronfenbrenner (2002) mostra em seus estudos sobre desenvolvimento humano que, a afetividade, a reciprocidade e o equilíbrio de poder são fatores que contribuem para um desenvolvimento pleno e sadio, fortalecendo os processos proximais e contribuindo positivamente para o exercício sadio da parentalidade.

É certo que pais têm autoridade sobre seus filhos, mas isto não significa que devam ser arbitrários e autoritários. Há uma hierarquia na relação pai e filho que deve ser respeitada, com afeto e reciprocidade de valor, onde a díade pai-filho tem igual importância na valorização da opinião e dos saberes. Para Bronfenbrenner (2002), equilíbrio de poder significa que, mesmo que os processos diádicos sejam recíprocos, uma das partes pode ser mais influente que a outra, porém, para que o desenvolvimento seja oportunizado de forma positiva, faz-se necessário que a pessoa em desenvolvimento tenha oportunidade, de forma cada vez mais complexa e frequente, de ocupar este papel de influência, recebendo uma crescente oportunidade de exercer controle sobre a situação.

Cabe aqui destacar que isto não significa deixar a criança ou adolescente “mandar” na família e nos pais, mas sim, que a família manifeste respeito às opiniões de todos os membros, sejam crianças, adolescentes ou idosos, tendo todos voz, autonomia e participação dentro do coletivo familiar. É uma possibilidade de promover integração e autonomia dentro do ambiente familiar, através da valorização das competências de cada membro das famílias, e do respeito às opiniões. Inclusive, possibilidade de estimular a reflexão sobre as atitudes e vivências deste ambiente.

2.4 Contribuições da Educação Ambiental às relações dentro de contextos familiares

Os princípios da Educação Ambiental apresentam-se como possibilidade de contribuir na humanização das relações familiares, contribuindo para a ruptura de práticas violentas e exclusivas⁵ através da reflexão e busca por novas alternativas educativas, levando ao fortalecimento dos vínculos e saúde do grupo familiar. Conforme Loureiro (2009), a práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando a superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade contemporânea.

A EA também pode contribuir para humanizar a relação das pessoas com o meio ambiente natural, de forma a buscar compreender a relação sistêmica entre as vidas no planeta, já que “pertencemos à Terra; somos filhos e filhas da Terra; somos Terra” (BOFF, 2014, p. 80). Nossa vida depende do cuidado que dedicamos ao planeta, ao ambiente natural e às relações.

Afirma Leff (2010, p. 14) que “a epistemologia ambiental muda as formas de ser no mundo e na relação que se estabelece com o pensar, com o saber e o conhecer”. A forma com que lidamos e encaramos a problemática ambiental, ou que não encaramos – visto que está também é uma forma de ação - seja através da atenção à produção e descarte do nosso lixo, o cuidado dedicado a toda e qualquer vida (humana e não humana), a valorização da água, o limite que compreendemos ser a nossa casa e o mundo, etc., este conjunto de atitudes demonstram os saberes ambientais pensados e praticados pelos sujeitos, que refletem sua forma de ser-e-estar no mundo, o pertencimento que têm ou não a um determinado local e no nível global. Os saberes ambientais são demonstrados e praticados no cotidiano, através de atitudes e práticas individuais ou coletivas, e é desta forma que são ensinados e aprendidos dentro do contexto familiar e social. É por meio do exemplo das ações que

⁵No sentido de exclusão.

as crianças e adolescentes aprendem como agir em relação ao ambiente que as circundam, observando a forma com que os pais e/ou adultos responsáveis agem.

Com o avanço das tecnologias e das grandes produções, “diz-se que os seres humanos perderam a capacidade de pertencimento” (SÁ, 2005, p. 248) e desta forma, o cuidado fica limitado e restrito ao que é seu, perdendo o caráter coletivo e distanciando os problemas (e soluções) ambientais das atitudes individuais. As transformações necessárias às melhorias da qualidade de vida realmente não dependem somente de atitudes individuais, visto que não se pode comparar o impacto que as ações dos indivíduos causa ao planeta com os impactos gerados pelas grandes empresas. Porém, somos “todos viajantes do mesmo barco” (BRANDÃO, 2005, p. 36), e assim sendo, a consciência individual é um importante fator para chegar-se ao cuidado planetário, tão necessário à sustentabilidade da vida.

Temos a necessidade de compreender a vida e o que é “meu”, como “meu bairro”, “minha cidade”, no sentido posto por Brandão (2005) de o que é compartilhado, o que divido com os outros, e assim o “meu” transforma-se em “nosso” e traduz cuidado de todos. As famílias possuem formas particulares de exercer e ensinar este cuidado ao que é externo à casa, mas nem por isso menos pertencente a ela, e isto também é uma expressão de uma dimensão de sua parentalidade, a praticada e a que lhe foi ensinada, transformada ou não pela reflexão através do tempo.

2.5 Famílias e parentalidade nas políticas públicas

É papel dos pais e da família desempenhar as tarefas de cuidado pelas crianças e adolescentes, mas é de grande importância que possam contar com apoios externos, formais ou informais, para o desenvolvimento deste papel. Como dito anteriormente, o exercício da parentalidade não se dá de forma isolada, necessitando de apoio e suporte social. É dever do Estado desenvolver e executar políticas públicas e programas sociais de qualidade destinados às famílias, centrados no apoio e no cuidado, além de fornecer informações pertinentes referentes a outros serviços que as mesmas possam necessitar.

Para que sejam realmente eficientes, tais intervenções devem basear-se em um modelo que agencie a prevenção e a promoção, evitando estigmatizar as famílias

que apresentam riscos ou dificuldades no desenrolar desta tarefa parental. Segundo Minuchin; Colapinto e Minuchin (2011), esta estigmatização e culpabilização das famílias pelos seus problemas é de ordem moralista, e estão submersas em nossa cultura. A sociedade enxerga estas famílias como um peso, como marginais ao sistema, e para os autores:

Separar ou ignorar as famílias é, em parte, um reflexo da desaprovação, acompanhado por um espírito missionário quando as crianças são consideradas vítimas. Há uma contra tendência, é claro, que é certamente tão válida quanto a outra. Sob esta perspectiva diferente, as famílias em situação de alta privação social são vistas como vítimas dos maus períodos na economia e de políticas reacionárias, reagindo ao desespero de sua condição com comportamentos autodestrutivos e socialmente inaceitáveis. Na prática, contudo, o criticismo e a impaciência social tendem a superar a compaixão, especialmente quando o pêndulo político oscila em uma direção conservadora” (p.25)

O sistema de proteção e apoio às famílias, geralmente é, aqui no Brasil, bastante burocrático e centrado no indivíduo. Desta forma, não se consideram os vínculos existentes entre os membros da família e a sua capacidade e habilidade em manter e/ou auxiliar na resolução dos problemas, o que pode resultar em mais afastamento e ruptura familiar.

Para Minuchin; Colapinto e Minuchin (2011, p. 23) “o problema está nos procedimentos habituais que criam uma barreira em torno do indivíduo”, não enxergando o quanto os vínculos familiares podem auxiliar no processo de recuperação do equilíbrio em uma família.

Numa perspectiva sistêmica, o que é necessário para atuação com estas famílias vai além do simples “cumprimento das normas e leis”. Faz-se necessário uma escuta ativa e terapêutica por parte dos profissionais, que possam muito mais do que “deixar falar” e sim, interessar-se pelos assuntos que envolvem a família, para além da sua problemática. Escuta ativa envolve atenção, interesse, motivação e compromisso, por isso mostra-se como um processo muito mais complexo do que uma atenção meramente passiva (RODRIGO, et al, 2015). Os profissionais devem perceber as famílias como algo mais (muito mais) do que a problemática que apresentam, que as levou até o serviço de apoio.

Esta visão positiva e sistêmica sobre as famílias permite um maior envolvimento do profissional, transmitindo afeto e cuidado, que contribui para a auto estima positiva da família. Neste sistema de trocas, o desenvolvimento da família pode ocorrer enquanto um processo mais saudável e fortalecido, de forma que recuperem sua confiança e o controle sobre suas vidas, diferentemente de outras formas de ajuda, que acabam por gerar dependência da família ao profissional (RODRIGO, et al, 2015).

RODRIGO, et al, (2015) categorizam a título de diagnóstico e intervenção, três tipos de resultados no exercício da parentalidade. São eles: adequação parental insuficiente, que representa uma insuficiência na capacidade de garantia de segurança, proteção e desenvolvimento dos filhos; adequação parental mínima, onde assegura-se um certo nível de segurança e proteção para os filhos, mas não garantindo o pleno desenvolvimento do mesmo, e, a adequação parental ótima, onde a parentalidade se exerce sem maiores problemas ou dificuldades. Um dos grandes eixos da parentalidade positiva e da Educação Parental é a perspectiva de que todas as famílias necessitam de apoio e suporte no exercício desta função, em maior ou menor grau, a depender das dificuldades e problemas que apresentam. Tal enfoque propõe que todas as famílias, a incluir as de adequação parental ótima, podem melhorar e potencializar suas formas de relacionamento pessoal e social, contribuindo sempre para o desenvolvimento positivo de seus membros.

Assim sendo, as políticas públicas e/ou programas direcionado a apoiar as famílias, devem ter um olhar sistêmico sobre as problemáticas familiares, atentos com a estigmatização das famílias, que diminui sua auto-estima e aumenta as crenças sobre sua incapacidade parental. Os profissionais que atuam com as famílias devem possuir um um olhar direcionado às mesmas baseado na confiança, reciprocidade e respeito mútuo (RODRIGO, et al, 2015), para que estas sintam-se confiantes neste espaço e possam melhorar ou resgatar seus aspectos positivos.

A ideia de apoio e suporte familiar, dentro da perspectiva da parentalidade positiva, se opõe a atuações de regulação e controle realizadas por alguns órgãos e serviços que atuam com este público. Estas modalidades pretendem, em certo nível, que as famílias sejam enquadradas em um padrão socialmente pré-estabelecido e aceito, punindo as que fogem a ele, sem levar em consideração as peculiaridades de cada uma. Segundo Garcia; Yunes e Almeida (2016, p. 96):

No Brasil ainda imperam as políticas de atendimento familiar centradas na medida de proteção diante situações de risco graves, principalmente quando se trata de famílias em situação de pobreza, que apresentam menor número de recursos, maior fragilidade na rede de apoio social e afetiva, com conseqüente quadro de vulnerabilidade socioambiental. Implementar políticas públicas preventivas de apoio e dirigidas a todas as famílias e que promovam as suas dimensões positivas é fundamental na agenda dos serviços públicos brasileiros.

Como podemos identificar na citação acima, estas modalidades de atenção às famílias afetam principalmente as famílias pobres, fazendo-as com que se afastem dos serviços de apoio, gerando uma sensação de isolamento e insegurança, que influi direta e negativamente no exercício da sua parentalidade. Tais modalidades de ação também desconsideram o fato de que as causas das dificuldades parentais não são somente responsabilidade das famílias, e não podem ser encaradas desta forma. Estas dificuldades são causadas e influenciadas muitas vezes justamente pela marginalização que estas vivem do sistema social, pela exclusão dos serviços de qualidade, pela negação de informações que possam auxiliá-las, pelo estigma que sofrem, pela ignorância que é produzida pelo sistema, mantida e sustentada por ele. Ou seja, a família sofre influências de muitos mecanismos de risco gerados por condições sociais desfavoráveis (VASCONCELOS; YUNES; GARCIA, 2006).

O que se defende como proposta e atividade direcionado ao apoio familiar são estratégias de prevenção e promoção. Estas, ao contrário das estratégias de regulação, não percebem as famílias como principais causas dos riscos a que estão submetidas, mas sim, entendem que estes fatores de risco e desproteção manifestam a sua necessidade de apoio para melhorar o exercício da parentalidade, mostrando uma visão mais otimista e positiva em relação aos pais. As estratégias baseadas na prevenção e promoção devem pretender buscar identificar os fatores de risco da população a que se destina, promovendo encontros intersetoriais para buscar soluções; deve buscar enfatizar um sentimento de pertencimento às famílias a comunidade onde vivem, ampliando as redes de informações e apoio das famílias e devem criar espaços de reflexão sobre as práticas dos profissionais, entendendo que estes devem estar preparados para seguir este enfoque (LOPÉZ, et al, 2015).

As estratégias e direcionamentos no atendimento as famílias, que são baseados no enfoque da prevenção e promoção, encaram e tratam as situações de

risco e desproteção das crianças e adolescentes a partir das ideias dos bons tratos, e não dos maus tratos, não desqualificando, assim, as famílias, nem as estigmatizando, e, ao contrário, acreditando que estas dificuldades são resultado de uma situação adversa a que estão submetidas.

Dentre as possibilidades de atenção às famílias apresentadas pelo Estado, citaremos três, não colocando enfoque nos apoios financeiros, não por não considerarmos também importantes às famílias em vulnerabilidade social, mas por não apresentarem o caráter formativo à tarefa da parentalidade, que é o foco deste capítulo.

Como primeira política pública, citaremos o **PIM – Primeira Infância Melhor**. O PIM faz parte da Política Estadual de Promoção e Desenvolvimento da Primeira Infância, do Rio Grande do Sul, promulgado através da Lei 12. 544, de 03 de julho de 2006. Através da parceria entre Estado e Municípios, com colaboração das áreas de saúde, educação e assistência social, os visitantes do PIM realizam visitas domiciliares semanais em famílias com crianças de 0 a 6 anos, na tarefa de auxiliar os pais na interação com seus filhos, contribuindo para o estímulo do desenvolvimento das capacidades e potencialidades das crianças, e, por consequência, dos seus pais. Ensinando brincadeiras e formas de qualificar a interação pai-filho, os visitantes contribuem para uma interação mais afetiva, humanizada e autêntica entre pais e filhos, fortalecendo as competências parentais.

Também citamos as políticas inclusas no Sistema Único da Assistência Social (SUAS), dentro da Política Nacional da Assistência Social (PNAS) (MDS, 2005). Entre as modalidades do SUAS está o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), unidade pública estatal de referência da rede de Proteção Social Básica. Este nível de proteção tem por objetivo prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, através da ação e do desenvolvimento de programas, projetos, serviços e benefícios oferecidos às famílias em situação de vulnerabilidade social (MDS, 2012). Dentre estes serviços há o Programa de Atenção Integral à Família (PAIF), que reconhece as famílias como espaço privilegiado de proteção e desenvolvimento das pessoas, e tem por objetivo o fortalecimento da convivência familiar, e o Plano Nacional de Promoção de Defesa e Garantia dos Direitos da Criança e Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária (2006), que tem por objetivos, dentre outros,

priorizar o cuidado da criança ou adolescente em seu ambiente familiar e comunitário em sua família natural, família extensa e rede social de apoio (SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2011). Estes planos e ações são direcionadas para a população de baixa renda, recorte que delimita o atendimento do SUAS, e assim, das unidades do CRAS.

O município de Rio Grande, onde foi realizado este estudo, conta com quatro unidades do CRAS, fixas, e uma equipe volante, situada na Vila da Quinta. São eles: CRAS Cidade de Águeda, CRAS Hidráulica, CRAS Lúcia Nader e CRAS Zona Portuária, sendo este último o mais recente implementado na cidade. Estes espaços possuem atendimentos às famílias conforme previsto na PNAS, mas ainda são, geralmente, focadas em atividades isoladas, assistencialistas ou com foco no indivíduo.

Sabe-se, ainda, que existem ONG's (Organizações não-governamentais), entidades religiosas e trabalhos de extensão universitária que também assumem este papel de apoio, porém, sabemos também que ainda é escassa a oferta perto da grande proporção de famílias vulneráveis que necessitam de olhares e cuidados atentos. A educação para a parentalidade positiva traz benefícios a todos, sejam estes membros da família ou não, na medida em que uma família que represente um ambiente seguro e confiável, tende a melhor educar e desenvolver as mesmas capacidades em seus filhos, contribuindo para uma sociedade mais ética e humana.

Apesar de no contexto brasileiro existirem vários serviços de apoio às famílias em forma de política pública, em sua maioria acabam por serem formas de manutenção dos estigmas às famílias vulneráveis, devido à grande burocratização dos serviços e a falta de formação e qualificação profissional. As leis e serviços existem, o que falta é a execução de forma competente e eficaz, não só por parte dos profissionais "da ponta", que executam os serviços, mas também por parte do Estado, em oportunizar condições adequadas à realização eficiente de tais serviços.

Em outros países, a preocupação em oferecer serviços de qualidade faz parte do quadro de interesses do governo. Em sua tese de doutorado, Munhoz (2017) realizou um levantamento sobre os programas voltados à Educação Parental. No âmbito internacional, identificou 29 programas, sendo: 12 nos Estados Unidos, 11 no Reino Unido, 3 na Espanha, 1 em Portugal, 1 em Israel e 1 na Itália, ilustrando o desenvolvimento desta área ao nível global.

O Brasil muito tem ainda a percorrer nessa trajetória, mas algumas práticas já são registradas sobre o assunto parentalidade, conforme pesquisa de Munhoz (2017). A autora identificou, a partir de critérios pré-estabelecidos⁶, 10 ações governamentais em diversos estados brasileiros, incluindo o PIM, já citado, como ação no Estado do Rio Grande do Sul. Citam-se ações também em São Paulo, Ceará, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Pará e Amazonas. Percebe-se, assim, que há alguma preocupação dos governos brasileiros em incluir ações de fortalecimento parental em suas agendas, ainda que de forma isolada e pouco frequente, dada a dimensão do nosso país e somente 10 ações identificadas. São ações que, onde existem, mostram resultados eficientes e podem servir como bons exemplos a outros governos, e assim, ampliar as suas implementações. Os desafios são superar as dificuldades de implementação das políticas públicas, e conseguir aproximar o que está previsto em lei com o que acontece de fato no cotidiano dos serviços públicos.

A Educação Parental pode contribuir também na reflexão sobre os saberes ambientais, na medida em que tem como foco a reflexão das atitudes e pensamentos das famílias, que inevitavelmente são compartilhados aos filhos. A forma de interação com o ambiente natural e das demais espécies animais também é ensinada no lar, seja com cuidado ou descaso. Desta forma, a Educação Parental pode oportunizar problematizações e reflexões sobre estas práticas, proporcionando alternativas para o cuidado e sustentabilidade da vida.

⁶ Para ver tese completa, acessar <https://argo.furg.br/?BDTD11353>.

3 METODOLOGIA

Ao realizar uma pesquisa, é sempre importante buscar metodologias que estejam em consonância com os objetivos, adequadas ao público a que se destina e que o pesquisador possua uma identificação com a mesma. É necessário que as estratégias possam proporcionar um olhar “descontaminado” do pesquisador, contribuindo para compreender a complexidade dos fenômenos que se estudam (YUNES; SZYMANSKI, 2005). Ao trabalhar com famílias, e buscar identificar suas práticas e saberes, buscamos uma metodologia que pudesse nos aproximar das suas realidades tal qual elas são, de forma a não criar um ambiente artificial para a realização da pesquisa. Acredita-se que o cuidado e o afeto são importantes pressupostos em todas as etapas de uma pesquisa, e nas estratégias metodológicas não havia como fugir disto.

Utilizamos diferentes estratégias metodológicas no processo deste estudo, a fim de garantir uma maior fidedignidade à coleta e análise de dados e uma interação significativa com os participantes. As metodologias escolhidas complementam-se e a sua soma permite maior aproximação da realidade e assim, espera-se garantir maior validade dos dados coletados. Todas as técnicas escolhidas se conciliam com a Inserção Ecológica (CECCONELLO; KOLLER, 2003), baseada na Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBREENER, 2002).

Como forma de qualificar e deixar mais clara a apresentação da metodologia para coleta de dados, dividimos em etapas, sendo assim:

Etapa 1: Construção da pesquisa e primeiros passos da Inserção Ecológica

Etapa 2: Realização do Grupo Focal na GF1

Etapa 3: Realização do Grupo Focal na GF2.

A seguir, são apresentadas as etapas de forma descritiva.

3.1 ETAPA 1: Construção da pesquisa e primeiros passos da Inserção Ecológica

A Inserção Ecológica é a base desta pesquisa, por vislumbrar uma aproximação do pesquisador à realidade dos pesquisados, e assim, contribuir de forma significativa para a validade ecológica e ainda assegurar rigor científico (AFONSO, et al, 2015). O “olhar ecológico”, que permite a análise das quatro

instâncias propostas pela abordagem bioecológica processo, pessoa, contexto e tempo – possibilita ao pesquisador uma compreensão sistêmica da realidade dos pesquisados e inclui o pesquisador dentro deste sistema da pesquisa, excluindo a ideia de que a pesquisa é neutra, já que quem pesquisa tem uma história e trajetória de vida que se funda com a de quem é pesquisado e é impossível livrar-se desta ao “entrar na cena da pesquisa” (BRONFENBRENNER, 2002)

Desta forma, o pesquisador entra em campo com o propósito de incluir-se no ambiente de pesquisa, e coloca a si próprio como instrumento de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados (CECCONELLO; KOLLER, 2003). Para que isso se torne possível, pesquisadores e participantes devem compartilhar de diversos encontros ao longo de um período de tempo (CECCONELLO; KOLLER, 2003), garantindo que vínculos sejam estabelecidos e abrindo espaço para que ocorram processos proximais entre pesquisador e pesquisados. Deve também, o pesquisador, realizar os registros em diário de campo, com o intuito de não perder informações e observações relevantes.

O diário de campo é considerado uma importante ferramenta para o pesquisador dentro desta metodologia. Sendo uma forma de registrar as interações com as famílias, o diário de campo se apresenta como um instrumento de registro que permite o apontamento de impressões e observações, falas e situações que podem ser extremamente significativas e que poderiam perder-se caso não fossem registradas (MELLO, 2005). A riqueza de alguns detalhes, expressões faciais, sensações e sentimentos do pesquisador, o envolvimento e o desenrolar do encontro grupal são melhor detalhados neste processo de escrita e posteriormente podem contribuir na análise dos dados, remetendo o pesquisador a importantes destaques destes momentos de encontro com as famílias participantes. Os registros foram feitos no decorrer da Inserção Ecológica e após cada encontro com o grupo. Sendo assim, no processo de inserção, o diário pode ser utilizado tanto para fins de coleta, auxiliando no registro e na análise das experiências e observações naturalísticas, como também na sistematização da própria produção de conhecimento da pesquisa (AFONSO, et al, 2015).

A pesquisa foi realizada em dois espaços, ambas escolas municipais da cidade do Rio Grande, uma de ensino fundamental e outra de educação infantil. A título de identificação, uma escola é chamada de GF1, e a outra de GF2.

As duas escolas, apesar de atenderem públicos de idades diferentes e estarem localizadas em bairros distintos, com características sociodemográficas diferentes, possuem similaridades no que tange ao modelo e processo educativo. Ambas possuem como metodologia e direcionamento do seu trabalho para o diálogo e aproximação das famílias no espaço escolar, além de serem integrantes do projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, do GESE/FURG (Grupo de Estudos sobre Sexualidade na Escola/FURG). A escolha das escolas se deu por meio de convite para a realização e participação de outras atividades, onde viu-se o campo aberto para a pesquisa. As similaridades entre elas foram também pontos fortes para esta definição.

Faz parte da rotina escolar assembleias com os alunos, equipe diretiva e famílias, com caráter decisório para muitas questões pertinentes ao espaço coletivo escolar, como construção de regras, aspectos relacionados a convivência e o próprio Projeto Político Pedagógico (PPP). Ambas escolas realizam rodas de conversa e “ciranda dos saberes” com os pais para discutir assuntos relacionados a educação dos filhos e outros assuntos de interesse da díade escola-pais.

Todo processo de inserção em um campo de pesquisa precisa, necessariamente, seguir alguns padrões e procedimentos éticos a fim de garantir a qualidade e segurança dos dados e dos participantes. Nesta pesquisa não foi diferente.

Na Inserção Ecológica procurei não interferir nos espaços que ocupava, exercitando uma escuta ativa e atenta, observando também o que não era dito (linguagem corporal, facial, comportamentos), buscando estar ali presente integralmente. Realizei visitas às escolas muitas vezes, no período de março de 2016 a setembro de 2017, para diversas atividades, reuniões e festividades. Nas visitas informais não utilizei gravador, a fim de criar uma atmosfera de proximidade com as famílias, conversar e interagir, aspecto fundamental da Inserção Ecológica (SILVEIRA, et al, 2009).

Nestes encontros, busquei sempre interagir de maneira afetuosa e interessada naquelas pessoas e histórias e não criar um personagem, afinal, somos sujeitos e não robôs programados. Eu era a pesquisadora Mariana ali, mas também era a Mariana mãe, a Mariana psicóloga, a Mariana visitante daquele espaço público. Em ambos os grupos, fui muito bem acolhida e recebida pelas famílias, indenticada com aquelas

realidades, pois também sou mãe e também sou mãe-em-uma-escola, e muitas problemáticas e situações citadas também fazem parte do meu cotidiano. Nesse processo de inserção, eu sempre buscava mais ouvir do que falar, porém, sem deixar me anular também. Conforme nos diz Silveira, et al (2009, p. 62) “pesquisadores e pesquisados identificam-se com a realidade na qual se inserem para aprender a contar, ouvir e reconhecer as experiências e conhecimentos de si mesmos e dos ‘outros’.

Em um dos momentos da Inserção Ecológica, os familiares da GF1, principalmente mães e avós, organizavam um café da manhã para os estudantes, com produtos adquiridos por meio da doação de estabelecimentos do bairro, fruto de engajamento e luta destas famílias. A seguir, trecho do diário de campo de um dia em que as mães se mobilizaram para organizar um café da manhã com cachorro quente para as crianças:

Elas estão muito engajadas e eu tô adorando fazer parte desse movimento que começa a se fortalecer na escola. Conseguiram doação de pão, molho de tomate, salsichas, nas padarias e mercadinhos do bairro, através de contato feito por elas mesmas. A escola dá o aval e o espaço físico, mas a “mão na massa” é por conta delas. Espero poder ajudar mais, e que as rodas atinjam as expectativas delas, que tenha um retorno para elas, porque para mim está sendo muito gratificantes conviver com elas. Elas são fortes. São corajosas. Não se amedrontam diante das dificuldades que o mundo coloca na frente delas. Estou aprendendo muito. Desejo muita força a este grupo, e que ele cresça cada vez mais (Trecho do Diário de Campo, 2017)

Todavia, importante ressaltar que, talvez involuntariamente e por estarem acostumadas a um tipo de intervenção e relação no que diz respeito ao processo educativo, em ambos os grupos, algumas vezes, as famílias me colocavam em uma posição de “especialista”, corroborando a ideia de “educação bancária” (FREIRE, 2014) a que as famílias, quiça a sociedade, estão habituadas, mesmo frequentando escolas que fogem a esta proposta.

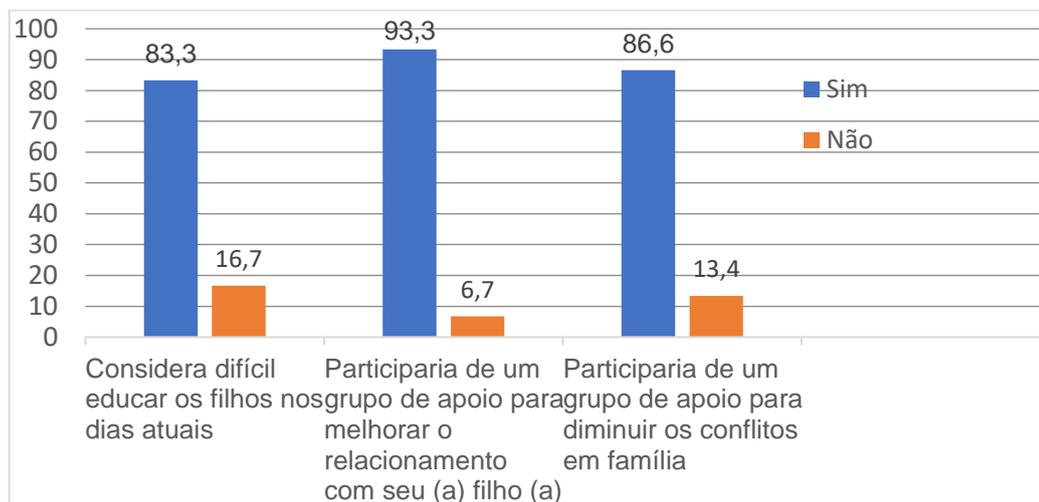
Ao longo do processo na minha prática com elas busquei romper com esta classificação, pois, enquanto pesquisadora dentro daquele ambiente escolar, sou também aprendiz, que não possui e nem levará “receitas prontas”, mas pelo contrário, que busca um diálogo verdadeiro e honesto, livre de amarras e pré-conceitos, para

que assim, possamos todos os envolvidos neste processo – famílias e eu - , refletir sobre alternativas para a educação das crianças e adolescentes e o relacionamento familiar, buscando efetivar um momento de aprendizagem (BRANDÃO, 2005) nestes encontros.

Neste processo da Inserção Ecológica as famílias da GF1 foram convidadas a responder um questionário intitulado Avaliação das Necessidades das Famílias para a Construção de Grupo de Educação e Apoio Familiar (apêndice A). O questionário foi utilizado a fim de incluir as famílias no processo de construção e elaboração da proposta de pesquisa e conhecer sua perspectiva sobre o apoio familiar. Trinta famílias responderam ao questionário e, destas, somente duas (10%) manifestaram que não têm interesse em participar de grupo de apoio, e vinte e oito (90%) manifestaram interesse e desejo em compor um grupo, considerando este um importante auxílio na educação e relacionamento com os filhos. Neste mesmo questionário as famílias consideram a escola um bom local para a realização do encontro, e o turno da tarde foi o mais indicado como alternativa de horário.

Alguns resultados importantes do questionário podem ser observados no gráfico abaixo.

Gráfico 1. Interesse em participar de grupo de apoio



Fonte: produzido pela autora

Pode-se observar que a maioria dos entrevistados (83.3%) considera difícil educar os filhos atualmente. Dado este que corrobora o índice que participariam de

grupos de apoio para melhorar o relacionamento com os filhos (93,3%) ou diminuir os conflitos em família (86,6%). Este é um bom balanço e representa a necessidade de apoio e a abertura que estas famílias possuem a um modelo grupal de discussão e busca por alternativas que melhorem e qualifiquem sua tarefa parental.

Houve, e ainda há, um cuidado em relação ao vínculo estabelecido com as famílias. Sempre que convidada retornarei a escola para interagir com as famílias e equipe escolar. Este foi um dos nossos combinados ao final dos encontros nas duas escolas.

Após o último encontro, liguei para cada um dos participantes para nos encontrarmos para que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e foi mais um momento de encontro com estas famílias, de forma individualizada. Esta etapa da pesquisa também é fundamental como segurança às questões éticas.

Como encerramento, e num ato simbólico de memorizar os momentos e os diálogos vividos, foi plantada uma árvore pelo grupo do GF1 no pátio da nova escola (em construção). Um ipê amarelo, que enfeita e espera-se que encante este espaço, lembrando sempre estas famílias da força e potência que possuem. Como a GF2 encontra-se em um espaço de proteção ambiental, optou-se por não realizar o plantio de uma árvore, mas, num ato simbólico, os participantes do último encontro receberam um coração de papel, como agradecimento pela participação e desejo de que se recordem do amor e da força que possuem, enquanto sujeitos ativos e vivos neste mundo.

A Inserção Ecológica e os processos de aproximação para realização dos grupos focais se deu de forma diferente em cada espaço, cada um com suas especificidades, sendo detalhados abaixo.

3.1.1 O grupo focal - encontros e caminhos com as famílias

Por acreditar que o foco deste trabalho é a pesquisa e a coleta de dados e informações sobre as famílias, que possam responder as questões motivadoras desta dissertação, utilizou-se de grupo focal como técnica para obtenção das informações qualitativas, aliado aos registros em diário de campo no processo da Inserção Ecológica.

No grupo focal, o debate acontece entre os participantes, em uma discussão que tem por objetivo revelar experiências, sentimentos, percepções e conceitos em torno de um determinado assunto (MELLO, 2005). O mediador tem papel de promover a participação de todos, garantindo que todos possam falar e relatar, evitando que a discussão seja monopolizada por apenas alguns participantes e também evitando que o grupo fuja do foco da questão.

O Roteiro para o Grupo Focal (apêndice C) apresenta as questões orientadoras das discussões e seus temas centrais. Considerando a teoria bioecológica, os temas centrais foram dispostos levando em consideração os sistemas propostos por Bronfenbrenner (2002) e organizados em relação a proximidade da pessoa, sendo: Encontro 1 - temática Família (Microsistema); Encontro 2 – temática Escola e Outros Serviços de Apoio (Macrosistema) e Encontro 3 - Comunidade-Mundo (Mesosistema)

Os grupos aconteceram uma vez por semana, durante três semanas, totalizando três encontros em cada escola, com duração 1h e 30 min cada, e aconteceram em espaços das respectivas escolas. Pôde participar do encontro qualquer familiar responsável pelas crianças ou adolescente, e o grupo era aberto, não havendo obrigatoriedade de participação em todos os encontros. Também houve um encontro em cada grupo em que havia crianças presentes, ora brincando com materiais levados por mim, ora interagindo com as tecnologias levadas pelos pais. A presença das crianças não interferiu no andamento nem na qualidade do grupo. Pude perceber uma coesão dos participantes, nas duas escolas, tendo diversos pais que participaram ativamente dos três encontros, mesmo sem essa obrigatoriedade. Outro dado interessante é a pouca presença de figuras masculinas, conforme pode ser observado no gráfico Papel Familiar, em cada subitem da descrição dos grupos.

No início dos encontros fazíamos os nossos combinados, a fim de garantir o bom andamento do grupo e o respeito a todos os envolvidos. Neste momento eu informava que estava gravando, e questionava se alguém se opunha a isso. Os combinados giravam em torno de atitudes e uma postura de respeito, escuta e atenção aos demais participantes e ao assunto em questão.

Todos os encontros foram gravados e posteriormente transcritos, para que as frases e ideias manifestadas pelos participantes fossem analisadas integralmente, garantindo maior fidedignidade na análise dos dados. Os nomes não serão

identificados, assim como não são identificadas as escolas, mantendo a ética na pesquisa, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.2 ETAPA 2: O contexto de pesquisa do GF1 e perfil das famílias participantes

Minha aproximação com esta escola se deu em março de 2016, quando fui convidada para fazer uma oficina com as famílias, em alusão ao dia Internacional da Mulher, conversando sobre empoderamento das mulheres. Ali percebi um campo de pesquisa aberto. Desde então, esta escola passou a ser um espaço de pesquisa. O período de Inserção Ecológica nessa escola perdurou deste encontro até maio de 2017, ainda ocorrendo visitas e encontros na escola até dezembro de 2017.

Os encontros do grupo focal ocorreram nos meses de maio e junho de 2017. Os pais ou outros familiares responsáveis foram convidados por meio de conversa informal e convites entregues em mãos aos familiares presentes na última reunião que participei, ainda no período da Inserção Ecológica, e aos familiares que aguardavam a saída das crianças, ao final do turno escolar neste mesmo dia. No dia anterior a cada encontro, também fiz a divulgação e o lembrete da realização do grupo por meio das redes sociais. A equipe diretiva foi bastante parceira, colaborando no reforço e chamamento dos pais no decorrer dos dias que antecediam os encontros.

Com proposta inovadora, a escola foi fundada em 2013, para ser a primeira escola em turno integral do município e busca fundamentar-se na proposta de José Pacheco, da Escola da Ponte. Para tal, as turmas são divididas em blocos, o que proporciona uma unificação dos espaços, onde “buscamos oportunizar aos educandos o trabalho em grupo, o hábito de pesquisa e a construção de conhecimento, sendo o professor o mediador deste processo” (COSME, 2015, p 9). Percebe-se que a escola busca trabalhar com a ideia de escola libertadora (FREIRE, 2014), dando vez a voz dos estudantes e na missão de engajar os professores e demais equipe nesta perspectiva de educação.

A escola do GF1 esta situada na zona oeste da cidade, em um bairro de vulnerabilidade e atende públicos de outros bairros próximos, com a mesma característica de vulnerabilidade, somando um total de 169 educandos. A escola possui 25 professores e 9 funcionários, entre concursados e terceirizados, totalizando uma equipe de 34 pessoas. O prédio, que comporta a escola, é uma construção

antiga, com paredes de alvenaria e algumas divisórias de PVC, para formar as 7 salas de aula existentes. Conta também com uma sala da direção, secretaria, coordenação e orientação; cozinha, refeitório, sala dos professores, banheiros femininos e masculinos devidamente identificados, um galpão coberto, almoxarifado, lavanderia, sala de informática, sala de recurso. O pátio possui parquinho e campo de futebol. As portas das salas, paredes dos corredores e as paredes do pátio são decoradas com mensagens de força e luta, além de mensagens positivas e otimistas, criando um ambiente agradável e acolhedor. Os corredores e suas paredes também servem de espaço de exposição dos trabalhos das turmas, proporcionando ao visitante e aos pais um conhecimento sobre a produção de sala de aula. Estas exposições são também uma forma de mostrar a voz daqueles estudantes, considerando que boa parte dos trabalhos expostos ali apresentam um caráter político e social, manifestando desejos de paz, harmonia, ética, dentre outros valores que mostram-se extremamente pertinentes na atual conjuntura do nosso país, e porque não, do mundo.

O bairro possui um sistema de saneamento básico precário, possuindo esgotos a céu aberto, além de bastante lixo espalhado por ruas e terrenos baldios. Há recolhimento de lixo de segunda a sábado, a coleta do material reciclável ocorre uma vez na semana. As ruas do bairro, em sua maioria, são de terra e bastante esburacadas. Quando chove, há concentração de água em diversos pontos. Muitas casas de alvenaria e madeira, variando em tamanhos e estilos, possuindo desde casas maiores a pequenos casebres com estrutura precária. Muitos moradores criam alguns bichos no pátio, como cachorros, gatos, cavalos, galinhas, e ainda há animais destes soltos nas ruas do bairro. O bairro conta com diversos comércios autônomos, como mercearias, padarias, lojas de roupas, dentre outros, e possui filial de uma grande rede de farmácias.

Sobre os serviços públicos, o bairro tem cobertura do CRAS, que se situa em um bairro próximo, onde também é situado uma UBSF (Unidade Básica de Saúde da Família). No bairro onde a escola está situada há uma UBS (Unidade Básica de Saúde) e uma escola de educação infantil.

Foi utilizado o Questionário de Perfil Socioeconômico das Famílias (apêndice B) para conhecer o perfil das famílias participantes, caráter quantitativo, sendo respondido pelo membro da família que participou do grupo. A fim de buscar somente informações relevantes, que possam indicar este perfil das famílias, o questionário

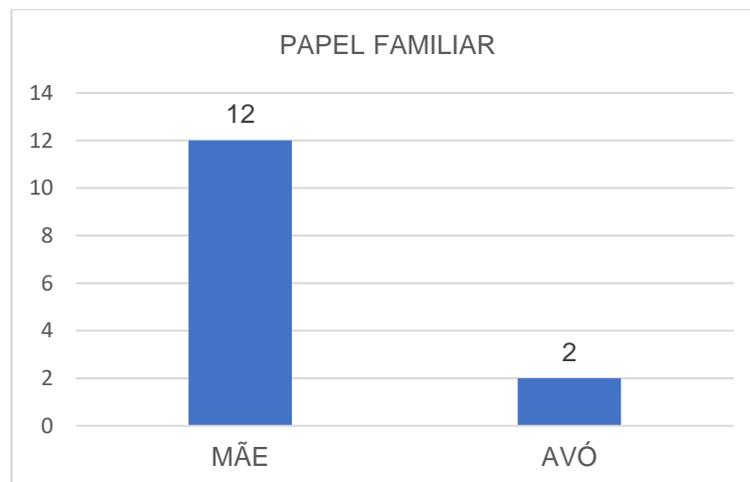
contou com questões bastante objetivas e foi respondido em data posterior ao encerramento dos grupos.

O Grupo GF1 foi composto por 12 mães e 2 avós, não contando com nenhuma presença masculina em nenhum dos encontros. Por esta razão, os artigos aqui usados serão todos no feminino. A idade média foi de 35,92 anos, tendo a participante mais nova 24 anos e a mais velha, 56. Em relação a ocupação, 5 possuem emprego fixo, 5 declararam-se donas de casa e 4 autônomas. As profissões declaradas foram: auxiliar de limpeza, merendeira, serviços gerais, leiturista e auxiliar de cozinha. Sobre o estado civil, 8 responderam serem casadas e 6, solteiras. Sobre quantas pessoas moram na mesma residência, a média de moradores foi de 3,92, sendo a menor residência com 2 pessoas e a maior, com 6. A média de filhos que possuem é de 2,64, sendo: 5 possuem 2 filhos, 2 possuem apenas 1 filho, 5 possuem 3 filhos, e 1 possui 6 filhos e outra, 4. A renda média das famílias foi de \$1685,00, tendo a menor renda declarada no valor de \$78,00 e a maior, \$3.500.

Em relação ao grau de escolaridade, 6 concluíram o ensino médio, 3, o ensino fundamental, 2 têm o ensino fundamental incompleto, 2 o ensino médio incompleto, 1 o superior incompleto.

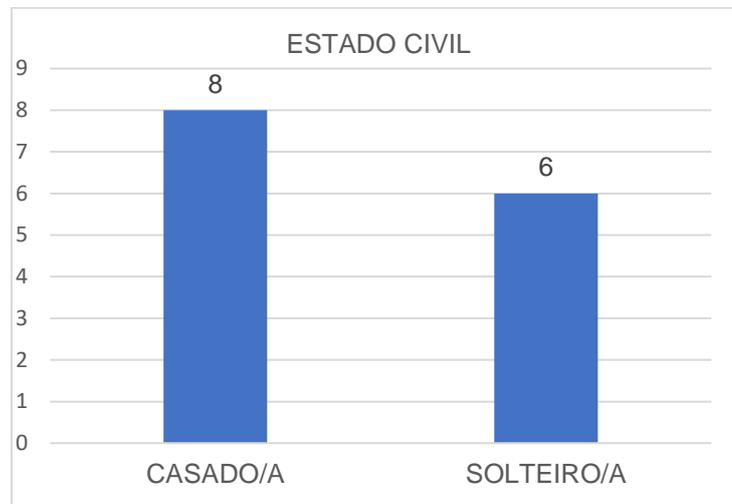
A seguir, alguns gráficos para uma visualização do perfil socioeconômico das famílias do GF1:

Gráfico 2. Papel familiar dos participantes do GF1



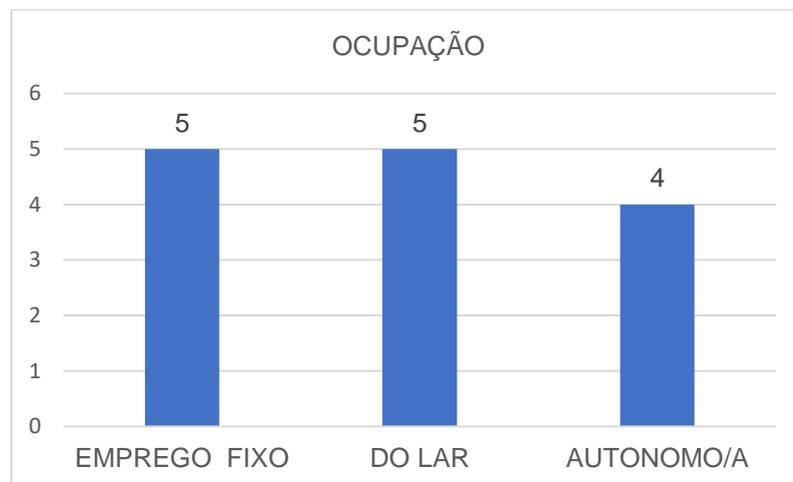
Fonte: produzido pela autora

Gráfico 3. Estado civil dos participantes GF1



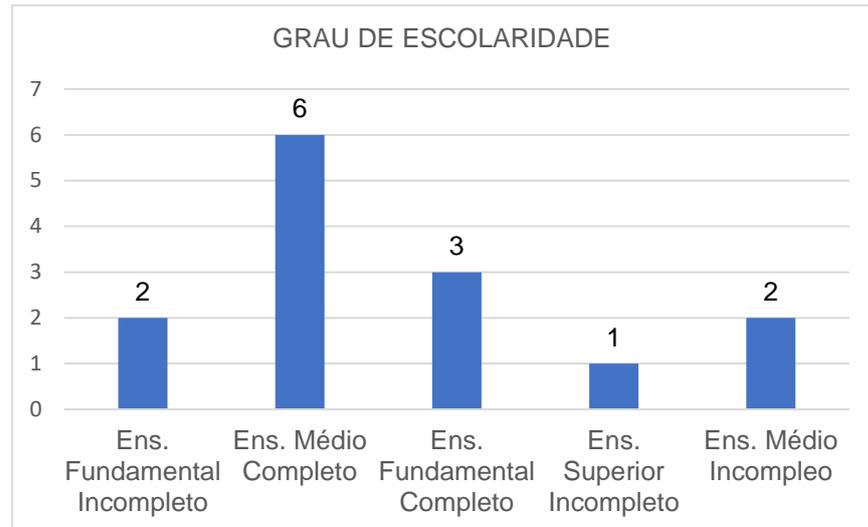
Fonte: produzido pela autora

Gráfico 4. Ocupação dos participantes do GF1



Fonte: produzido pela autora

Gráfico 5. Grau de escolaridade dos participantes GF1



Fonte: produzido pela autora

3.3 ETAPA 3: O contexto de pesquisa do GF2 e o perfil das famílias participantes

Minha aproximação com as duas escolas se deu de forma diferente. Na escola do GF2, a inserção se deu como mãe de uma aluna, participando ativamente das reuniões, conversando com outros familiares e buscando uma aproximação e conhecimento das suas realidades, desde o começo do ano letivo de 2017. Já conhecia algumas famílias, o espaço físico, as professoras, além de possuir uma proposta metodológica similar a GF1, aspecto também considerado no momento da escolha. Porém, somente em abril deste ano (2017) a escola passou a ser campo de pesquisa, e assim, o período de inserção foi considerado a partir desta data.

Os encontros do grupo focal ocorreram nos meses de setembro e outubro de 2017. Os pais foram convidados a participar do grupo por meio de conversas informais e foi colado um convite na agenda de todos os alunos, sempre com dois dias de antecedência de cada encontro. Também foi anexado cartaz na entrada da escola, fixado no dia anterior ao encontro, assim como lembretes nas redes sociais. Nos dias dos encontros eu chegava mais cedo a escola, organizava a sala, e ficava no saguão reforçando o convite aos pais que estavam trazendo seus filhos. Percebi que esta forma de convite apresentava muito mais resultados nesta escola, do que os enviados na agenda ou por meio das redes sociais. A equipe diretiva também foi bastante empenhada e colaborativa no reforço e chamamento dos pais.

A escola do GF2 situa-se em um bairro próximo ao balneário Cassino, e a escola atende públicos desta região. A escola possui 165 educandos, 18 professores e 17 funcionários, entre concursados e terceirizados, somando uma equipe de 35 pessoas. O prédio da escola é uma construção nova, modelo padrão nacional das escolas de educação infantil. Possui 8 salas de aula, secretaria, direção, coordenação, salas dos professores, sala de vídeo, banheiro das crianças e banheiro dos responsáveis, ateliê, refeitório, cozinha, sala de cozinha experimental, saguão com brinquedos. O pátio possui parquinho e horta. O saguão da escola é utilizado para exposição dos trabalhos e produções das crianças e reuniões com as famílias, servindo também como um espaço de socialização e fortalecimento das relações escola-famílias.

As famílias também são convidadas e incentivadas a participar de forma ativa do espaço escolar. Inaugurada em março de 2016, a escola possui uma gestão democrática, e busca sempre trabalhar de forma a desenvolver e proporcionar autonomia nas crianças. As salas são divididas por idade, indo desde o berçário ao nível II, último nível da educação infantil.

A escola foi construída após muitas reivindicação da comunidade, em parceria com a associação de moradores, para suprir a demanda dos bairros da região. É situada dentro de uma área de preservação ambiental e trabalha de forma ativa na interação da comunidade escolar com este espaço natural, promovendo a sensibilização e ensinamentos sobre os cuidados com este ambiente natural e as espécies que o habitam. A escola busca promover uma relação harmônica entre os seres humanos e os seres não humanos deste espaço, pois, inclusive, não raro aparecem animais peçonhentos e não peçonhentos dentro da escola e aproveita-se para conscientizar os alunos sobre seus perigos, sua importância no ambiente natural e quais cuidados que devem ser tomados quando encontra-se um, rompendo barreiras de medos e a não-socialização com estes animais.

O bairro onde a escola está situada possui saneamento básico e suas ruas são, em grande parte, de areia, também alagando quando chove muito. Apesar de ser uma área urbana, assim como o bairro da GF1, conta com criação de animais em pátios, como cavalos e galinhas, além dos animais domésticos “comuns”, como cachorro e gato. Também é possível visualizar estes animais soltos nas ruas do bairro. O bairro possui casas de madeira e alvenaria, alguns casebres menores e alguns sítios. Há lixo

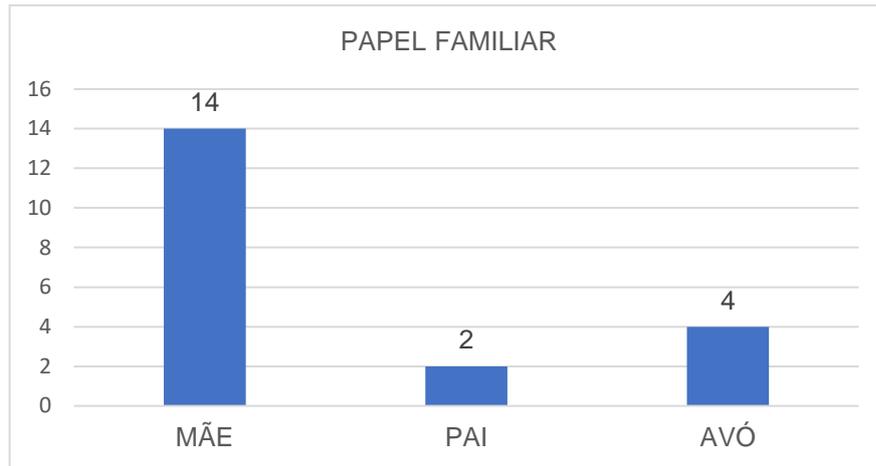
espalhado em terrenos baldios, possui iluminação, água encanada e esgoto, e o recolhimento do lixo é de segunda a sexta feira, sendo o recolhimento do lixo reciclável semanal. Há diversos comércios no bairro, em sua maioria de caráter autônomo, desde costureiras a oficinas mecânicas, não possuindo nenhum grande empreendimento regional ou nacional. Sobre políticas públicas, o bairro não possui abrangência de CRAS, possui uma unidade da ESF (Estratégia e Saúde da Família) e uma escola municipal de ensino fundamental.

O GF2 foi composto por 14 mães, dois pais e quatro avós (sendo um avô). A idade média dos familiares participantes foi de 39, 85 anos, tendo o participante mais novo 22 anos e o mais velho 66. No que diz respeito ao número de moradores na mesma residência, a média foi de 3,25 pessoas, sendo a casa com menor número de pessoas, dois, e a com maior número, quatro. Nota-se que as famílias são compostas por um número reduzido de pessoas. A média do número de filhos foi de 1,85, sendo: 11 possuem apenas um filho, seis têm dois filhos, dois possuem cinco filhos e um possui quatro. Também há destaque para o grande número de famílias com filhos únicos.

Em relação a ocupação, as famílias participantes declararam que: sete possuem empregos fixos, apresentando as seguintes profissões: professor (a), cabelereira, serviços gerais e administrador; 8 declararam-se autônomos, um é aposentado e quatro, donas de casa. Em relação ao grau de escolaridade, quatro possuem ensino fundamental incompleto, um ensino fundamental completo, cinco concluíram o ensino médio, sete possuem ensino superior completo, um está cursando ensino superior e dois possuem pós-graduação. Por fim, a renda das famílias participantes teve uma média de R\$ 4.037,00, sendo a menor renda declarada de R\$ 937,00 e a maior de R\$ 18.000,00.

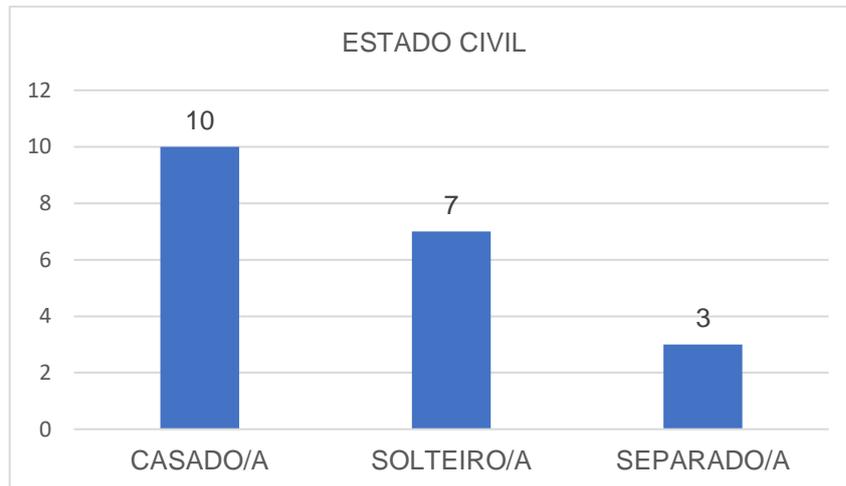
A seguir, apresentamos alguns dados em forma de gráfico para uma visualização mais dinâmica:

Gráfico 6. Papel familiar dos participantes do GF2



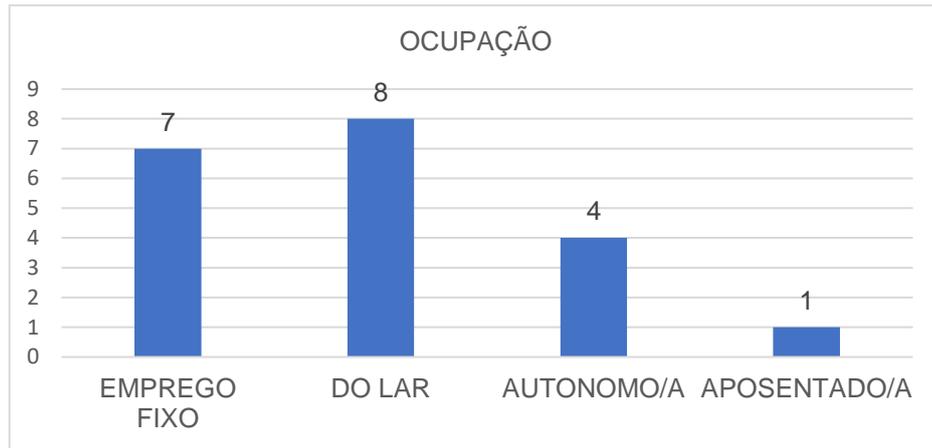
Fonte: produzido pela autora

Gráfico 7. Estado civil dos participantes GF2



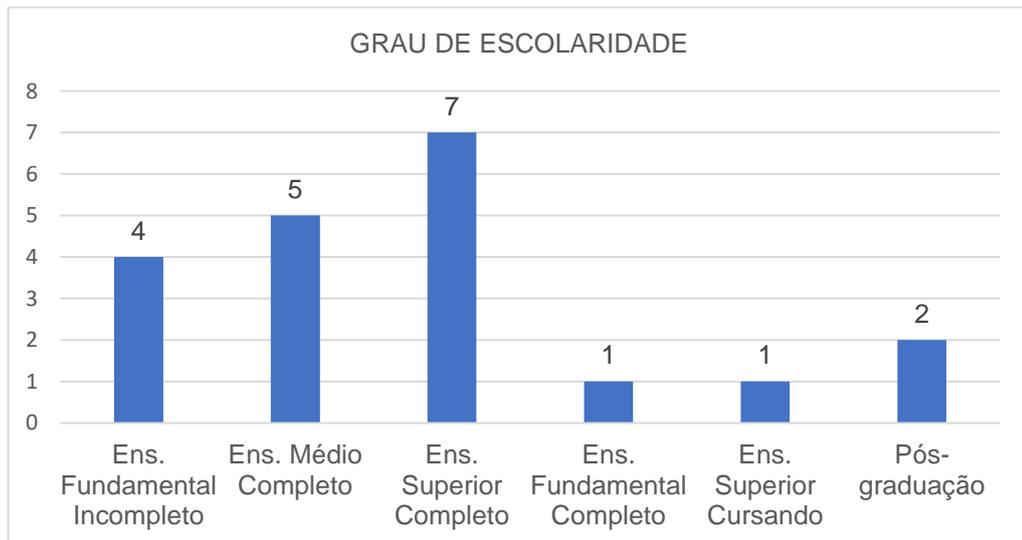
Fonte: produzido pela autora

Gráfico 8. Ocupação dos participantes do GF2



Fonte: produzido pela autora

Gráfico 9. Grau de escolaridade dos participantes GF2



Fonte: produzido pela autora

3.4 A análise dos dados - Teoria Fundamentada nos Dados

A partir da Inserção Ecológica, dos dados coletados nos grupos focais e dos registros do diário de campo, os dados foram analisados seguindo a Grounded-Theory ou Teoria Fundamentada nos Dados (YUNES; SZYMANSKI, 2005). Os conteúdos descritos acima formam analisados de forma qualitativa, caracterizando esta pesquisa desta forma.

Para fazer a análise dos dados qualitativos, foram seguidos os princípios e passos propostos pela Teoria Fundamentada nos Dados (YUNES; SZYMANSKI, 2005), baseado na Grounded-Theory (CHARMAZ, 2009) que possibilita a análise de uma grande quantidade de dados, de modo que as categorias e subcategorias surjam a partir dos próprios discursos dos entrevistados, das anotações do diário de campo e dos *insights* dos pesquisadores. Assim, as teorias podem ser construídas a partir do processo de pesquisa.

A Grounded-Theory é um método de análise de dados, particularmente sensível a contextos, que permite a compreensão do sentido de determinadas situações [...] A Grounded-Theory é definida como a teoria indutivamente derivada do estudo do fenômeno que ela representa. Dessa forma, a teoria é descoberta, desenvolvida e verificada através da coleta e análise de dados referentes ao fenômeno propriamente dito (Strauss & Corbin, 1990). Nesse sentido, os conceitos teóricos emergem dos dados e não são impostos a eles. A proposta desta forma de análise é construir uma teoria confiável que seja capaz de iluminar a área de estudo. Os procedimentos da Grounded-Theory foram elaborados de maneira que se façam cumprir os rigores dos critérios do método científico, e, por isso, devem ser seguidos passo a passo (YUNES; SZYMANSKI, 2005, p. 4)

Após a transcrição integral dos grupos focais, os dados foram tabelados para uma melhor visualização. A codificação na Teoria Fundamentada se apresenta em duas etapas principais: uma fase inicial que envolve a denominação de cada palavra, linha ou segmento de dado (neste caso, segmento), seguido de uma fase focalizada e seletiva, que seleciona os dados mais significativos ou frequentes, para classificar, sintetizar, integrar e organizar a grande quantidade de dados que se possui (CHARMAZ, 2009).

Sendo assim, após a transcrição e tabulação dos dados, passou-se a analisá-los incidente por incidente (CHARMAZ, 2009), buscando codificações que pudessem descrever sobre o que se trata cada fala dos participantes. Para Charmaz, o processo de codificação é o “elo fundamental entre a coleta de dados e o desenvolvimento de uma teoria emergente para explicar estes dados, e é através dela que se define o que ocorre nos dados e se faz um processo de debate sobre o que eles significam” (CHARMAZ, 2009, p. 72).

Observa-se abaixo o processo inicial da análise dos dados.

Quadro 1. Análise dos dados – primeira etapa

TRECHO DA FALA	CÓDIGO	CATEGORIA
<i>tu tem que respeitar, tu tem que usar as palavrinhas mágicas "com licença, muito obrigado, por favor". "Desculpa".</i>	Respeito Usar as palavrinhas mágicas Ser educado	Atitude responsável
<i>a gente brincava na rua, brincava na frente de casa, brincava com os vizinhos. A mãe chamava pra jantar né, a gente tava ali, brincando. É brincadeira né, hoje não, antigamente tinha. As brincadeiras dele hoje é o tablet, é o telefone, é a música.</i>	Ser criança Brincar Crianças e tecnologia	Sistema de crenças

Fonte: produzido pela autora

Seguindo os passos da Teoria Fundamentada, após a categorização, foram identificados os dados mais frequentes, e então, categorizados a partir da relação estabelecida com os objetivos da pesquisa. Procurou-se buscar nas referências conceituais que tivessem relação com os discursos dos sujeitos participantes da pesquisa para identificar as categorias realmente relacionados com as práticas familiares ou não, já que a pesquisa contou com o discurso como ferramenta para esta busca, e não observações e demais métodos que possibilitassem identificar se estas práticas e saberes falados são efetivamente executados no cotidiano.

Quadro 2. Análise dos dados – relação com a teoria

TRECHO DA FALA	Categoria	Relação com Teoria	Subcategoria
<i>tu tem que respeitar, tu tem que usar as palavrinhas mágicas "com licença, muito obrigado, por favor". "Desculpa".</i>	Atitude Responsável	Responsabilidade Socioambiental	Humanização
<i>a gente brincava na rua, brincava na frente de casa, brincava com os vizinhos. A mãe chamava pra jantar né, a gente tava ali, brincando. É brincadeira né, hoje não, antigamente tinha. As brincadeiras dele hoje é o tablet, é o telefone, é a música.</i>	Sistema de crenças	Teorias implícitas	Relação com as mídias

Fonte: produzido pela autora

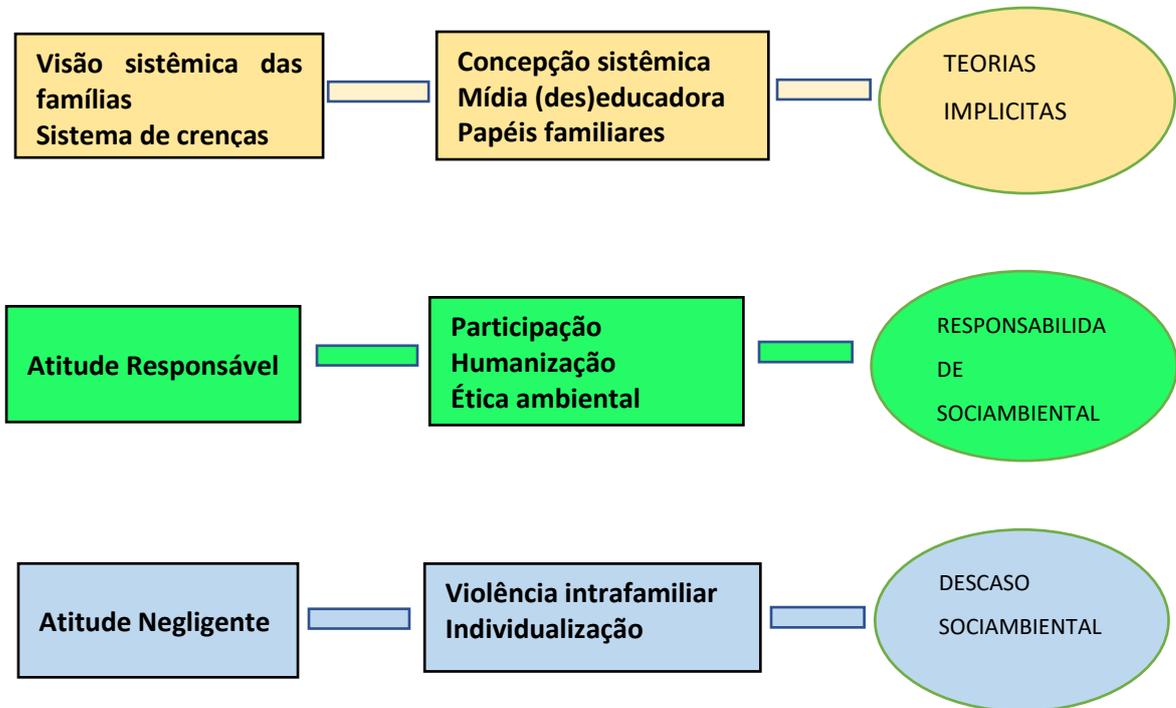
Ao longo de todo processo da análise dos dados, foram redigidos memorandos e insights, processo que colabora na construção da teoria fundamentada nos dados. Após exaustivas idas e vindas nos dados, a análise foi concluída e começou a ser formulada a própria teoria, onde surgiram três principais eixos de análise, denominados de categorias, identificadas como **TEORIAS IMPLÍCITAS DAS FAMÍLIAS, RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL E DESCASO SOCIOAMBIENTAL**. De cada categoria emergiram as subcategorias, que fazem referências a saberes e práticas das famílias, identificadas no organograma a seguir:

Figura 1. Famílias Educadoras



Fonte: produzida pela autora

Figuras 2. Categorias e Subcategorias



Fonte: produzida pela autora

A primeira coluna diz respeito às falas das famílias, identificadas no primeiro processo da análise de dados. A segunda coluna indica a relação entre as falas das famílias participantes e conceitos teóricos, e a última linha diz respeito ao nome da categoria propriamente dito.

No capítulo que se segue serão apresentados os resultados, relacionando as falas das famílias com as categorias encontradas e com os referenciais teóricos utilizados.

4 RESULTADOS

“O que eu vejo assim, é que esse é um processo, é um processo permanente e que, na minha experiência que é com o *Caio*⁷, que tem 5 anos, eu tento educar ele e me educar. Acho que essa é uma relação que é de duas mãos, sempre tentar educar se educando, sempre tentar ensinar aprendendo”. (GF2, 2017).

O processo de ensinar e aprender é contínuo. Temos oportunidades de aprender e ensinar em diversos contextos em nossas vidas, sejam os espaços formais de educação, ou na relação cotidiana. Como nos abrilhanta Brandão (1984):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (p.7)

A relação de pais, mães e filhos baseia-se nesta interação entre ensinar e aprender, de aprender ensinando e ensinar aprendendo. O *torna-se pais* é um processo que faz-se a cada dia, a cada novo desafio, a cada nova descoberta. Aprende-se com os erros, aprende-se com os acertos, e também com os exemplos que recebemos.

Em toda nossa história, desde que nascemos, vamos construindo e acumulando aprendizados e conhecimentos que nos são transmitidos de forma formal ou informal. A partir destes conhecimentos e da nossa interação com o mundo, formulamos o que Rodrigo; Rodríguez e Marrero (1993) denominam de Teorias Implícitas. Para os autores, as teorias implícitas são exatamente este conhecimento cotidiano, que não é científico, mas também colabora na construção conceitual e organização causal do mundo que habitamos, sendo elaborado pelo “homem intuitivo” em oposição ao “homem científico” (RODRIGO; RODRÍGUEZ E MARRERO, 1993, p.

⁷Os nomes foram trocados para assegurar a privacidade dos participantes, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

70). Nas famílias participantes da pesquisa foi possível identificar algumas de suas teorias implícitas, através de conceitos e práticas que possuem, manifestadas através dos seus discursos.

Uma das **TEORIAS IMPLÍCITAS** identificadas é de que as famílias possuem uma **concepção sistêmica** do ambiente, na compreensão da interconexão das coisas, da relação entre as partes que compõe o todo, tanto na sua prática educativa quanto na sua representação do ambiente:

Inclui natureza, inclui os animais, inclui tudo. Inclui o quintal da minha casa onde eu junto bicho, lixo e o vizinho ele é atingido com os ratos que vão lá no meu lixo, inclui a escola onde eu ensino meu filho que ele tem que cuidar, onde que ele tem que juntar o que ele joga no chão, inclui tudo (GF1, 2017).

Ou, ainda, *“se cada um cuidasse do seu meio ambiente, da sua casa, da sua frente, ia ter menos sujeira eu acho. Tanto somos parte dele que somos responsáveis por ele” (GF1)*. As famílias demonstram possuir a ideia da inclusão dos seres humanos dentro do conceito de ambiente, mostrando a sua visão do todo, “formando uma mesma realidade complexa, diversa e única” (BOFF, 2014, p. 81). Estas famílias contrariam a “via de regra” de Reigota (2006), quando afirma que o homem contemporâneo dificilmente se inclui como um elemento da natureza, vendo-se como um ser a parte da mesma. Os participantes desta pesquisa demonstram se perceber como parte do meio ambiente, inclusos nessa rede da nossa “casa-comum” (BOFF, 2014) e se incluindo na definição que possuem de meio ambiente, como podemos observar nestes trechos: *“(meio ambiente) é o lugar onde a gente vive, onde a gente mora” (GF2)*, *“(fazem parte) as pessoas, os animais, tudo isso” (GF1)*. Isto corrobora a **concepção sistêmica** que possuem, e também traz pressupostos de um senso de pertencimento ao local onde vivem e moram, sentindo-se parte deste ambiente e responsáveis por ele *“é o lugar onde a gente mora, a gente tem que ter o cuidado, tem que respeitar, e tem que dar bons exemplos pro futuro” (GF2)*.

Na prática educativa, a concepção sistêmica aparece associada a ideia de que a criança ou adolescente precisa ser responsabilizada pelos seus atos, por meio de punições e de castigos: *“pra toda ação tem uma reação, eu acho que eles têm que ser conscientizados que se eles fizerem errado, eles vão ser castigados, se eles faltarem com educação, eles vão ser castigados” (GF1)*, *“falta essa ideia da punição”*

(GF2). Os castigos apresentam as mais variadas formas, desde a retirada de objetos e atividades da criança ou adolescente até às punições físicas: *“botei de castigo, fiz, se não ficar por bem, vai ficar por mal”* (GF1), *“eu tiro o computador dela, eu tiro a galinha pintadinha, eu ponho de castigo”* (GF2).

A família tem grande importância social na formação dos sujeitos, já que a ela cabe a função primordial de tornar os seres humanos, humanos. Só nos tornamos humanos na relação com o outro. Os seres humanos somente tornam-se humanos através do cuidado (BOFF, 2014), e, assim sendo, têm os pais e as mães grande importância social nesta tarefa. É na construção diária com os filhos que se ensina sobre o mundo e as formas de se relacionar com este e com os outros seres que o habitam. Os conhecimentos ambientais são construídos por atitudes de exemplo e discursos coerentes com as práticas. As crianças e adolescentes possuem, por naturalidade, a sensibilidade de observar a coerência entre discurso e prática, e seguem muito mais a prática do que o discurso. A partir destas observações, crianças e adolescentes formulam as suas **TEORIAS IMPLÍCITAS**, baseadas na forma com que a família traduz o mundo.

Os pais e as mães também vão formulando as suas **TEORIAS IMPLÍCITAS** no cotidiano, nas suas vivências diárias, nos exemplos que carregam das suas famílias de origem, da educação que tiveram ou de pessoas com quem convivem/conviveram, e de uma possível reflexão sobre estas práticas e saberes, criando assim o processo de tornar-se pai e mãe, cotidianamente:

“Acho que a gente faz uma edição, sabe, a gente não reproduz tudo automaticamente, com certeza algumas coisas a gente reproduz e outras a gente se pega pensando, conscientemente que foi uma baboseira dos pais, de repente, e a gente faz diferente e outras a gente se pega, várias vezes eu me peguei falando coisas que ‘nossa! Minha mãe falando pra mim’ que eu nem parei pra pensar se eu concordo ou não e tava fazendo” (GF2, 2017).

Estas ideias entram em consonâncias com o que Falcke e Wagner (2005) propõe: de que, ao conhecer de forma mais consciente os processos transmitidos transgeracionalmente, é possível fazer uma opção mais consciente sobre as práticas a serem seguidas, podendo, então, modificar as práticas passadas. Embora, segundo

as autoras e conforme identificado em trecho da fala, as práticas normalmente se repetem, mesmo que de forma inconsciente.

O amor que ensina ser pai e mãe, e acho que não é nem a tendência, porque cada pessoa reage de uma forma com a tendência que tem. "ah, eu tenho uma criação ruim", tu pode falar assim "eu não vou repetir o que fizeram comigo", e o outro pode "eu vou fazer porque fizeram comigo". Mas as vezes esses erros são inconscientemente repetidos. É inconsciente que a pessoa faz" (GF1, 2017).

Se faz necessária esta reflexão sobre as práticas parentais, considerando o lugar de origem dos seus saberes, revendo e revisitando os seus exemplos, para oportunizar que sejam transformados os que forem considerados inadequados aos pais e ao momento presente. A busca destas famílias é por práticas que sirvam aos seus modelos e contextos, com consciência de que existem particularidades em cada família, tendo cada uma o seu jeito certo de educar: *"eu tô tentando achar o certo, que como ela falou, não tem certo e errado, mas eu quero fazer certo do meu jeito, e o meu jeito vai ser digamos assim, uma combinação de exemplos que eu tenho visto" (GF2), e ainda:*

"Hoje a gente tem vários modelos de família, e acho que isso não é parâmetro para uma educação, o que é parâmetro para uma educação são as coisas que foram faladas aqui, valores, respeito, educação, o amor, não é tu ter um pai ou uma mãe que vai fazer essa criança ser um cidadão que a gente quer, do bem né, o que vai fazer essa criança ser um cidadão do bem são os princípios que ela foi criada" (GF2, 2017).

Caminhando neste sentido, uma **TEORIA IMPLÍCITA** bastante marcante e presente nos discursos diz respeito aos **papéis familiares**, tendo as famílias convicção sobre alguns papéis dentro deste sistema familiar, especialmente ao papel do pai e o papel da mãe. Os pais (figura masculina) são considerados como tendo um papel secundários nesse processo educativo, ora por ausência no dia a dia (seja por estarem trabalhando ou por não dividirem residência com os filhos), ora porque as próprias mães julgam que eles não sabem o suficiente para poder opinar e se envolver verdadeiramente na rotina e educação das crianças e adolescentes.

Cria-se, assim, uma parentalidade exercida praticamente de forma unilateral. As mães ocupam o papel central nessa história, possuindo dificuldades em dividir as

funções com os pais, por múltiplos motivos: *“(os pais) tão por fora. Eu acho que o pai ele não quer se comprometer, ele deixa a maior parte com as mães, porque a gente passa em casa” (GF1)*, *“o pai não quer ter compromisso. Só quer levar pra passear, só. E a gente que se rale” (GF2)*, *“porque o meu filho quem educa sou eu. Se tiver que tomar uma palmada, quem vai dar sou eu, não é o pai, porque o pai não sabe, eu não sei com que força ele vai bater, eu não sei se ele não vai se descontrolar, eu não sei se ele não vai, então, quem sabe sou eu, e eu digo que eu vou chamar, mas eu não vou chamar” (GF1)*. Estas falas somente fazem sentido, pois 62% dos participantes da pesquisa são mulheres que não possuem empregos fixos fora do lar, sendo autônomas ou do lar, o que garante um maior tempo de permanência com as crianças ou adolescentes. É a realidade de muitas famílias brasileiras, onde o pai é o provedor da casa e a mãe a responsável pelos cuidados e bem-estar, tanto dos filhos quanto da casa (SZYMANSKI, 1998).

Barudy e Dantagnam (2010), cita que as principais tarefas da parentalidade passam pela construção de uma relação baseada no afeto, sinalizando que, quando há afeto e carinho, pode-se dizer de um modelo educativo sustentado pelos bons tratos. A comunicação também é citada pelo autor como importante tarefa parental. Os pais e as mães devem proporcionar um ambiente de escuta mútua, respeito e empatia, configurando, assim, um ambiente educativo com bons tratos. Para o autor, crianças aprendem a serem educadas com e para alguém, na mesma medida que sentem-se amadas e bem tratadas. Quando os pais e as mães assumem com responsabilidade e afetividade a tarefa parental, exercendo uma autoridade afetuosa, com empatia e controle, as crianças e adolescentes sentem a família como um espaço de segurança e proteção. Este sentimento de segurança é, para Barudy e Dantagnam (2010), fundamental para amparar e apoiar a criança para os desafios da vida, na medida do seu crescimento e desenvolvimento.

As famílias citam também o exemplo como um dos **papéis familiares**. Compreendem, inclusive, como um dos principais papéis e funções da família, vislumbrando os efeitos positivos desta interação, corroborando a perspectiva da transgeracionalidade e das influências que adentram o ambiente familiar. Para estas famílias, os pais e as mães são os maiores exemplos que as crianças e adolescentes possuem, porém, não esquecem e nem deixam de considerar que não são os únicos: *“Sim, família é os espelhos do filho né” (GF1)*; *“mas isso é o que eles veem em casa.*

Exatamente, porque o exemplo arrasta. A criança ela não aprende a fazer preconceito, ela não nasce sabendo, o adulto que ensina, a criança ela não nasce sendo malcriada, ela vai testando os limites dela” (GF1); “a maior influência que existe somos nós, os pais. Nós que criamos eles e que damos exemplos, e através de nós é que eles vão ser. É que não é só a gente, esse é o drama” (GF2).

As famílias participantes consideram que este é um “drama” visto que muitas vezes as crianças e adolescentes seguem práticas e valores diferentes dos que a família valoriza, e é como se caminhassem em uma corda bamba tentando equilibrar o que vem da família e o que vem dos outros sistemas onde ela interage: *“porque quando a gente bota o filho numa escola, ele vai aprender coisas que ele não aprendeu em casa”* e continua, reconhecendo outra influências *”e com minha filha mais velha, eu dizia “e assim que tem que ser feito”, “ah não, mas a fulana não faz assim”, ai vem a educação que eu tive: “olha, não me interessa, a educação que eu tive é assim, a educação que tu vai ter é assim e ponto” (GF2).*

Conforme ressalta Bronfenbrenner (2002), os sistemas onde a pessoa em desenvolvimento opera não são isolados e sofrem, frequentemente, influências de outros sistemas, criando uma relação e conexão entre os sistemas, o que o autor denomina de mesosistema. Wagner, et al (2010) também acrescentam que as famílias não podem ser percebidas como entidades isoladas, já que, pois, são um sistema aberto, ou semiaberto, em constante interação com o meio ambiente a qual está inserida. Podemos observar claramente esta identificação nos trechos das falas.

A **mídia (des)educadora** aparece fortemente nos discursos das famílias como fator de influência na relação familiar e interpessoal. A tecnologia, atualmente, faz parte da realidade das famílias, estando presente diariamente e frequentemente em seus espaços privados. É um universo que adentra os ambientes familiares e as relações. Universo este cheio de possibilidades, positivas e negativas. As famílias são unânimes em declarar a **TEORIA IMPLÍCITA** de que as mídias e a tecnologia interferem negativamente nas relações familiares, interpessoais e com o ambiente natural: *“essa era da internet ela é boa mas se ela for usada com controle, porque o que acontece nas famílias? As famílias se sentam cada um ali, ó, é WhatsApp, é Facebook, e aí o diálogo? E aquela hora sentado ali na mesa pra fazer a refeição pra conversar? Isso não existe mais” (GF1). “Tem que desligar o celular e acabou, é hora de comer. Vamos sentar e conversar coisas da casa, da família, tudo” (GF1), “hoje*

qualquer criança tem um celular, tem uma facilidade na internet, então as pessoas estão tão focalizadas com relação a este tipo de coisa, que elas meio que deixaram de lado a natureza, o virtual está mais importante do que o que elas têm em contato” (GF2).

Para Wagner, et al (2010), a internet não é a ‘grande vilã’ da história, mas sim, é a falta de aproximação e diálogo entre os familiares, anterior ao acesso da internet na família, que acaba resultando neste distanciamento. Isto explica, ainda segundo as autoras, a diferença de relação e interferência que a internet e as mídias causam nas diferentes famílias: “famílias com bons níveis de saúde e com uma interação satisfatória entre pais e filhos, provavelmente, apresentarão mais possibilidades de assimilação de tal tecnologia de forma produtiva e otimizadora de suas relações de desenvolvimento” (WAGNER, et al, 2010, p. 19).

As autoras indicam que, atualmente, as crianças e adolescentes não conversam com os pais nem com as mães sobre os conteúdos que acessam na internet, e nem compartilham destes, pois julgam que os pais e as mães não compreenderão este universo, dado a diferença geracional. Observa-se que as famílias participantes declaram que há um controle sobre o que é visitado na internet e/ou assistido na mídia televisiva “*eu privo né, eu não deixo ela assistir novela, o desenho é o da faixa etária, pro tamanho dela, quer dizer, eu posso podar essas coisas, ela não vai ter acesso a tudo porque a gente priva né, de acordo com a idade, com a educação...*” (GF2), “*ela (televisão) tem que ser construtiva. Eu não vejo nada que me ajuda. Eu só vejo desenho, na minha televisão só passa desenho*” (GF1), porém, não se percebe se há ou não este diálogo e interação sobre os conteúdos e classificação indicativa, por exemplo.

Além de aspectos relacionados com a interação e o envolvimento familiar entre si, a questão da internet também traz aspectos relacionados a segurança das crianças e adolescentes, afinal, conforme descrevem as famílias participantes “*é uma população que tá dentro da tua casa (a internet), não é o vizinho que tu não gosta e que tu proibiu de entrar*” (GF2). Conforme Wagner, et al (2010), as famílias já não podem mais sentir-se seguras com as crianças em casa ‘mexendo no computador’, já que a internet abre um mundo virtual de possibilidades, nem sempre de proteção e educação, e as famílias reconhecem e identificam estes perigos, “*hoje em dia é melhor tu ter o teu filho dentro da tua casa, ou dentro da casa do amigo que tu tenha*

confiança, que tu tenha aquela liberdade de chegar, falar e saber, do que estar nas ruas, na esquina, ou dentro de um quarto trancado na internet, que tu não vê o que tá fazendo” (GF1). Cabe aqui destacar o papel social da internet, pois aproxima pessoas, inclusive familiares, que estão distantes, porém, há os riscos de outras pessoas, desconhecidas, que, escondidos atrás de uma tela, podem ser quem quiserem ser e acabar por adentrar a vida destas crianças e adolescentes sem o consentimento dos pais e das mães. É realmente uma ‘rede social” que interliga pessoas, interesses e, nos caminhos de **individualização** e falta de **ética ambiental** que a sociedade se encontra, a internet pode transforma-se em mais uma arma. Isso acaba por incluir mais uma função aos diversos **papéis familiares** já exercidos pelos pais: o de acompanhar e buscar conhecer este universo, para poder aproximar a relação com os filhos dentro deste cenário.

Na categoria **RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL**, identificou-se atitudes e comportamentos dos pais e das mães em relação aos filhos, através do diálogo, ou estratégias educativas que não são baseadas em violências e agressões. São estratégias, atitudes e pensamentos que caminham em direção a responsabilidade, dedicação, cuidado e zelo com as crianças e adolescentes, seja em relação a interação com esta, ou cuidados com segurança, por exemplo. Segundo Lima (2007), “responsabilidade vem de responder. Então, responsabilidade socioambiental pode ser entendida como a capacidade de responder aos problemas sociais e ambientais que vivenciamos” (p. 335). Desta forma, identificam-se valores éticos e saberes que representam esta prática de responsabilidade, compreendendo que acarreta valores éticos que são construções socioculturais, e, assim, são passíveis de mudança (LIMA, 2007).

Dentro desta perspectiva, a **participação** aparece como importante elemento de apoio e fortalecimento da família e da relação família- escola, por exemplo, além de mostrar um interesse e cuidado pelos filhos: *“pai e mãe tem que ser responsável, tem que participar da reunião, saber como o filho tá se comportando, como ela tá indo nas matérias, como ele tá reagindo” (GF1), “é importante pra eles saberem que a gente se interessa pelo futuro deles, pelas coisas que eles fazem na escola, o que eles aprenderam, alguma coisa errada que aconteceu” (GF2).* Mas, para além da importância da participação na escola, as famílias percebem que é fundamental participar da vida social e coletiva, agindo e atuando enquanto cidadãos responsáveis

pela qualidade de vida: “*eu acho uma coisa importante por exemplo, a gente fortalecer aqueles espaços que tão abertos, por exemplo, essa escola, ou as escolas, são os espaços públicos que a gente ainda consegue ter um acesso, bom, então vamos fortalecer esses, vamos fortalecer esses cada vez mais, pra gente ficar forte nesses*” (GF2), indo de encontro ao que pronuncia Jacobi (2005) quando declara que “a participação social se caracteriza como um importante instrumento de fortalecimento da sociedade civil” (p. 232).

Estas famílias identificam que as pequenas práticas cotidianas representam uma importante peça no jogo da coletividade, representando um instrumento essencial para a transformação das relações entre sociedade e ambiente (JACOBI, 2005), “*um dia os cachorros furaram o lixo da minha vizinha que tava viajando, eu fui, botei sacolinha na mão e fui limpar. Passou uma senhora de idade...uma senhora de idade! E disse ‘trabalhando pra prefeitura, dona Joana⁸?!’ Eu disse ‘não, eu tô fazendo meu papel de cidadã’*” (GF1). Ou, ainda, com atitudes simples e de fortalecimento da vizinhança, engajada em proporcionar uma melhoria ao seu ambiente:

Tem coisas que a gente pode fazer né, por exemplo na rua que a gente morava antes, sempre quebravam a lâmpada, ou queimava, e aí a gente, bom, um tem que ligar, quem sabe tu liga também? Eu liguei hoje, tu liga também. E aí funcionava, três pessoas ligavam e pronto, eles iam lá e trocavam. (GF2, 2017)

A categoria **RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL** também apresenta a subcategoria **humanização**, onde foram destacadas as práticas e saberes dos participantes direcionadas ao cuidado, afeto e necessidade de humanizar as relações, deixando de serem individualizadas e egoístas. Por meio da humanização compreendemos a perspectiva das famílias sobre os processos de interação humana nos tempos atuais, onde há a necessidade de buscar relações verdadeiras consigo, com o outro e com o ambiente, de forma a procurar garantir a sobrevivência e a sustentabilidade da vida humana e não humana. Uma das manifestações de humanização é através do cuidado, este, que segundo Boff é o que nos torna humanos e nos garante a sobrevivência, já que sem cuidado deixamos de ser

⁸Os nomes foram trocados para assegurar a privacidade dos participantes, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

humanos (BOFF, 2014), e as famílias participantes reconhecem esta necessidade de cuidado desde o primeiro momento de vida do ser humano: *“o único mamífero que não se cria sozinho é o homem, se tu abandonar uma criança ela morre”* (GF2).

Para Freire (2014), a humanização é uma libertação autêntica, e que não pode ser expressa através de uma coisa que se é depositada nos homens. Para o autor, a humanização é uma práxis, que implica numa ação e numa reflexão sobre o mundo e sobre as relações, para poder transformá-lo, *“é uma das coisas que a gente falou aqui, desse mundo hoje que é extremamente brutalizante, acho que isso é uma coisa que a gente tem que fazer um esforço diário pra não se brutalizar e fazer o movimento contrário, com aquelas pessoas que estão perto, se puder aumentar um pouquinho mais”* (GF2). As famílias demonstram buscar humanizar as relações, de forma a colaborar na construção de um mundo mais justo e harmonioso, *“eu acho que acima de tudo, chama-se de empatia, a capacidade de se colocar na situação do outro. Quando tu consegue fazer isso, tudo muda”* (GF1), *“acho que o que acabou, o que tá acabando, o que deveria de ter, de voltar, é o respeito”* (GF1). Freire (2014) acredita que é a reflexão que pode levar à prática, portanto, estes momentos de reflexão em conjunto, de diálogo sobre as perspectivas e visões de mundo de cada uma destas famílias, podem alcançar alguma transformação prática ou ainda de reforço do que já se faz e acredita, *“porque o diálogo a gente só consegue ter quando faz o diálogo com a gente mesmo primeiro”* (GF2), *“mas a verdade é que a gente tem que fazer é fazer um movimento contrário e se sensibilizar e não deixar se brutalizar”* (GF2).

Os caminhos que levam aos processos de humanização se encontram, invariavelmente, à **ética ambiental**. Esta subcategoria ressalta e reforça uma consciência da responsabilidade e união entre social e ambiental, observando que um não existe sem o outro.

Ética, numa visão sistêmica e ativa, responsabiliza cada indivíduo como participante de uma rede de relações, famílias, grupos, espaços físicos, simbólicos e complexos, com a ciência da interligação das coisas, de forma a que cada ato tem uma reação, mas que não veja e não colha o fruto de imediato, seja bom ou ruim (PELIZZOLI, 2007, p. 176).

Neste sentido, **ética ambiental** envolve sentimentos de pertencimento, cuidado, justiça, dentre outros, ou seja, uma série de valores que buscam o

engajamento e a humanização das pessoas e de suas relações, de forma a valorizar e buscar o ser e as suas atitudes tenham este caráter de responsabilidade “e ela tem o entendimento desde pequena que o importante é ser uma pessoa boa, uma cidadã, mas não ter, não acumular coisas, não acumular objetos, e essa questão que a gente tem hoje de que tem que ter, ter o carro do ano, tem que ter a viagem do ano” (GF2). As famílias declaram conhecer os limites do respeito e a importância deste para a manutenção sadia da qualidade de vida e das relações “acho que a gente tem que respeitar e exigir que respeitem a gente, isso é importante, se eu respeito meu próximo eu quero que me respeitem também” (GF1).

A **ética ambiental** também aponta as reações e problematizações das famílias frente as atitudes da sociedade, ao descaso e descuido identificado e percebido como frequente e real. Se não há ambiental sem social, e nem social sem ambiental (PELIZZOLI, 2007), as famílias denunciam que, na prática, essa dissociação é feita, e não favorece a construção de um ambiente mais saudável e harmonioso, busca incessante das práticas e saberes da Educação Ambiental: “é complicado né, o ser humano tá destruindo, as pessoas dizem assim ‘nós somos racionais e os animais são irracionais’, eu acho que tá inverso, nós somos irracionais” (GF1). As famílias demonstram possuir clareza da associação entre ambiental e social, denunciando práticas coletivas que interferem negativamente no cuidado e na ética para com o ambiente, como por exemplo a problemática relacionada ao descarte dos resíduos sólidos, questão citada unanimemente pelas famílias, “o nosso bairro mesmo é um bairro abandonado, não tinha limpeza, porque parece mentira, eu sou riograndina, mas pelo amor de deus, como riograndino é porco! Ele não pode ver um terreno baldio, não pode ver um campo que ali ele faz um lixão” (GF1), ou, ainda “gente, as dunas! As dunas é muito relaxamento. Cara, tem sofá, é um desmanche pra galera, tudo que é tipo de lixo” (GF2). “Ridículo, mal-educado, relaxado, sem consideração. Mas como ela falou, é a cultura da cidade. Vai ter muito tempo ainda, talvez daqui a umas duas gerações pode melhorar” (GF1). Estas atitudes, segundo as famílias, geram prejuízo a todos e não somente ao sujeito que o comete

As pessoas deveriam cuidar mais né, não jogar tanto lixo, que justamente é o lugar onde a gente mora né, onde a gente vive, que nos rodeia, e a gente vê muito entulho, muito lixo, então isso aí também agride muito, sem falar que tá poluindo, o lugar onde a gente

tá passeando com os filhos, então, deveria cuidar mais disso né (GF2, 2017)

Corroboram, então, com conceitos já especificados neste trabalho, como o pertencimento ao lugar onde se vive e a interligação do ser humano enquanto natureza. Neste sentido, segundo Pelizzoli (2007), a relação que o ser humano estabelece com o meio ambiente natural é fruto e consequência da relação estabelecida entre nós mesmos. Para as famílias, isto também faz sentido, visto que identificam que as relações estão baseadas no egoísmo e no descuido para com o outro *“as pessoas tão perdendo isso dai de dar um abraço, de dizer ‘bom dia’, ‘eu te amo’, ‘que saudades’” (GF1), “é, de repente eles tão querendo chamar a atenção, mas os pais não estão nem aí” (GF1), “aí tu ensina a falar obrigado e por favor, e o adulto não diz. É uma crise né” (GF2).*

Neste sentido, é sabido que, infelizmente, nem sempre as famílias são fontes e espaços de proteção, segurança e respeito às individualidades e idiossincrasias dos sujeitos, apesar de ser esta uma função esperada socialmente. Os **papéis familiares** tornam-se difusos e confusos, e muitas vezes, a partir de práticas que não valorizam os seus membros, as famílias tornam-se espaços de violência e desrespeito, seja dos seus membros entre si, seja da relação que se aprende a estabelecer com o meio ambiente natural e com as vidas que dividimos o planeta Terra, a nossa “casa de vida” compartilhada (SAUVÈ, 2005). Entende-se que estas práticas também são formas de manifestar e exercer a parentalidade, e que geralmente há uma oscilação entre práticas consideradas mais positivas e outras, nem tanto. Diante das influências, estresses e exigências do mundo moderno, do sistema capitalista de produção e consumo de bens e produtos, as relações também se tornam prejudicadas.

Foi identificada, assim, a categoria **DESCASO SOCIOAMBIENTAL**, com o intuito de demonstrar e agrupar estas práticas. Esta categoria demonstra as atitudes e/ou pensamentos que denotem um sentido de violência (física, moral ou psicológica), seja na prática educativa com as crianças e adolescentes, ou em relação ao cuidado com os outros e com o meio ambiente natural, em seus espaços de (com) vivência. Esta categoria foi nomeada a partir das falas identificadas primeiramente como atitudes negligentes, seja em relação à educação no ambiente familiar, ou enquanto a falta de cuidado com as demais relações e o ambiente natural. Na segunda parte da

análise, estas atitudes negligentes foram destrinchadas em subcategorias, de acordo com o que estavam relacionadas (como veremos a seguir), de forma a compor a categoria DESCASO SOCIOAMBIENTAL. Assim sendo, esta categoria carrega em si, por exemplo, a ideia das famílias de que a punição física é necessária à educação, e, quando por ventura as crianças ou adolescentes não apanham é porque “*eu nunca precisei bater*” (GF1), corroborando um dos níveis da parentalidade, proposto por Rodrigo, et al (2015), já citado anteriormente, a adequação parental insuficiente, que representa uma carência na capacidade de garantia de segurança, proteção e desenvolvimento dos filhos.

A ideia da violência e das punições como uma prática necessária a educação compõe a subcategoria denominada **violência intrafamiliar**. Para Barudy e Dantagnan (2010), a experiência interpessoal mais significativa e importante para as crianças é a relação com seus pais e suas mães. Os autores destacam a importância dos bons tratos, inclusive, como já destacado, para o desenvolvimento cerebral, e, conseqüentemente, para a qualidade do desenvolvimento e saúde das relações do sujeito. Práticas parentais que giram em torno de violências, maus tratos, negligências ou coerções podem acarretar graves danos físicos, psicológicos e emocionais em crianças e adolescentes. Primeiro, pelo fato de contrapor o traçado de proteção e segurança a que as famílias devem compor, o que gera sensações e sentimentos confusos nas crianças e adolescentes; segundo, por ensinarem que a violência é uma forma de resolução dos problemas; terceiro, por submeter, muitas vezes, crianças e adolescentes a situações de risco extremo e/ou humilhações; quarto, quando violentos, os pais acabam por não considerar os filhos como sujeitos de direitos, ignorando as dores físicas e emocionais que a violência acarreta, dentre diversos outros motivos pelos quais as violências não são adequadas como processo educativo.

As famílias destacam a **violência intrafamiliar** enquanto processo educativo e como parte dos **papéis familiares** “*mas eu achava assim, eu dizia "ah, acho que a gente tá errando mais com ele, porque bate mais nele" eu batia, dava palmada mesmo nele. e eu agradeço, ele é assim, completamente educado, uma educação, a Carolina⁹ também*” (GF2) e ainda destacam o caráter transgeracional e eficiente, aos seus olhos

⁹Os nomes foram trocados para assegurar a privacidade dos participantes, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

e vivências, desta prática: *“quem aqui de nós que nunca apanhou? E não sobrevivemos? Não estamos todas aqui? Não somos pessoas decentes, de bem?”* (GF1).

Cabe destacar que há uma dualidade nos discursos das famílias e na suas **TEORIAS IMPLÍCITAS** sobre os **papéis familiares** e as práticas educativas, pois, em alguns momentos demonstram reconhecer que a violência não é positiva e nem educativa: *“e quanto a violência, ela não é bom pra ninguém, a violência é uma coisa que é ruim pra todo mundo, eu não gosto que me agridam e não vou querer...o que eu não quero para mim, não quero para o meu próximo”* (GF2), *“não é questão de bater. É de autoridade. Tu pode bater, bater, bater e tu não tá ensinando nada. Eles não te respeitarem, tu falar e eles te ouvirem”* (GF1).

Demonstram, desta forma, reconhecer o caráter pouco efetivo nas práticas educativas, porém, declaram também utilizar e crer nesta forma de educação, atrelando violência à educação, inclusive na relação professor-estudante: *“em uma coisa que eu achei errado que foi tirar o direito do professor de botar o aluno de castigo, isso não é de hoje, já tem muitos anos. Não pode colocar de castigo!”* (GF1). Segundo Ceconello; De Antoni e Koller (2003), estas práticas parentais refletem um uso abusivo do poder que os pais têm sobre os filhos, ou, também, dos professores sobre as crianças. Fica claro nos discursos das famílias a percepção de que os adultos possuem este poder sobre as crianças e que o uso abusivo deste é necessário à educação. Esta ideia de que o adulto possui poder sobre as crianças e adolescentes vai ao oposto proposto por Bronfenbrenner (2002) quando fala da reciprocidade, característica tão fundamental para a ocorrência dos processos proximais – processos que colaboram para o envolvimento e desenvolvimento saudável das partes envolvidas em uma relação.

Entre as tarefas primordiais da parentalidade, citados por Barudy e Dantagnam (2010), está o suporte à socialização das crianças e adolescentes. Isso significa que é tarefa dos pais e das mães, segundo o autor, facilitar as experiências relacionais, provocando modelos de aprendizagem que oportunizem uma vivência de forma respeitosa, adaptada e harmônica com a sociedade. Agir com “bons tratos” em relação aos filhos e ao processo educativo que acontece no ambiente familiar, só contribui para este olhar e estas atitudes em relação ao mundo. A partir disso, também, as crianças começam a formar a imagem de si mesmo, aspecto também importante na

construção do que será “oferecido” ao mundo por este indivíduo. Crianças que são maltratadas podem acabar por ter uma autoestima baixa, e assim, sentem-se desvalorizadas, logo, desvalorizam também os outros e a vida de forma geral. Não é regra, há exceções, mas de forma geral, os cuidados que recebemos no ambiente familiar irão ter grande influência sobre as formas de cuidado que iremos direcionar ao mundo. Conforme Barudy e Dantagnam (2010)

el concepto de sí mismo es una imagen que los niños van construyendo de sí como resultado de un proceso relacional, porque su formación depende, em gran medida, de la representación que el otro, padre o madre, tiene de los niños, en general, y de sus hijos, en particular (p.45).

O autor destaca, então, que a forma que a interação entre pais, mães e filhos, as atitudes, a forma de comunicação estabelecida e o cuidado (ou falta dele) direcionada aos filhos, irão contribuir de forma significativa na forma com que as crianças percebem a si mesmas (BARUDY; DANTAGNAM, 2010).

A **individualização** reflete a percepção das famílias sobre as relações interpessoais atuais e com o ambiente. Com o consumo desenfreado, as relações acabam por tornar-se superficiais, pois, assim como os produtos, tornam-se descartáveis. Segundo as famílias, o sentimento de egoísmo tem prevalecido, “*então, acho que é uma ausência total de coletividade né, espírito comunitário*” (GF2), e ainda vão além, considerando o ser humano cruel se comparado a outros animais: “*o animal defende sua cria, e o ser humano agride sua cria, destrói*” (GF1).

As famílias denunciam o **DESCASO SOCIOAMBIENTAL** e a **individualização** presente nas relações atuais, conduzidas pelo egoísmo e pela vaidade: “*deveria ser relação das pessoas, e não delas com elas próprias. Deveria ter mais humildade, igualdade*” (GF1). E também apontam que as relações pais, mães e filhos também pode ser influenciada por este DESCASO SOCIOAMBIENTAL e pela individualização, na medida em que os pais e as mães não se envolvem verdadeiramente na tarefa educativa: “*porque é muito mais fácil eu deixar do que eu ter que sair, levar no colégio, deixar de ficar no meu telefone, olhando Facebook, do que eu deixar de fazer a fofoca com a vizinha. Educar dá trabalho, cuidar*” (GF1). Podemos perceber aqui a **mídia (des)educadora** provocando a individualização e transformando, negativamente, os **papéis familiares**. Há presente nos discursos, em tom de denúncia, estes

comportamentos de individualização nas relações parentais: *“eles veem os pais fazendo, que nem tu chamar o pai e o pai não dar nem bola no que a criança fez de errado lá com o amiguinho, ou sei lá o que aconteceu, quer dizer assim ‘pô, se meu pai não dá bola pro que eu tô fazendo, então eu posso fazer tudo que eu quero”* (GF1); *“alguém tem que olhar para eles, nem que seja pra reprimir, mas alguém tem que olhar”* (GF1).

Para as famílias, os processos de **individualização** afetam as formas de se colocar no mundo, e contribuem para o **DESCASO SOCIOAMBIENTAL** que nos encontramos. Somente com um resgate à **humanização** é que é viável oportunizar as transformações no mundo, de forma a buscar a sustentabilidade da vida, das relações saudáveis e do fortalecimento da sociedade, olhando com atenção e cuidado ao outro, aos outros, e aos seres com que dividimos este planeta: *“tentar pensar nessa questão do meio ambiente mais do todo mesmo né, levando em consideração as pessoas, pensando no Carlos¹⁰ assim, pensando nas pessoas, em cuidar de si, cuidar da casa, cuidar dos outros, cuidar de todos”* (GF2).

4.1 Interface entre as práticas parentais e os saberes ambientais

Reforça-se que os pais possuem um dos mais importantes papéis sociais, já que é na família que as crianças começam a conhecer o mundo e interagir com ele, mediados pelos pais, familiares, suas crenças e sua cultura. É através dos ensinamentos e exemplos que as crianças recebem no ambiente familiar que elas são inseridas na sociedade e iniciam assim o seu entendimento de mundo, ou, conforme Freire (1997), a sua leitura de mundo. Este entendimento vai contribuir na construção do papel e do lugar que ocuparão na roda viva chamada vida, contribuindo também na definição do sentido que será atribuído à vida e às relações estabelecidas nela. Diante disso, os pais e a família têm um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, mais harmoniosa e mais humana, com relações baseadas no cuidado e no afeto.

Aqui, neste momento do trabalho, é necessário retomar a questão motivadora do mesmo e buscar possíveis respostas, ancoradas em todo conteúdo apresentado

¹⁰Os nomes foram trocados para assegurar a privacidade dos participantes, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

até então: Qual a interface que há, se há, entre as práticas parentais e os saberes ambientais expressos através da educação e pelo cuidado realizado pelas famílias?

Como esta pesquisa foi aportada na Inserção Ecológica no espaço escolar e na realização dos grupos focais, não foi objetivo da mesma identificar quais saberes de fato são práticas destas famílias, ou se apresentam apenas como um roteiro sobre a forma ética de agir. O que os resultados apontam é que as famílias possuem conhecimentos sobre o que é necessário para que as relações sejam de respeito e que contribuam, efetivamente, para uma educação familiar de qualidade e direcionada ao cuidado também com o ambiente natural que habitam. As famílias indicam quais as atitudes e saberes consideram importantes serem praticados, discutidos e problematizados para a construção de um mundo mais justo, mais ético e mais humano, e, além disso, demonstraram abertura para estes canais de diálogos e momentos de aprendizado (BRANDÃO, 2005) com outras famílias e com profissional(is) qualificado(s). Através dos seus discursos, as famílias apontam o que consideram os males da atual sociedade, e percebem como isto afeta o ambiente familiar, prejudica o meio ambiente natural, dificulta os processos educativos. Alguns dos males citados são a mídia (des)educadora, o descaso nas relações e com o meio ambiente natural, a individualização e a falta de ética.

Por meio das categorias foi possível perceber e identificar alguns dos conhecimentos e das práticas exercitadas pelos pais e mães na educação das crianças, entendendo que nem sempre saberes e práticas caminham juntos. Um saber que não é praticado acaba por perder um tanto de sua validade, mas nem por isso pode ser ignorado. É sempre mais fácil sabermos a forma correta de como tudo deve ser do que, de fato, colocarmos nas práticas cotidianas estes saberes. O processo de transformar práticas, alinhadas aos saberes, não é simples e muito menos imediato. Necessita de atenção, dedicação, afeto, reflexão, cuidado, para que possam se fortalecer de forma intrínseca.

Acredita-se que os educadores parentais são construídos no próprio agir, a partir das práticas parentais estabelecidas na relação com os filhos, entendendo que as famílias são educadoras, mas também o são as crianças, que educam e incentivam pais a transformarem padrões e hábitos, por meio dos ensinamentos que recebem da escola e/ou de suas outras relações e entendimentos de mundo (ou teorias implícitas) que são formados nestas. Os ambientes educadores devem promover valores e

atitudes relacionados intrinsecamente com o conceito de cidadania, que abarca justamente os saberes e práticas éticas, com compromisso social, e que incluam o outro, com respeito, empatia, afeto

Agir com bons tratos não diz respeito apenas à educação, a interação com as crianças dentro do ambiente familiar, ou sobre o relacionamento entre pais e filhos. A ideia de bons tratos e cuidado deve ser compreendida envolvendo também as demais relações interpessoais, os relacionamentos entre humanos e não humanos, e destes com o ambiente em que vivem. Os princípios de humanização, cuidado, papéis familiares marcados por coesão, amorosidade e reciprocidade, são importantes aspectos que podem contribuir para esta compreensão dentro do contexto educativo familiar.

Nota-se que estas características dos ambientes educativos baseados nos bons tratos entram em sintonia com os princípios da Educação Ambiental, de humanização, participação, diálogo. Quando falamos em uma Educação Ambiental direcionada para o ambiente familiar, falamos desta perspectiva dos bons tratos, do cuidado e do afeto. De buscar que o ambiente familiar seja um ambiente educativo, de proteção e de desenvolvimento dos seus membros, que a partir de modelos éticos e empáticos, possam ser educadas crianças e adolescentes aptos a direcionar este mesmo cuidado e proteção ao ambiente em que vivem, desenvolvendo responsabilidade para com a Terra e seus habitantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

E vai chegando ao fim, à conclusão, aos momentos finais da realização deste trabalho. Foram dois anos de pesquisa e estudos para chegar até aqui. Alguns obstáculos, muitos aprendizados, vínculos estabelecidos, e mais âncora e firmeza na convicção de que cuidar das famílias e das relações é uma forma bastante eficiente de cuidar do mundo.

O trabalho foi realizado em etapas, cada uma com seu prazer e seu desafio. Primeiramente foi o desafio e o prazer de conquista as famílias à participação nos grupos. Após, o de manter as famílias nos grupos. E aí veio a análise de dados...o processo de construção da análise dos dados foi bastante interessante, quase enlouquecedor. Passava os dias envolvida naqueles dados, naquelas falas, e, se não bastasse, tabelas, falas e categorias me visitavam também em sonhos, por vezes pesadelos. Foi interessante como as categorias e subcategorias foram emergindo e dando sentido a todas as falas e discursos apresentados durante os grupos focais. Primeiramente surgiram categorias bastante focadas na qualidade da relação estabelecida pelas famílias, entre seus membros e com o ambiente natural que vivem, como atitude responsável e atitude negligente. Numa análise mais minuciosa e atenta, foram se ampliando e expandindo, conglomerando as atitudes e valores presentes no ambiente familiar, ou, as práticas e os saberes.

Foi possível identificar a dualidade presente no exercício da parentalidade, que ora é responsável para com o ambiente e às relações, ora age e atua com descaso. Cabe destacar que ambas possibilidades dizem respeito ao exercício da parentalidade, que oscila nestes dois extremos, mediado pelas influências externas e culturais no ambiente familiar. A necessidade de humanizar as relações aparece como uma importante ferramenta para tornar mais harmônica e sustentável a nossa convivência no planeta, assim como a definição dos papéis familiares e a regulação da relação com as mídias, atualmente citada como uma das maiores influências no microsistema familiar. Para as famílias participantes, as mídias (televisão e internet) são vilãs das relações familiares, distanciando seus membros, e inclusive, distanciando os seres humanos do contato e das relações com o meio ambiente natural.

Constatou-se também, por meio deste estudo, que há uma baixa participação dos pais (figura masculina) nos processos educativos familiares, o que foi evidenciado pela pouca presença masculina nos grupos, confirmando a realidade de muitas famílias brasileiras. Percebe-se, então, uma grande necessidade de buscar uma (re)conexão entre os pares, de forma a clarificar e potencializar os papéis de cada um, a fim de contribuir e dividir ativamente as responsabilidades no processo educativo dentro do ambiente familiar.

Os fatos e colocações escritos ao longo desta dissertação nos levam a pensar e concluir que se o que buscamos é garantir a sustentabilidade das nossas relações e do nosso planeta, devemos investir em ações direcionadas a fortalecer o microsistema familiar e as interações que ali acontecem, potencializando os bons tratamentos, a autoestima de seus membros e os relacionamentos baseados na confiança e no cuidado.

Assim sendo, é pertinente fazer proposições sobre o que se considera adequado, a título de continuidade e aprofundamento nos estudos sobre a Educação Ambiental direcionada ao ambiente familiar:

- Promover dentro do contexto escolar espaços de diálogo e reflexão sobre as práticas, saberes e possibilidades da educação familiar, a fim de potencializar estes espaços que já são ocupados pelas famílias e as relações ali existentes;

- Envolver os profissionais que atuam nos espaços escolares neste processo, criando um espaço de reflexão também sobre as contribuições da escola para o fortalecimento das relações familiares e reforçando a perspectiva dos pais e das mães enquanto educadores ambientais;

- Incentivar os pais (figura masculina) a participar dos encontros e das reuniões escolares, de forma a serem incluídos cada vez mais nas responsabilidades educativas;

- Realizar encontros com pais e mães, com o intuito de discutir e aprofundar sobre os papéis de cada um e sobre o papel social atribuído às mulheres e aos homens, para proporcionar a construção de uma parentalidade efetivamente exercida entre pares;

- Incluir nas discussões com as famílias as influências negativas e positivas da relação com a tecnologia, envolvendo os pais, mães, as crianças e os jovens nestes momentos, ainda que entre seus pares.

Para contribuir nestes direcionamentos, a Educação Parental, que pode ser definida como uma educação para pais e mães direcionada ao auxílio no desenvolvimento da parentalidade positiva, partindo do pressuposto de apoio e orientação às famílias para a qualidade das práticas e interações de educação e cuidado presentes neste ambiente (GARCIA, 2012), mostra-se adequada. Criar grupos de conversa e oportunizar espaços de reflexão com as famílias, a exemplo dos grupos focais desta pesquisa, é um importante caminho para o fortalecimento das relações familiares e a construção de relações mais efetivas, afetivas e com base no respeito e na ética. É notável a relevância da educação presente no contexto familiar para a formação da consciência ambiental, a humanização das relações, o desenvolvimento humano e a promoção da saúde coletiva (GARCIA; YUNES, 2015).

As intervenções em Educação Parental valorizam as múltiplas capacidades das famílias em promover esta direção da educação, já que pressupõe que as famílias possuem todas as capacidades necessárias para garantir o desenvolvimento sadio de seus membros, necessitando apenas de auxílio para percebê-las e fortalecê-las. Com o auxílio de mediadores preparados e capazes de envolver-se neste processo, a Educação Parental tem forte capacidade de contribuir para a criação, manutenção e potencialização do diálogo e da escuta dentro das relações familiares, auxiliando na construção do *ser mais* (FREIRE, 2014) em família e do processo de humanização das relações.

É fundamental incentivar estas possibilidades e cada vez mais buscar pesquisar e contribuir com os pais e as mães na compreensão do seu papel enquanto educadores e mediadores do mundo, já que o papel social e educativo que têm é de grande e potente influência no desenvolvimento das crianças e jovens. Trazer os princípios da Educação Ambiental para o ambiente familiar é, antes de mais nada, fortalecer esta perspectiva dos pais e mães enquanto educadores no ambiente familiar, que educam para e com o mundo. É uma busca para contribuir na tarefa dos pais e mães de encontrar seu equilíbrio e segurança na educação das crianças, procurando estabelecer relações interpessoais mais humanas e éticas, buscando desenvolver crianças, jovens e, logo mais, adultos, éticos, seguros, confiantes, afetuosos, responsáveis e que possam, assim, seguir levando adiante estes saberes de cuidado e atenção na sua relação com os outros e com o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, T. et al. O uso do diário de campo na inserção ecológica em uma família de uma comunidade ribeirinha amazônica. **Psicologia & Sociedade**, vol. 27, núm. 1, janeiro-abril, 2015, p. 131-141 Associação Brasileira de Psicologia Social Minas Gerais, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309338439014>> ISSN 0102-7182

AMARO, F. **Sociologia da família**. Lisboa: Pactor, 2014.

BARUDY, J.; DANTAGNAN, M. **Los desafíos invisibles de ser madre o padre: manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental**. 1ª. ed. Barcelona: Editorial Gedisa, 2010.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

BOFF, L. **O cuidado necessário**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOFF, L. **Saber Cuidar - ética do ser humano- compaixão pela terra**. 20ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDÃO, C. R. Comunidades Aprendentes. In: BRASIL, D. M. A. **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, v. 1, 2005. Cap. 7, p. 83-94.

BRANDÃO, C. R. **Aqui é onde eu moro, aqui é onde nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável**. 2ª. ed. Brasília: MMA, 2005.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 12ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em 27 de fevereiro, 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Ministério da Justiça**. Brasília: CONANDA, 2002.

BRASIL, MDS. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS**. Brasília, 2005.

BRASIL, MDS. Plano Nacional de Promoção de Defesa e Garantia dos Direitos da Criança e Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária. **Secretaria Especial dos Direitos Humanos** Brasília: Conanda, 2006.

BRASIL, MDS. **Orientações Técnicas sobre o PAIF**. 1ª ed. Brasília, 2012.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: ArtMed, 2002, 2ª ed.

CARTER, B; MCGOLDRICK, M. **As mudanças do ciclo de vida familiar**: uma estrutura para a terapia familiar. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M: **Educação Ambiental** - pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. Cap. 3, p. 51-63.

CECCONELLO, A. M.; DE ANTONI, C.; KOLLER, S. H. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.08, n. especial, p. 45-54, 2003

CECCONELLO, A. M. & KOLLER, S. H. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(3), 515-524, 2003.

CHARMAZ, K. **A Construção da teoria fundamentada**: guia prático para uma análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CONSELHO EUROPEU. **Estudo sobre o papel dos pais e o apoio dos governos na União Europeia**. Secretariado ChildONEurope, outubro de 2007. Disponível em: <http://childoneurope.org>.

COSME, A. L. F. **EMEF EM TEMPO INTEGRAL PROFº VALDIR DE CASTRO** - Nossa história está apenas começando. 1ª. ed. Rio Grande: Itacaiúnas, 2015.

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

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Coleção Educação e mudança vol.1. 9ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olhos d'água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 57ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, N. M. **Educação nas famílias de pescadores artesanais**: transmissão geracional e processos de resiliência. 2007. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2007.

GARCIA, N. M. **Educação Parental**: estratégias de intervenção protetiva e as interfaces com a Educação Ambiental. 2012. 186 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

GARCIA, N. M., et al. Encontros dialógicos com famílias: uma proposta de Educação Ambiental. **Revista Expressa Extensão**, Pelotas, v. 12, n. 02, p. 1-9, Dezembro 2007. ISSN ISSN 1414-4190.

GARCIA, N. M.; YUNES, M. A. M. Educação familiar como proposta de investigação e intervenção em Educação Ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, p. 105-120, nov 2015.

GARCIA, N. M.; YUNES, M. A. M.; ALMEIDA, A. M. T. Educação Parental e pedagogia social: avaliação de uma proposta de intervenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 94-104, janeiro-abril 2016. ISSN 1981-2582

HABIGZANG, L. F; CAMINHA, R. M. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes: conceitualização e intervenção clínica**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004

HOGHUGH, M. Parenting - An Introduction. In: HOGHUGH, M.; LONG, N. (.). **Handbook of Parenting - Theory and research for practice**. London: British Library, 2004. Cap. 1, p. 1 - 18.

JACOBI, P. Participação In: BRASIL, D. M. A. **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, v. 1, 2005. Cap. 19, p. 229- 236.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, G.F.C. Responsabilidade Socioambiental e Sustentabilidade. In: BRASIL, D. M. A. **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, v. 2, 2007. Cap. 27 p. 333-344.

LOCH, G.M; YUNES, M.A.M. Apresentação. In: LOCH, G. M; YUNES, M. A. M (Org). **A família que se pensa e a família que se vive**. Rio Grande: Editora da FURG, 1998.

LOPÉZ, M. J. R. et al. La parentalidad positiva desde la prevención y promoción. In: LOPÉZ, M. J. R., et al. **Manual Práctico da Parentalidad Positiva**. 1ª. ed. Madrid, Espanha: Síntesis, Editorial, 2015. Cap. 1, p. 25-41.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, C. R. S.; CALLONI, H.; ADOMILLI, G. Olhares, pensares e fazeres sobre e na Educação Ambiental: reflexões sobre/desde os fundamentos ao campo atual brasileiro. **Ambiente & Educação** issn- 1413-8638, v. 21, n. 1, p. 3-25, 2016.

MELLO, M. **Pesquisa Participante e Educação Popular: Da intenção ao gesto**. 1ª. ed. Porto Alegre: Ísis, 2005.

MINUCHIN, P.; COLAPINTO, J.; MINUCHIN, S. **O desafio de trabalhar com famílias de alto risco social**. 2ª ed. São Paulo: Roca, 2011.

MUNHOZ, D.P. **Parentalidade: fortalecimento das relações entre pais e filhos adolescentes**. 2017. 297f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de

Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, S. H. **Ecologia do desenvolvimento humano - pesquisa e intervenção no Brasil**. 1ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. Cap. 3, p. 51-64.

PELIZZOLI, M. Ética ambiental. In: BRASIL, D. M. A. **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, v. 2, 2007. Cap. 13, p. 171-181.

RIO GRANDE DO SUL. Lei 12.544, de 03 de julho de 2006. Institui sobre o programa Primeira Infância Melhor – PIM. **Diário Oficial [Rio Grande do Sul]**. Porto Alegre, RS, nº 125.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. 4ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RODRIGO, M. J.; RODRIGUEZ, A.; MARRERO, J. Las teorías implícita: una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Aprendizaje Visor, 1993.L

RODRIGO, M. J., et al. La parentalidad positiva desde la prevención y promoción. In: RODRIGO, M. J., et al. **Manual Práctico de Parentalidad Positiva**. 1ª. ed. Madrid: Editora Síntesis, 2015. Cap. 1, p. 25-41.

RODRIGUEZ, E.; MARTÍN, J. C.; RODRIGO, J. "Vivir la adolescencia en familia": Un programa de apoyo parental en la adolescencia. In: RODRIGO, M. J., et al. **Manual práctico de parentalidad positiva**. 1ª. ed. 131-150: Editorial Síntesis, 2015. Cap. 6.

RODRIGO, M. J; MÁIQUEZ, M. L.; MARTÍN, J. C. **Parentalidad**: favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias, 2010a. Disponível em: <<http://www.femp.es/files/566-922-archivo/folleto%20parentalidad%201.pdf>>

SÁ, L. M. D. Pertencimento. In: BRASIL, M. **Encontros e Caminhos: Formação de educadores ambientais e coletivo educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. p. 247-256

SATO, M. **Educação Ambiental**. 2ª. ed. São Carlos, SP: RiMa, 2004.

SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. Itinerários da Educação Ambiental: um convite a percorrê-los. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 11-15.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago 2005.

SILVEIRA, S. A. B.; GARCIA, N. M.; PIETRO A. T.; YUNES, M. A. M. Inserção Ecológica: metodologia para pesquisar risco e intervir com proteção. **Psicologia da Educação**, nº. 29, São Paulo, 2009. P. 57 – 74.

SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. Políticas públicas de garantia do direito à convivência familiar e comunitária. **Psicologia Social**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p.262-271, Agosto, 2011. Acesso em 03 Dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822011000200007>.

SZYMANSKI, H. Significados de família. In: LOCH, G. M; YUNES, M. A. M (Org). **A família que se pensa e a família que se vive**. Rio Grande: Editora da FURG, 1998.

VASCONCELOS, Q. A.; YUNES, M. A. M.; GARCIA, N. M. Crianças e adolescentes institucionalizados: um estudo ecológico sobre as relações entre a família e a instituição de abrigo. In: **VI ANPEd Sul: Pós-Graduação em Educação no Brasil: Novas Questões?** UFSM, Santa Maria, RS, 2006.

WAGNER, A.; MOSMANN, C. P.; DELL'AGLIO, D. D.; FALCKE, D. **Família & Internet**. São Leopoldo/RS, 2010.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Entrevista Reflexiva & Grounded-Theory: Estratégias Metodológicas para Compreensão da Resiliência. **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 39, 2005. ISSN ISSN 0034-9690.

ZORNIG, S. M. A. J. Tornar-se pai, tornar-se mãe: o processo de construção da parentalidade. **Tempo Psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 2, p. 453-470, Junho 2010. ISSN ISSN 0101-4838

APÊNDICE A
AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES DAS FAMÍLIAS PARA A
CONSTRUÇÃO DO GRUPO DE EDUCAÇÃO E APOIO FAMILIAR
QUESTIONÁRIO PAIS

Data: ____/____/____ Local _____
 Papel familiar: () mãe () pai () avó () avô () tia/ tio () irmã/ irmão

Estamos construindo um grupo de apoio educativo nesta escola, como parte de um estudo de mestrado. Gostaríamos de saber seu interesse sobre o assunto.

Por favor, assinale a opção sim ou não para as questões abaixo, e acrescente outras informações sobre o assunto, quando considerar necessário.

	Sim	Não	Outras informações
1. Você se considera uma boa mãe/ bom pai/ boa avó?			
2. Você considera difícil educar o seu filho nos dias atuais?			
3. O seu filho tem problemas de comportamento em casa?			
4. O seu filho tem problemas de comportamento na escola?			
5. Você considera importante a parceria com a escola para a educação do seu filho?			
6. É importante que o seu filho tenha um apoio educativo da escola para melhorar o comportamento?			
7. Você considera importante a participação da família na escola?			
8. Você considera importante um grupo de apoio para partilhar as experiências como mãe/pai/avó?			
9. Você participaria de um grupo de apoio para apoiar a escola na educação do seu filho?			
10. Você participaria de um grupo de apoio para ajudar o seu filho a se adaptar melhor na escola?			
11. Você considera importante que o seu filho participe de um grupo de apoio?			
12. Você participaria de um grupo de apoio para saber como melhorar o comportamento do seu filho?			

13. Você participaria de um grupo de apoio para melhorar o seu relacionamento com seu filho?			
14. Você participaria de um grupo de apoio para diminuir os conflitos em família?			
15. Você participaria somente se o apoio não fosse em grupo e sim na sua casa?			
16. Você participaria de um grupo de apoio para ajudar outras famílias?			
17. Você conhece uma pessoa amiga que precisa participar do grupo de apoio?			
18. Você convidaria e acompanharia esta pessoa no grupo de apoio?			
19. A escola seria um bom local para realizar um grupo de apoio?			
20. O melhor horário para você e seu filho participarem do grupo de apoio seria logo após a saída da escola?			
21. Quais assuntos você acha importante conversar? <input type="checkbox"/> Relacionamento entre pais e filhos <input type="checkbox"/> As necessidades das crianças <input type="checkbox"/> Normas e limites no comportamento infantil <input type="checkbox"/> Relação família e escola	<input type="checkbox"/> Outros. Quais? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		

Agradecemos muito a sua colaboração. Muito obrigado!

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO DE PERFIL SÓCIOECONÔMICO DAS FAMÍLIAS

Local _____

Papel familiar: () mãe () pai () avó () avô () tia/ tio () irmã/ irmão () outro _____

Idade: _____ Estado civil: _____

Ocupação _____ Número de filhos: _____

Renda Familiar: _____

Quantas pessoas moram na casa (incluindo você) _____

Grau de escolaridade: _____ Bairro onde reside: _____

Agradecemos muito a sua colaboração. Obrigada!

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE GRUPO FOCAL

1º ENCONTRO – TEMÁTICA FAMÍLIA

1. Como você acha que está a educação dos filhos hoje em dia? Está diferente de como era antigamente? Como vocês foram educados? E como as crianças de hoje em dia são educadas?
2. Quais os valores e atitudes que são importantes serem transmitidos aos filhos hoje em dia? Quais os cuidados temos que ter com os filhos hoje?
3. Como vocês acham que aprenderam a ser pais? Como vocês entendem isso? Vocês acham que as pessoas nascem sabendo serem pais/mães? Ou é só quando nascem os filhos?
4. Você acredita que a tarefa de pai/mãe é importante? Porque?
5. Você acha que existe algum conhecimento ou alguma atitude que teus pais te ensinaram e você usa na educação dos teus filhos hoje? Você repete ou modifica este conhecimento/atitude?
6. De que forma você educa seus filhos?
7. Existem programas ou atitudes que você vê na TV que te ajudam ou que te atrapalham na educação dos teus filhos? Quais são elas? Como está a relação da mídia com a educação dos filhos hoje em dia?
8. Quais são as regras da tua casa? Essa regra é comum a todos que moram na casa? Quem criou essas regras?
9. Os teus filhos realizam tarefas de cuidado com a casa? O que fazem? Porque?
10. Como você passa o tempo livre com teus filhos? Você brinca com eles? De que?
11. Quando teus filhos não te obedecem, como você age? E o que você faz?
12. Você tem filhos mais velhos que cuidam dos mais novos quando você não pode? Os avós interferem de alguma forma na educação? Outras pessoas? Como são estes momentos?
13. Qual é a frase que você mais fala para o seu filho? Porque esta frase?
- 14.

2º ENCONTRO – TEMÁTICA ESCOLA E OUTROS SERVIÇOS DE APOIO

1. Qual o papel da escola na educação das crianças? E qual o papel da família na educação das crianças?
2. E qual o papel de uma escola de tempo integral? Qual a diferença de uma escola comum? O que ela deve oferecer?
3. Você acredita que deve haver uma parceria entre escola e família na educação das crianças? Como deve ser esta parceria?
4. Como a escola pode colaborar com a família na educação dos filhos?
5. Com que frequência você vai à escola do seu filho? Fazer o que?

6. É importante a família estar presente na escola? Porque? Como a família pode colaborar com a escola?
7. Você costuma conversar com teu/tua filho/a sobre como foi o dia dele/a na escola? Como você faz isso?
8. Você auxilia o seu filho nos estudos? Como são estes momentos?
9. Você sabe se seu bairro tem Associação de Moradores? Qual sua relação com ela/com membros dela?
10. Quais outros serviços públicos você utiliza, além da escola? Postinho? Agente Comunitário vai na sua casa? Recebe Bolsa Família? Algum outro?
11. Você já participou de alguma reunião de algum conselho na sua cidade (Conselho de Saúde, Orçamento Participativo, Fórum de Cultura, outros)? Qual? Como foi?
12. Você já procurou algum órgão competente (prefeitura, secretarias de município, câmara de vereadores, outros) para falar sobre algum problema que seu bairro tem/tinha? Como foi?
13. Para que servem os órgãos do governo e as secretarias? Qual o papel deles? E qual o papel dos cidadãos nesta relação?

3º ENCONTRO – TEMÁTICA COMUNIDADE -MUNDO

1. O que é meio ambiente para você? As pessoas também fazem parte do meio ambiente? Como você acha que está a relação das pessoas com a natureza?
2. O que é importante as crianças saberem sobre o meio ambiente? Como elas podem cuidar do meio ambiente?
3. Você ensina algo sobre meio ambiente aos seus filhos? O que você ensina? Como você ensina?
4. Há quanto tempo você mora no mesmo bairro?
5. Como você se relaciona com seus vizinhos? E com as pessoas que moram em outras ruas?
6. Como você acha que está a relação entre as pessoas hoje em dia? Existe respeito? Amor? Cuidado? Como você acha que deveria ser a relação entre as pessoas?
7. Você conhece os amigos dos seus filhos? O que você pensa sobre as amizades dos seus filhos?
8. Como é a alimentação da sua família? Vocês possuem horta em casa? Costumam ir à feira? As crianças participam dos momentos de fazer a comida?
9. Você já presenciou alguma situação de violência ou preconceito? Como foi? Qual foi sua reação? Como você se sentiu diante estas situações? Como vocês conversam com as crianças sobre estas situações?
10. O que é importante as crianças saberem a respeito de violência e preconceito?

11. Como é a questão do lixo na sua casa? Passa caminhão de lixo na sua rua? Existe coleta seletiva (lixo reciclável) no seu bairro? Você separa o lixo reciclável do lixo orgânico? Tem composteira em casa?
12. O que você pensa a respeito do destino do lixo nas nossas cidades? Como você lida com o lixo na sua casa?
13. Você tem animal de estimação? Como é a relação dos teus filhos com os animais? O que você pensa sobre isso?



APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O presente termo solicita sua colaboração e participação no grupo focal sobre Educação Ambiental e parentalidade, comparecendo às atividades e preenchendo os questionários solicitados. O grupo será desenvolvido pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG, Mariana Costa Neuwald, sob orientação da Prof^a Dr^a Narjara Mendes Garcia. Os encontros serão gravados e transcritos, e sua identidade será preservada, não fazendo referência ao seu nome ou qualquer outra informação que possa lhe identificar.

Tendo certeza de vossa colaboração, agradecemos.

Atenciosamente,

Prof^a. Dr^a. Narjara Mendes Garcia

Eu me comprometo a utilizar as informações para fins acadêmicos e a não divulgar sua identidade

Mestranda Mariana Costa Neuwald

Eu aceito colaborar com a realização da pesquisa de livre e espontânea vontade

Consentimento do representante da família participante da pesquisa

Em caso de dúvida entrar em contato:

Narjara Mendes Garcia

Universidade Federal do Rio Grande

Telefone: (53) 99144 5160

Endereço: Av. Itália Km 8, Campus Carreiros, Rio Grande/ RS 96203-900