

7

Educação familiar como proposta de investigação e intervenção em educação ambiental

Narjara Mendes Garcia e Maria Angela Mattar Yunes

Resumo

Este artigo apresenta uma aproximação crítica entre os estudos sobre educação familiar e o campo da Educação Ambiental. São apresentados os princípios para uma educação ambiental nas e com as famílias. Entende-se a família como um contexto ecológico construído a partir das relações humanas e significados atribuídos culturalmente. Da mesma forma, a educação nas famílias é percebida como produto das relações sociais e, por isso, precisa ser direcionada para a formação de cidadãos críticos e promotores de cuidado com os ambientes de vida. Diálogo, participação, olhar sistêmico e holístico sobre as relações familiares são apontados como princípios que constituem e contribuem para as interlocuções teóricas e inclusão da educação familiar como uma temática para as pesquisas e discussões em Educação Ambiental.

Palavras – chave: educação ambiental; famílias; educação familiar.

Abstract

This article presents a critical approach among studies on family education and the field of Environmental Education. The principles for environmental education *in* and *with* families are presented. It is understood the family as an ecological context built from the human relationships and cultural meanings. Similarly, education in families is perceived as a product of social relations and therefore needs to be directed to raise critical citizens and promoters of care at living environments. Dialogue, participation, systemic and holistic look at family relationships are seen as principles that constitute and contribute to the theoretical dialogues and inclusion of family education as a topic for research and discussion in the field of Environmental Education.

Keywords: environmental education; family; family education.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental está direcionada para a problematização, o enfrentamento e a superação da crise ambiental, evidenciada por problemas como a pobreza, a

destruição da natureza humana e não humana, a degradação ambiental, o desrespeito aos direitos e o não cumprimento dos deveres, a exclusão social, dentre outros. Tais problemáticas têm na sua essência a origem no paradigma cultural disseminado pelo ideal de modernidade e predominante na sociedade capitalista (LOUREIRO, TREIN, TOZONI-REIS & NOVICKI, 2009; LAYRARGUES & LIMA, 2014). As consequências deste projeto de modernidade estão representadas pelas desigualdades sociais, pelos riscos ambientais e pelos conflitos humanos existentes em todo mundo.

Diante disso, a educação ambiental visa uma reflexão/ ação crítica de todos os cidadãos face aos problemas ambientais. O termo “ambiental” contribui para a compreensão do ser humano enquanto “elemento central e indissociável do ambiente” (LOUREIRO, 1997, p. 150). Tal perspectiva aponta para a construção da cidadania, o resgate da dignidade e o reconhecimento do ser humano como sujeito e agente transformador da realidade em que se insere.

A EA fomenta novas atitudes nos sujeitos sociais e novas decisões da sociedade, guiadas pelos princípios da sustentabilidade ecológica e da valorização de diversidade cultural. Ela implica educar para formar um pensamento crítico, reflexivo, capaz de analisar as complexas relações de realidade natural e social, para atuar no ambiente dentro de uma perspectiva global, mas diferenciada pelas diversas condições naturais e culturais que a definem (SANTOS & SATO, 2001, p.34).

Diante da gravidade das situações de risco e problemáticas socioambientais vivenciadas pelas famílias, 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. A educação *nas* famílias²⁰ não deve mais ser pensada e abordada como neutra, naturalizada e descompromissada com a mudança social. As propostas de educação *com* famílias²¹ apresentam-se como possibilidade de inserção e participação destes grupos no processo educativo ambiental. Janke e Tozoni-Reis (2008) afirmam que,

(..) o papel da educação ambiental é ajudar a revelar, a si e ao outro, a responsabilidade histórica dos sujeitos para a realização de uma sociedade mais justa e igualitária, sua tarefa é proporcionar condições

²⁰ Construto utilizado como referência às crenças e práticas educativas existentes dentro do contexto familiar (GARCIA, 2007).

²¹ Expressão utilizada para os projetos, programas ou grupos comunitários de diálogo e apoio educativo às famílias (GARCIA, 2012).

para que possam interpretar o ambiente em que vivem. Esta interpretação requer muito mais do que conhecimentos sobre condições ambientais favoráveis: tem dimensão subjetiva, no sentido do reconhecimento das necessidades individuais e coletivas, participação e comprometimento com a luta social e emancipatória por um ambiente saudável, que significa melhoria na qualidade de vida (p.149).

A educação ambiental *nas* ou *com* as famílias está relacionada com a tendência “crítica e transformadora” em consonância com a expressão utilizada por Loureiro (2004; LOUREIRO, TREIN, TOZONI-REIS & NOVICKI, 2009), no que tange a importância do diálogo e da problematização da realidade e se pretenda a emancipação dos participantes do processo educativo. Nesse sentido, a educação familiar incorporada pela perspectiva da educação ambiental apresenta como características um olhar atento sobre as culturas locais e as “vozes” das famílias, a partir da participação ativa, consciente e crítica de grupos familiares na gestão e na busca de alternativas para a solução dos problemas ambientais. O presente artigo busca explicitar os argumentos e referenciais teóricos que embasam a educação familiar como objeto de estudo evidenciando suas possibilidades de articulação com o campo da Educação Ambiental.

OLHAR ECOLÓGICO-SISTÊMICO PARA AS INTERAÇÕES FAMILIARES

Os significados atribuídos às interações familiares revelam a inexistência de um conceito único de família, tanto no senso-comum como no campo científico. Difícil universalizar uma estrutura concreta que defina família em todas as culturas, pois este é um ambiente simbólico construído por representações sociais, relações e vinculações humanas. Conforme afirma Nitschke (1999): “Falar em família é mergulhar em águas diferentes e variados significados para as pessoas, dependendo do local onde vivem, de sua cultura e, também, de sua orientação religiosa e filosófica, entre outros aspectos” (p.41).

Entretanto, não há dúvidas de que a família é um contexto ecológico, representado por um habitat simbólico e formado por uma rede de significados, vínculos e processos proximais estabelecidos nas interações humanas. Sarti (2004) aborda a temática família como uma realidade simbólica, que ordena e organiza formas de pensar e viver. A partir da convivência, o grupo familiar forma um *ambiente* condicionado por elementos físicos, biológicos, econômicos, sociais, simbólicos e culturais, onde são expressos valores e significados que transcendem o lar, a casa ou o espaço de convívio

concreto. Este conjunto de forças se torna uma mentalidade, uma maneira de situar e dar sentido à vida. Entende-se por ambiente “o lugar determinado ou *percebido*, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de *criação cultural* e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e *construído*” (REIGOTA, 1994, p.14). Nesse sentido, o ambiente familiar é um lugar construído pela inter-relação entre elementos naturais, representações socioculturais e interações humanas.

A educação ambiental apresenta como princípios a visão holística e sistêmica sobre as relações sociais e apresenta como foco o conjunto de elementos humanos e não-humanos na sua mútua relação, em que o todo é muito mais do que a soma das partes (VELASCO, 2006, 2007). Assim, entende-se que a ação-reação-transformação da pessoa sobre seu entorno não-humano acompanha a transformação do próprio ser humano (bidirecionalidade-reciprocidade). Tais considerações, em sincronia com a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1999), apresentam contribuições significativas para as discussões das interrelações da perspectiva da educação familiar e da perspectiva da educação ambiental sobre as interações, pois possibilitam lançar um olhar evolutivo, ecológico e sistêmico acerca desta complexidade relacional (JULIANO & YUNES, 2010). Desta forma, as relações intrafamiliares, bem como as relações entre a família e os sistemas de influência proximais e distais e as interações entre local-global passam a ser pilares essenciais para o entendimento.

A *Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano* proposta por Bronfenbrenner e colaboradores (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998; BRONFENBRENNER & EVANS, 2000), aponta que o desenvolvimento humano resulta de *processos* de interação recíproca entre o ambiente e as características da pessoa em desenvolvimento. O ambiente é composto por contextos ecológicos, imediatos e distantes, situados num espaço e tempo social e histórico. Nesse sentido, o modelo explicativo do desenvolvimento humano é composto sob a ótica de quatro dimensões inter-relacionadas: *Processo, Pessoa, Contexto e Tempo*. Estas dimensões colaboram para a construção de um olhar ecológico-sistêmico sobre as relações familiares, em que a família não é percebido como um contexto isolado, mas sim parte do ambiente subjetivo, natural, social, cultural e econômico que constitui a totalidade das relações psicossociais e educativas.

O *Processo* enfatiza os processos proximais entendidos enquanto formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente e que ao longo do tempo se operam de formas progressivamente mais complexas. Estes processos tanto podem ser conduzidos por relações interpessoais, como pela interação da pessoa em desenvolvimento com objetos e símbolos, sem a presença de outras pessoas. Os processos proximais são caracterizados por cinco aspectos:

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 (BRONFENBRENNER, 1999; NARVAZ & KOLLER, 2004, p. 54).

Importante remarcar que estes aspectos podem direcionar as análises acerca dos processos educativos nas famílias. Para tanto, a perspectiva ecológico-sistêmica requer um olhar não apenas para os processos proximais no interior das famílias, mas também para os aspectos externos a elas, ou seja, a existência de redes de apoio, as características da vizinhança, as vicissitudes das experiências dos pais nos seus ambientes de trabalho, as relações comunitárias e as políticas públicas direcionadas às famílias.

Ao situar os elementos intrafamiliares, enfocamos os aspectos da *Pessoa*, os quais se referem às características biopsicológicas dos indivíduos e que se constituem por elementos disposicionais e/ou construídos na interação com o ambiente. Nesse sentido, o desenvolvimento humano depende de mudanças e estabilidades destas características bio-psico-ambientais que são produtoras e produtos do desenvolvimento.

Importante ressaltar que a família é um sistema dinâmico que se constitui pela e na interação de um grupo de pessoas. Cada membro deste grupo, com suas singularidades, contribui para o desenvolvimento familiar a sua maneira. Do mesmo modo que cada pessoa possui características específicas, a família apresenta-se como um *locus* com características próprias e com mecanismos, processos e modos de vida particulares construídos na interação com outros aspectos extracurriculares e outros contextos ecológicos de desenvolvimento humano.

De acordo com a teoria bioecológica de Bronfenbrenner (1996), os *contextos* compreendem quatro níveis ambientais, denominados microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. O microssistema é representado por contextos das ações, papéis e interações face-a-face da pessoa em desenvolvimento; o mesossistema se configura pela conexão (ou desconexão) entre os microssistemas; o exossistema é um contexto ecológico que envolve ambientes não frequentados diretamente pela pessoa ou grupo, mas que também desempenham influências indiretas ao desenvolvimento humano; e, finalmente, o macrosistema é composto pelo conjunto de ideologias, valores, crenças, religiões, formas de governo, políticas públicas, culturas presentes no cotidiano das pessoas que influenciam seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996).

Quando se trata de educação no contexto familiar, deve-se considerar a multiplicidade de fatores que influenciam direta e indiretamente as relações interpessoais dos seus membros já que a família, enquanto microssistema, inter-relaciona-se com outros diferentes contextos ecológicos de influência que a circundam. Por exemplo, quando o pai ou mãe têm que cumprir horas extras na empresa em que trabalham, chegam tarde e não têm tempo ou energia para conversar ou brincar com seus filhos, a criança, que não tem acesso ao ambiente de trabalho do pai ou da mãe, tem seu desenvolvimento e os vínculos parentais influenciados por relações sociais de produção, exploração e dominação existentes neste contexto que é exossistêmico para ela. As práticas educativas parentais também serão balizadas por estes modelos de trabalho dos pais e as relações familiares se constituirão de forma eficaz ou não a partir destes cenários característicos da sociedade capitalista.

O *tempo* é um elemento fundamental para o desenvolvimento humano. Tanto as alterações, constâncias e mudanças no curso de vida, as transições biológicas e psicossociais estão relacionadas a aspectos culturais e históricos, os quais influenciam a dinâmica dos processos entre pessoas e ambientes. No caso de famílias, o impacto do tempo se concretiza no estudo de diferentes gerações do grupo familiar, pois nos permite compreender as linearidades e transições da transmissão de crenças, valores, práticas, ideologias ao longo do tempo do ciclo de vida de famílias, bem como explica as tentativas de estabilização e mobilização destes grupos diante dos acontecimentos sociais e históricos (GARCIA, 2007; GARCIA, YUNES, CHAVES & SANTOS, 2007).

Desta forma, a abordagem ecológico-sistêmica das interações familiares pode auxiliar na compreensão das especificidades destes grupos e contribuir para as propostas

de educação *com* as famílias para a reflexão sobre as práticas educativas intrafamiliares e acerca das complexidades das relações sociais em consonância com a perspectiva da “Educação Ambiental Crítica” (LOUREIRO, 2004).

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS FAMÍLIAS

A partir do século XVI, com o aparecimento do sentimento de infância e de família, e com o desenvolvimento do modo de produção capitalista e o surgimento das primeiras escolas, aumentaram as preocupações dos familiares e a expectativa social com relação à educação e o cuidado das crianças (ARIÈS, 1981). O costume de vida e organização social da modernidade emergiu na Europa e foi disseminado pelo mundo, influenciando e modificando-se com as especificidades culturais de cada país.

Almeida (1987) aponta que a chegada do modelo moderno de educação familiar no Brasil se propagou no século XIX, tal como chegaram outras ideias, como o liberalismo e o iluminismo, os progressos tecnológicos da Revolução Industrial, o Capitalismo, o marco civilizatório e a universalização da escolarização. No entanto, este modelo chega e encontra uma realidade totalmente diferente daquela em que este havia sido gerado, mas que serviu de parâmetro para as interações na família e suas funções na sociedade. Os papéis dos integrantes do grupo familiar são definidos a partir do modelo moderno de educação familiar: o pai provedor do sustento da família, a mãe responsável pelo cuidado da casa e dos filhos e os (poucos) filhos obedientes e estudiosos.

Ressignificaram-se, nesse momento, as relações emocionais dos pais com os filhos. O amor maternal foi considerado natural nas mulheres, incentivadas a criar com os filhos um vínculo tão profundo de modo que a vida interior da criança fosse trabalhada para a perfeição moral. Ela deveria ser uma mãe perfeita, para que os filhos também o fossem (SILVA, 1998, p.57).

Paralelamente aos pressupostos modernos sobre a constituição e dinâmica familiar emergiu a concepção moderna de infância. Através da globalização mundial destes modelos, buscou-se definir, normatizar, homogeneizar e controlar as crianças no estabelecimento de padrões de cuidado e das atividades infantis. Com isso, os adultos poderiam realizar uma “administração simbólica da infância” (SARMENTO, 2004),

estabelecendo um conjunto de normas, atitudes e prescrições que negam determinadas ações, capacidades ou poderes à criança. Os papéis parentais também são definidos a partir destes padrões modernos de cuidado da infância. Apesar das diversas mudanças ocorridas ao longo dos séculos nos contextos sócio- culturais, este modelo idealizado de educação das crianças nas famílias ainda hoje persiste nas mentalidades dos grupos sociais. A família pensada como modelo ideal a ser seguido, muitas vezes, diverge da família vivida e condicionada pelas situações e experiências do cotidiano familiar e social (SZYMANSKI, 1998, 2000, 2004).

Por muito tempo na história da educação no ambiente familiar, a função educativa da família esteve associada diretamente à punição e a correção de comportamentos. Apesar de vários estudos apontarem os prejuízos destas práticas ao desenvolvimento infantil, no cotidiano das famílias pouco se considerava acerca das consequências destes atos em crianças e adolescentes. Segundo os estudos realizados por Hoffman (1960; 1975), as práticas educativas nas famílias podem ser: a) *indutivas*, pois utilizam de recursos como conversas, explicações, ordenamentos, que visam comunicar os desejos dos pais, promovendo a reflexão e aprendizado por parte da criança sem nenhum tipo de coerção; ou b) *coercitivas*, pois utilizam a aplicação de força, como punições físicas, ameaças, que reforçam e reafirmam o poder parental compelindo a criança a adequar o seu comportamento.

Ainda hoje, muitos pais exercem um forte poder coercitivo sobre o comportamento dos filhos, justificando as agressões como práticas disciplinares punitivas transmitidas ao longo das gerações familiares (CECCONELLO, DE ANTONI & KOLLER, 2003). Em estudo realizado por Garcia (2007), foram percebidas relações entre pais e filhos mediadas por punições e autoritarismo em busca da obediência das crianças e adolescentes. Homens e mulheres da segunda geração das famílias entrevistadas em zonas urbanas e rurais relataram situações conflituosas e violentas vivenciadas na infância em que eram agredidos física e psicologicamente por seus pais: *“Eu mesmo cansei de tanto apanhar dele. Ficava na rua com uma lona por cima, pra não entrar dentro de casa. Se eu entrasse dentro de casa, eu apanhava. Ele (pai) dava que chegava a sair sangue das perna. Eu apanhei um bocado. Depois de apanha, se pegasse nojo dos pais, não podia nem olhar pro pai”* (R./ segunda geração/ família da zona urbana). *“Se a mãe chamasse era um grito só, se desse dois o pau entrava. Se ela repetisse já sabia que ia levar quando chegasse. A mãe chamava eu ficava... Já sabia que ia apanhar né?!”* (E. segunda geração/ família da zona rural). São situações que

demonstram que muitas vezes a família educa de forma “desumanizante” e que o princípio humanista da educação ambiental poderia colaborar para conscientizar e reverter esta postura educativa punitiva dos grupos familiares.

O princípio humanista direciona o enfoque para as discussões da Educação Ambiental que apontam a preocupação com o *processo de humanização* das relações entre os seres humanos e destes com o mundo em que se inserem. A *humanização* pode ser entendida como um processo em que os homens e mulheres enquanto seres inacabados aprendem, ao longo de toda a vida, a *ser mais* (FREIRE, 1988) o que possibilita reflexão-ação voltada para o respeito e a valorização da vida na relação com os outros e com os contextos que os cercam. Isso significa contrapor a alienação nas relações humanas, negando a visão utilitária do ser humano enquanto um “objeto” ou “instrumento” passível de manipulação e dominação.

A humanização das relações familiares é uma construção cultural e subjetiva, por isso presenciamos situações discrepantes nas interações e práticas educativas nas famílias, que vão desde ações extremamente protetivas, como uma mãe que, mesmo sem saber nadar, se atira no lago para salvar o filho, até atitudes criminosas como uma mãe que vende a filha para exploração sexual ou o pai que é acusado de atirar a criança do sexto andar depois de a estrangular. São situações cotidianas que provocam indignação e nos desafiam a pensar sobre as complexidades que as envolvem.

O cuidado e a educação nas famílias não pode ser pensado apenas como uma obrigação moral dos pais, mas principalmente como uma atitude existencial que constitui o ser humano na relação com o outro significativo. “Sem cuidado, ele deixa de ser humano” (BOFF, 1999). Não cuidar dos filhos ou negligenciar a ocupação, preocupação e responsabilização parental é algo desumano e inaceitável na nossa sociedade. Por isso, não depende apenas da ordem moral, da convivência social ou da legislação vigente. A educação familiar na perspectiva da educação ambiental redireciona o processo de humanização das relações familiares, ou seja, possibilita que estes grupos possam refletir sobre suas práticas e aumentar o repertório de possibilidades de superação das adversidades para promover os bons-tratos (BARUDY & DARTAGNAN, 2005) e cuidado dos ambientes de vida.

Os pais são educadores que ensinam através do exemplo (GARCIA, 2007). Neste sentido, é relevante que o cuidado com os outros humanos e não humanos esteja presente como princípio das interações no ambiente familiar, para que possa servir de aprendizado e ser exercido pelos seus membros nos demais contextos ecológicos. Para

isso é necessária a construção de estratégias e práticas educativas diferentes do modelo educacional familiar baseado na punição física e psicológica.

A possibilidade de diálogo entre diferentes gerações familiares é um importante indicativo das possíveis alterações na educação familiar. Estas alterações com base nas relações dialógicas estão diretamente relacionadas às mudanças no exercício do poder de pais sobre a ação de crianças e adolescentes no ambiente familiar. A educação dialógica no ambiente familiar pressupõe que as crianças e adolescentes tenham “voz”, “opinião” e sintam-se como parte indissociável deste processo educativo. Para isso, é preciso que cada um participe diretamente na tomada de decisões que vão influenciar as suas condições de vida (VELASCO, 2007). Em estudo realizado por Vaughan, Gack, Solorazano e Ray (2003), os autores apontam para a necessidade da construção de programas em Educação Ambiental direcionados para crianças e que também tenham como foco os pais e a comunidade através de uma *Intergenerational Transfer*, na qual, questões sobre ambiente e modelos saudáveis seriam transmitidas através das interações familiares. De acordo com esta proposta, as crianças também podem ser educadoras ambientais nos seus lares. Isto pressupõe a liberdade de expressão e decisão dos sujeitos envolvidos em diferentes processos e diversidade de situações, independentemente da condição de faixa etária, classe, gênero, raça, etnia e religião.

A Educação Ambiental Crítica contribui para (re)pensar a educação das crianças e adolescentes nas famílias, propondo interações mais humanizadoras e direcionadas pela participação, diálogo e expressão da afetividade, contrapondo-se às relações mediadas por punições e autoritarismo. Uma mudança nos padrões de comunicação familiar e a ruptura do silêncio para abertura na tomada das decisões é essencial no ambiente relacional. Para o enfrentamento das situações de risco devem ser incluídas as crianças, os adolescentes e os idosos do grupo familiar. Cole (2007) apresenta a ideia que a educação ambiental deve ser discutida tendo em vista os conhecimentos, valores e modos de viver localmente e culturalmente apropriados. Para tanto, deve-se conhecer as histórias humanas que contextualizam, formam e definem os sistemas ecológicos. Na relação com o ambiente familiar, entende-se que é necessário também romper com as idealizações e visualizar a *família vivida* (SZYMANSKI, 2000).

Ao analisar as situações adversas sob o olhar ecológico-sistêmico, não se pode culpabilizar a família pelas situações de risco experienciadas e/ou pelas práticas educativas punitivas e coercitivas, pois esta sofre influências de muitos mecanismos de risco e reprodução social gerados pelo modelo capitalista. Diante destas situações, cada

vez mais tem se discutido e apontado para a necessidade de apoiar e promover ações de educação *com* as famílias. É preciso considerar que a participação ativa dos grupos familiares no processo educativo ambiental é fundamental para o enfrentamento saudável das adversidades, princípio que deve permear os dois campos analisados: Educação Familiar e Ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ambiental, enquanto processo permanente de formação de cidadãos críticos e participativos, é um importante conjunto de princípios, conhecimentos e estratégias que visam a melhoria das condições de vida tanto nos contextos mais imediatos (como o ambiente familiar) quanto nos mais distais (como o ambiente comunitário e social) em que estão inseridos os sujeitos-participantes sociais. Portanto, o processo educativo ambiental deve estar presente na escola, na família, no bairro, nas políticas públicas, nos diversos contextos e instituições sociais. Como ressalta Loureiro (2004),

“(…) 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” (p.97).

Sob a perspectiva bioecológica, se a criança/ adolescente no ambiente familiar continua sendo educada segundo padrões e normas morais que servem para a manutenção do “status quo”, a educação ambiental presente apenas em um ambiente, ou seja, no espaço escolar fica restrita e pouco eficiente. É evidente o papel político da transmissão cultural através das gerações e de formação de sujeitos sociais exercidas pelas famílias e, como isso, a necessidade da criação de programas ou ações de *educação familiar* para subsidiar o exercício da parentalidade nas famílias em situação pobreza ou risco social (GARCIA, 2012). Desta forma, a educação familiar como um projeto educativo privilegia a participação ativa, consciente e crítica destes grupos na gestão e na busca de alternativas para a solução dos problemas ambientais.

As ações educativas estão presentes nas pequenas ações individuais e nas importantes ações coletivas nos diferentes contextos. A educação nas famílias na

perspectiva da Educação Ambiental tem o diálogo como base de relações, o que contribui para o processo de transmissão cultural entre gerações e interações entre pais e filhos e possibilita transmitir uma visão crítica, reflexiva e transformadora da realidade social, respeitando a opinião de *todos* os integrantes da família em busca do consenso deste coletivo, o que inclui as crianças e os adolescentes como sujeitos ativos neste processo.

Na mesma direção, é preciso enfatizar que as relações dos profissionais com as famílias também devem considerar as especificidades de cada grupo familiar, para não correrem o risco de impor um modelo ideal ou direcionar as decisões destes grupos numa relação não hierarquizada e opressora, mas sim argumentativa, atenta as opiniões e com respeito as decisões sem julgamento prévio. Apesar do trabalho social com foco nas famílias apresentar história expressiva em programas sociais nacionais, este trabalho na contemporaneidade do mundo familiar exige novas posturas dos educadores e trabalhadores sociais, como a atuação em equipes multidisciplinares e ações de orientação e fortalecimento das populações atendidas. Trabalhar com famílias é uma modalidade de intervenção complexa e desafiadora, na medida em que exige lidar com uma instituição social em permanente mudança de formatos e significados. Portanto, requer um trabalho de reflexão, flexibilidade e educação permanentes dos profissionais que atuam sobre este tema (CAMPOS & GARCIA, 2007).

As dificuldades na função parental e os conflitos intra-familiares são percebidos, na maioria das vezes, como problemas de origem pessoal. Raramente se remete as famílias inteiras aos serviços sociais e políticas públicas. No entanto, ao nos depararmos com uma sociedade contemporânea capitalista e consumista com os agravantes da destruição da natureza e da banalização, “liquidez” e “descartabilidade” das relações interpessoais, é preciso compreender que a família se constitui como o primeiro contexto de educação e de formação das representações sociais. Por isso, pode contribuir para que os vínculos de afeto, solidariedade e cuidado sejam reconstituídos e fortalecidos entre as pessoas e destas com o ambiente. 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.

Portanto, a *educação ambiental nas e com famílias* pode se constituir como uma estratégia relevante para construir relações que tenham como princípios o diálogo, a

participação, a problematização da realidade e a emancipação dos participantes do processo educativo. Loureiro (2004) aponta que “educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades” (p.131). Nesse sentido, as ações de educação ambiental *nas e com* as famílias precisam considerar as culturas e as “vozes” das crianças, adolescentes e de suas famílias. A educação ambiental focalizada em bases da educação familiar pode gerar um projeto social e político que prioriza a participação ativa, sensível, criativa e crítica de grupos familiares na gestão e busca de alternativas para o exercício da parentalidade responsável.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Angela Mendes de. Notas sobre a família no Brasil. In: ALMEIDA, Angela Mendes de (Org.). **Pensando a família no Brasil: da colônia à modernidade**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: UFRRJ, 1987.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARUDY, Jorge; DANTAGNAN, Maryorie. **Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliência**. Barcelona: GEDISA, 2005

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados** (Tradução VERONESE, M. A. V.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Original publicado em 1979).

BRONFENBRENNER, Urie. Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In: FRIEDMANN, Y. L. & WACHS, T. D. (orgs.). **Captation and assessment of environments across the life**. Washington: American Psychological Association, 1999.

BRONFENBRENNER, Urie. **Making Human Being Human: Biological Perspectives on Human Development**, Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela. The ecology of developmental process. In: LERNER, R. M. (ed.). **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development**. 5. ed., 1998.

BRONFENBRENNER, Urie; EVANS, Gary. Developmental science in the 21th century: Emerging questions, theoretical models, rearch designs and empirical findings. **Social Development**, v.9, p. 115-125, 2000.

CAMPOS, Carlos Eduardo Aguilera & GARCIA, Joana. Contribuições para a supervisão dos programas sociais com foco na família. **Revista Katálises Florianópolis**, v.10, n.1, p. 95-104, jan./jun. 2007.

CECCONELLO, Alessandra Marques; DE ANTONI, Clarissa & KOLLER, Silvia Helena. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.08, n. especial, p. 45-54, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Narjara Mendes. **Educação nas famílias de pescadores artesanais: transmissão geracional e processos de resiliência**. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/ RS, 2007.

GARCIA, Narjara Mendes. **Educação Parental: Estratégias de intervenção protetiva e as interfaces com a Educação Ambiental**. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande/ RS, 2012.

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

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

JANKE, Nadja; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Produção coletiva de conhecimentos sobre qualidade de vida: Por uma educação ambiental participativa e emancipatória. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 1, p. 147-157, 2008.

JULIANO, Maria Cristina; YUNES, Maria Angela Mattar. A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental. **Cadernos de Educação**, Pelotas nº 37, p. 347 - 379, setembro/dezembro, 2010.

GARCIA, Narjara Mendes; YUNES, Maria Angela Mattar; CHAVES, Priscila Freitas; SANTOS, Lídia Oliveira dos. Educando meninos e meninas: transmissão geracional da

pesca artesanal no ambiente familiar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, nº 25, p. 93-112, 2º sem. de 2007.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40 n jan.-mar. 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. A educação ambiental junto às classes populares: condições teóricas e práticas essenciais para uma ação transformadora. **Cadernos Pedagógicos e Culturais**, Niterói, v. 6, n. 1 e 2, jan./dez. 1997.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. Rio de Janeiro: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; TREIN, Eunice; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; NOVICKI, Victor. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 81-97, jan./abr. 2009.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Silvia Helena. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, Silvia H. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

NITSCHKE, Rosane Gonçalves. **Mundo imaginal de ser família saudável: a descoberta de laços de afeto numa viagem no cotidiano em tempos pós-modernos**. Pelotas: Editora da UFPel, 1999.

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e representação social**. 2 ed. São Paulo: Ed. Cortez (Questões da nossa época), 1994.

SANTOS, José Eduardo dos; SATO, Michele. Universidade e Ambientalismo – encontros não são despedidas. In: SANTOS, José Eduardo dos; SATO, Michele (orgs.). **A contribuição da Educação Ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos: Rima, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos – perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA Ed., 2004.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, v. 15, n. 3, p.11-28, 2004.

SILVA, Carmem Anselmi Duarte da. Família e educação: olhares e desafios. In: LOCH, Graciela M.; YUNES, Maria Angela M. (orgs.). **A família que se pensa e a família que se vive**. Rio Grande: Editora da FURG, 1998.

SZYMANSKI, Heloísa. Significados de família. In: LOCH, Graciela M.; YUNES, Maria Angela M. (orgs.). **A família que se pensa e a família que se vive**. Rio Grande: Editora da FURG, 1998.

SZYMANSKI, Heloísa. A família como locus educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n.197, p.14-25, jan./ abr. 2000.

SZYMANSKI, Heloísa. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v.21, n.2, p. 5-16, maio/ agosto, 2004.

VAUGHAN, Christopher, GACK, Julie, SOLORAZANO, Humberto, & RAY, Robert. The effect of environmental education on schoolchildren, their parents, and community members: A study of intergenerational and intercommunity learning. **The Journal of Environmental Education**, v. 34, nº 3, p. 12–21, 2003.

VELASCO, Sírío López. Ética e reformulação: Fundamentação dos princípios da Educação Ambiental. **Literatura e Lingüística**. Santiago, Chile, Ed. USCH, n.18, p. 297 – 320, 2007.