

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**EDUCAÇÃO NAS FAMÍLIAS DE PESCADORES ARTESANAIS:
TRANSMISSÃO GERACIONAL E PROCESSOS DE RESILIÊNCIA**

NARJARA MENDES GARCIA

Rio Grande - RS

2007

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**EDUCAÇÃO NAS FAMÍLIAS DE PESCADORES ARTESANAIS:
TRANSMISSÃO GERACIONAL E PROCESSOS DE RESILIÊNCIA**

Narjara Mendes Garcia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Angela Mattar Yunes

Rio Grande - RS
2007

*Ao meu amor Carlos pela compreensão e apoio,
E a minha família pelo carinho e educação.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelas graças alcançadas e por colocar no meu caminho pessoas maravilhosas, como a minha querida amiga e orientadora Maria Angela.

Devo destacar a participação e dedicação das minhas amigas e companheiras de pesquisa Lúcia e Priscila. Elas foram fundamentais para a construção deste trabalho. Agradeço também as duas famílias de pescadores artesanais que nos acolheram e colaboraram ao relatar a sua história de vida. Aprendi muito ao ouvir tais vivências.

Tenho que citar algumas pessoas que especialmente marcaram minha trajetória acadêmica e que conquistaram minha profunda admiração e amizade, como os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, em especial a Professora Maria do Carmo; a Professora Heloísa Szymanski que enriquece muito este trabalho com seus ensinamentos e interlocuções teóricas; os meus alunos da graduação que me ensinaram a ser professora; os meus colegas do curso de Pedagogia e do mestrado pelas importantes discussões; o grupo do CEP-Rua; Queila, Adriana e Michely, obrigada pelo apoio! Agradeço ainda o apoio institucional da Fapergs que contribuiu com uma cota de bolsa de iniciação científica para a realização deste projeto.

Gostaria de agradecer aos meus pais pelo apoio incondicional e por acreditarem em mim; aos meus avós, a tia Kátia e todos meus familiares pelo carinho; ao Carlos por suportar a saudade e me ajudar em todos os momentos; as amigas Aline, Carol e Pri que me acompanham desde o magistério; a Cilene e a Sandra que fazem parte da minha vida há muito tempo, que sabem dos obstáculos enfrentados e que sempre se mostraram dispostas a ouvir e aconselhar.

Tenho tanto a agradecer... São tantas pessoas que me cercam e me apóiam constantemente. Desculpe aqueles não citados aqui, mas fiquem certos que também fazem parte desta conquista.

*Educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte,
aprendida no diálogo de gerações.*

Miguel G. Arroyo

RESUMO

A família enquanto contexto de desenvolvimento humano propicia interações que contribuem para o processo educativo dos seus membros. A educação nas famílias é um fenômeno sócio-histórico, geracional e cultural que se processa por experiências individuais e conjuntas de transmissão de saberes, valores e hábitos de convivência. Esta pesquisa teve por objetivos investigar as crenças, os significados da educação em famílias de pescadores artesanais, os modelos de práticas educativas transmitidos bem como compreender se estes modelos se constituem em fatores de risco, proteção e resiliência para estes grupos. Foram escolhidas aleatoriamente duas famílias do município de Rio Grande/ RS, uma da zona rural e outra da zona urbana. Foram estudadas três gerações de cada família participante. Para tanto, foi escolhido o método da inserção ecológica que pressupõe a imersão do pesquisador no ambiente a ser estudado e requer diferentes estratégias de coleta de dados: diário de campo, entrevistas semi-estruturadas, histórias de vida e genogramas. A análise qualitativa dos dados seguiu os passos da *Grounded-Theory*. Os resultados apontam para mudanças na atividade pesqueira ao longo das diferentes gerações, principalmente no que se refere aos materiais utilizados para a atividade da pesca artesanal e a comercialização do pescado. Há evidências de linearidades na transmissão geracional dos saberes sobre a pesca e na definição de papéis do homem e da mulher no desempenho desta atividade. Além disso, foram detectadas transformações no modelo educacional das gerações anteriores. A nova forma de pensar a educação dos filhos é direcionada pelo diálogo e expressão da afetividade, antigamente mediadas por punições e autoritarismo. Fica explícita a mudança nos padrões de comunicação familiar com a ruptura do silêncio e abertura para tomada das decisões. Para o enfrentamento das situações de risco são incluídas as crianças e os idosos do grupo familiar. Estes resultados salientam que a atual educação familiar destes grupos promove oportunidades de reflexão sobre as situações de vulnerabilidade socioambiental e pode formar sujeitos sociais participativos que podem escolher continuar ou não com a atividade pesqueira artesanal. Portanto, este modelo de educação nas famílias de pescadores artesanais com base no diálogo é sintônico com a perspectiva da educação ambiental, cuja proposta é de reforçar que o processo de transmissão cultural entre gerações possibilite uma visão crítica, reflexiva e transformadora da realidade social.

Palavras chave: educação; famílias; pescadores artesanais; gerações; resiliência.

ABSTRACT

Families are contexts of development that provide interactions which contribute to the educational processes of their members. Family education is a socio historical and generational phenomenon that is processed by individual and collective experiences of knowledge, values and habits of living transmission. This present research aimed to investigate the beliefs, the familiar education meanings, and the educational patterns which are transmitted as well as understand whether those patterns are risk, protection and resilience to groups of non-industrial fishing families. Two families were randomly chosen in the district of Rio Grande/RS, one belonging to the rural and the other to the urban areas. Three generations of the participant families were studied. The method of ecological insertion was elected as it presupposes the immersion of researchers in the environment to be studied and demand different strategies of data collecting: diary of observations, semi-structured interviews, life stories and genograms. The qualitative analysis followed the paths of the grounded-theory. The results point to changes in the fishing activities along the different generations, mainly with respect to the materials for non-industrial fishery and the commercialization of the product. There were evidences of linearities of generational transmission of knowledge about fishing and the definition of women's and men's roles. Besides there were found transformations in the educational models' patterns of the previous generations. The new form of elaboration on the children's education is guided by dialogue and expressions of affection which in the past was mediated by punishments and authority. The changes in communication patterns are explicit by means of the rupture of the silence and the openness for decision making. In order to face the risk situation the children and the elders are included. These results underline that the familiar education of these groups promotes opportunities of collective thinking over the socio environmental vulnerabilities and can constitute social and participant individuals that may choose whether they want to carry on with the ARTESANAL fishing activity. However, this model of education in the non industrial fishing families dialogue based is coherent with the perspective of environmental education whose purpose is to reinforce that the cultural intergenerational transmission might provide a critical, reflexive and transforming view of the social reality.

Key-words: education; families; non-industrial fishing; generations; resilience

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO II – INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS.....	13
2.1. A família como contexto de educação e desenvolvimento.....	13
2.1.1. Contribuições da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano.....	16
2.1.2. Transgeracionalidade <i>nas</i> famílias.....	18
2.2. Educação <i>nas</i> famílias & Educação Ambiental não-formal.....	21
2.2.1. <i>Resiliência em família e Empowerment</i> : Contribuições para a Educação Ambiental não-formal.....	23
2.3. O estudo sobre a educação <i>nas</i> famílias de pescadores artesanais.....	28
CAPÍTULO III – MÉTODO.....	32
3.1. Inserção Ecológica na comunidade: Uma metodologia para o estudo do desenvolvimento-em-contexto.....	32
3.1.1. A inserção das pesquisadoras na comunidade.....	34
3.1.2. Os encontros das pesquisadoras com as famílias participantes do estudo.....	35
3.2. Os procedimentos de coleta dos dados.....	36
3.2.1. Diário de campo.....	36
3.2.2. Entrevista na modalidade reflexiva.....	37
3.3. A análise qualitativa dos dados coletados.....	38
3.3.1. As famílias de pescadores artesanais: Uma breve análise descritiva dos participantes da pesquisa.....	41
CAPÍTULO IV - FAMÍLIAS DE PESCADORES ARTESANAIS: AS GERACÕES. OS CONTEXTOS E O TRABALHO.....	

4.1. Um “olhar ecológico” sobre o rural e o urbano.....	46
4.2. A atividade pesqueira e as situações de risco.....	47
4.3. Transmissão geracional da cultura pesqueira.....	50
4.4. O papel da mulher na atividade pesqueira e a transmissão geracional.....	52
4.5. Os desejos e os receios sobre a transmissão geracional da atividade pesqueira.....	53
4.6. As possibilidades de <i>resiliência</i> familiar diante das situações de risco na atividade pesqueira.....	55
4.6.1. Padrões de organização e coesão familiar na atividade pesqueira.....	56
4.7. A família como contexto de ensino-aprendizagem da pesca artesanal.....	58
CAPÍTULO V - EDUCAÇÃO NAS FAMÍLIAS DE PESCADORES ARTESANAIS.....	61
5.1. Os significados da educação nas famílias de pescadores artesanais.....	61
5.1.1. Cuidado: função primordial da família para o desenvolvimento infantil.....	61
5.1.2. Educar para o convívio social.....	64
5.2. Transformações sociais e históricas dos modelos de educação nas famílias de pescadores artesanais.....	65
5.3. Repetir ou (re)criar os modelos de educação nas famílias? Problematizando a transgeracionalidade.....	67
5.4. As possibilidades de <i>resiliência</i> nas concepções de educação familiar.....	68
5.4.1. Sistema de crenças na educação familiar: Atribuir sentido, aprender e crescer através das adversidades.....	69
5.4.2. Processos de comunicação: Colaboração na solução de problemas.....	70
CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76
ANEXOS.....	85

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A educação familiar é um tema pouco discutido na área da educação no Brasil. Em geral, as pesquisas sobre esse tema tornam-se centrais quando a integridade física, psicológica e moral de crianças e adolescentes pode ser afetada por práticas parentais negligentes.

Pouco se sabe sobre a educação no ambiente familiar e muito se veicula através da mídia, de outras instituições e de organizações sociais acerca de um modelo de educação que deveria ser adotado pelas famílias. É notório o número crescente de publicações que se apresentam como leituras de auto-ajuda dirigidas aos pais para auxiliá-los nos cuidados das crianças (BIDDULPH, 2001; BROOKS & GOLDSTEIN, 2004; PREUSCHOFF, 2003; POLI, 2006; TIBA, 2002).

Instiga-me o fato de existirem tantos estudos sobre a prática educativa docente e poucas pesquisas sobre as práticas educativas familiares. Apesar das especificidades que as definem, tanto a escola como a família são instituições educativas de suma importância para o desenvolvimento humano social saudável.

O meu comprometimento com o tema surgiu a partir de inquietações durante a graduação em Pedagogia – habilitação Educação Infantil, em que pouco se discutia sobre famílias. Mas foi a partir das minhas experiências como integrante do CEP-Rua (Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua) na FURG e das pesquisas junto às populações em situação de risco e com profissionais que prestam atendimento a essas populações que tive maior clareza sobre a pertinência deste tema.

Através do contato direto com famílias em situação de pobreza de diferentes bairros do município de Rio Grande/ RS, pude perceber as marcas das condições de vida precárias em função da falta de políticas públicas eficientes que atendessem as reais necessidades dessas populações. Ouvi e busquei compreender seus modos de vida, investigando os processos de enfrentamento das adversidades, os sistemas de cr

organização familiar (YUNES, MENDES & ALBUQUERQUE, 2005; GARCIA & YUNES, 2006; YUNES, GARCIA & ALBUQUERQUE, 2007). Diferentemente de outros estudos que apontam para os fatores de risco ligados aos grupos sociais pobres, ao investigar a questão da resiliência nesses grupos, pude percebê-los numa outra perspectiva: a da saúde integral da família. Esta visão é consoante com o movimento atual da Psicologia Positiva (SHELDON & KING, 2001) que busca desfocar sintomas e psicopatologias para estudar virtudes e potencialidades de bem estar humano.

Paralelamente à realização do projeto de pesquisa sobre resiliência em famílias, tive a oportunidade de participar de uma proposta de *educação de famílias* – expressão utilizada para os programas de atendimento e ajuda psicoeducacional aos grupos familiares -, em que foi atendida uma família de baixa renda e que teve um filho institucionalizado (VASCONCELOS, YUNES & GARCIA, 2006). O objetivo era o retorno desta criança institucionalizada ao ambiente familiar. Realizamos freqüentes visitas e conversas com a família e com os dirigentes da instituição de abrigo. Percebemos, no entanto, uma grande dificuldade para realizar o trabalho, devido ao descrédito sobre as possibilidades de resiliência do grupo familiar e a visão idealizada e descontextualizada dos funcionários e dirigentes deste abrigo sobre a *educação nas famílias* – no que se refere às crenças e práticas educativas existentes dentro do contexto familiar. Nesse sentido, constatamos que o retorno da criança é muitas vezes impedido pelas crenças pessimistas dos profissionais sobre a educação existente no contexto familiar e a idealização da educação nas famílias cuja base é da classe socialmente dominante. Assim, a situação de pobreza das famílias associada à negação e reconhecimento dos valores e sistema moral e educacional de cada grupo, faz com que os profissionais desconsiderem as competências das mesmas.

Outros estudos (YUNES, 2001a; YUNES, MENDES & ALBUQUERQUE, 2005; YUNES, GARCIA & ALBUQUERQUE, 2007) realizados com trabalhadores sociais da rede de apoio social das famílias reiteram estes resultados. Tal problemática me fez repensar as políticas públicas de atenção aos grupos familiares em situação de risco e os programas de educação *de* famílias já existentes.

Acredito na necessidade de formulação de programas educativos e na promoção de políticas públicas que estejam direcionadas “de baixo para cima” (FRIEDMANN, 1996), ou seja, que sejam percebidas e apontadas pelas próprias famílias no atendimento das suas necessidades de atenção, cuidado e educação para a melhoria das condições de vida. Nesse sentido, as políticas e programas de educação *de* famílias devem ter como pressupostos os saberes, os valores e os significados da educação presentes no coti

Diante de tal constatação, surgiram algumas questões que colaboraram para a elaboração do projeto de dissertação e realização desta pesquisa: Quais os saberes, valores e significados da educação nas famílias em situação de risco? A educação nessas famílias contribui para o desenvolvimento humano e comunitário e para os processos de superação das adversidades vivenciadas por esta população? A educação existente no contexto familiar apresenta os princípios da perspectiva da Educação Ambiental não-formal?

Em busca de respostas a estas questões, decidi formular este projeto de dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, na linha de pesquisa sobre Educação ambiental não-formal, tendo como temática o estudo da educação *nas* famílias de pescadores artesanais. Pretendo a partir daí investigar os processos de transmissão cultural da educação em família através das gerações e compreender o papel desta educação para o enfrentamento e superação das adversidades vivenciadas por estes grupos.

A escolha das famílias de pescadores artesanais para este estudo teve como principal motivação a minha inserção desde a infância na cultura pesqueira (tenho parentes que realizam esta atividade) e nas comunidades delimitadas para este estudo. Sendo assim, sinto-me pessoalmente implicada na situação de vulnerabilidade que vive esta população. Além disso, cabe destacar a relevância da pesquisa com a população de pescadores que tornaram a região sul representativa no que se refere ao nível de produção de pescado com cerca de 10% da pesca nacional, segundo dados do Fórum da Lagoa dos Patos (PEREIRA, 2006). Fica evidente a importância desta atividade para o desenvolvimento humano, social, cultural e econômico regional.

Em resumo, este estudo em famílias de pescadores artesanais visa a conhecer e compreender os significados atribuídos à educação familiar através dos discursos e das vivências de três gerações de famílias de pescadores artesanais do município de Rio Grande/ RS. Pretende-se investigar ainda fatores de risco, fatores de proteção e processos de resiliência no/do convívio familiar.

Deve-se ressaltar que investigar regras e valores da ética familiar, práticas educativas e aspectos culturais que se assemelham ou diferem entre as gerações de famílias de pescadores tem importância social que se justifica pelas percepções e relações que se estabelecem com o contexto ecológico. Estes grupos familiares podem reestruturar e recriar progressivamente o meio em que se encontram. Além disso, cabe identificar os papéis desempenhados pelos membros das famílias, seus desejos e as perspectivas de continuidade da atividade pesqueira nas gerações procedentes.

No que se refere ao estudo da resiliência realizado com

“vulnerabilidade socioambiental”, este último termo cunhado por Loureiro (2003), o interesse está em compreender os processos que possibilitam o enfrentamento de dificuldades específicas e identificar o papel da educação familiar na superação das adversidades para o desenvolvimento humano e comunitário. É relevante identificar as políticas públicas e o seu papel no fortalecimento destes grupos familiares para que possam ser “cidadãos gestores” (LOUREIRO, 2005) do ambiente em que se inserem.

A pesquisa sobre os significados e os processos da educação do cotidiano das famílias pode colaborar para a discussão e a “desmistificação” de crenças dos profissionais que atuam direta e indiretamente com estes grupos, bem como contribuir para a construção de programas de educação *de* famílias.

CAPÍTULO II

INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS

Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (...) a educação existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, que algumas vezes parece ser invisível, a não ser nos lugares onde pendura alguma placa na porta com seu nome.

Carlos Rodrigues Brandão

2.1. A FAMÍLIA COMO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A família enquanto um importante contexto de desenvolvimento humano propicia interações significativas entre as pessoas e destas com os diversos contextos ecológicos (BRONFENBRENNER, 1979/ 1996; RODRIGO & PALACIOS, 1998). Indubitavelmente, o *meio ambiente* familiar contribui para o processo educativo e formativo dos seus integrantes. Por “meio ambiente” entende-se que “é 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).

A educação sempre esteve presente nas ações e interações entre os indivíduos e grupos e destes com o mundo. Mas, a educação não foi sempre igual, ela existe sob muitas formas, é praticada em diferentes situações e é determinada de acordo com o espaço/tempo histórico e os valores sociais. A educação *nas* famílias apresenta uma intencionalidade e um comprometimento por parte dos adultos em

da criança e, mais especialmente, ao seu desenvolvimento, tanto no plano físico quanto no plano psicológico ou social. O cuidado familiar constitui-se como um ato educativo, pois ao cuidar da criança os pais estabelecem interações, vínculos, padrões de comunicação, transmissão de valores e crenças, atendimento às necessidades básicas, fatores essenciais para a promoção do crescimento/ desenvolvimento infantil (WEISS, 1999).

“O ato de cuidar é também ato de significar ou re-significar, pois muitas vezes possibilita construções na esfera cognitiva, emocional e comportamental. (...) Momento onde há oportunidade para manifestar sentimentos, dúvidas, dividir conhecimentos, crenças e valores. Momento de incorporação das coisas do mundo e introjeção da cultura” (WEISS, 1999, p. 100).

A educação nas famílias é percebida, no senso comum, como algo natural e como uma habilidade inata das pessoas, geralmente determinada como tarefa feminina (GOMES, 1994; SZYMANSKI, 1996; SILVA, 1998). No entanto, o processo educativo nas famílias não se apresenta de forma sistematizada e natural (SZYMANSKI, 2000). A educação familiar se constitui em processo sócio-histórico e cultural, presente no cotidiano de vivências e na transmissão geracional de saberes, valores, hábitos, normas e padrões de convivência (BENINCÁ, 1997; BENINCÁ & GOMES, 1998; SIMIONATO-TOZO & BIASOLI-ALVES, 1998). A partir da herança cultural, vivências com os outros contextos ecológicos e interações familiares, os integrantes do grupo familiar constroem sua compreensão sobre a realidade e suas ações no ambiente. A ação educacional do grupo familiar deveria se constituir como uma prática favorável ao desenvolvimento de seus membros, embora nem sempre isso seja possível por diversos fatores que interferem no convívio e na dinâmica familiar.

Na atualidade, há um consentimento de toda a sociedade sobre a relevância da tarefa educativa atribuída às famílias. Mas, nem sempre foi assim. A educação *nas* famílias sofreu alterações significativas ao longo da história, principalmente no que se refere às expectativas sociais sobre os papéis exercidos pelos membros do grupo familiar.

Até aproximadamente o século XVI, a educação dos filhos não gerava muitas preocupações por parte da família. A criação das crianças pequenas, muitas vezes, era encargo dos criados e amas-de-leite, quando mal adquiriam um desembaraço físico, eram logo misturadas aos adultos e partilhavam de seus trabalhos e jogos (ARIÈS, 1981; SILVA, 1998). De acordo com Biasoli-Alves & Sigolo (1992), durante séculos a educação se dava pela simples convivência das crianças com os adultos, em que estas eram afastadas de seus pais e inseridas nas tarefas dos adultos para que assim apre-

A partir do século XVII, 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; BIASOLI-ALVES & SIGOLO, 1992; MACEDO, 1994; RIBEIRO & RIBEIRO, 2003).

As alterações na educação das crianças surgem a partir das mudanças no modelo de família. Novos padrões de relações no ambiente familiar são criados em consequência do modelo de família nuclear burguesa, novas formas de amor e autoridade se evidenciam na criação dos filhos – aleitamento materno, atenção constante, alimentação regular, limpeza meticulosa e intenso carinho (ARIÈS, 1981). Os papéis dos integrantes do grupo familiar são definidos a partir desta configuração nuclear: 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).

A mudança no modelo de família e de educação nas famílias não aconteceu de forma linear. Foi necessária uma longa evolução para que isso se tornasse o modelo ideal da família moderna (BIASOLI-ALVES, 1992). Apesar das diversas mudanças ocorridas ao longo dos séculos nos contextos sócio-culturais, este modelo idealizado de família e de educação das crianças 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, 1995, 1998, 2000, 2004).

Hoje, existe um apelo muito forte por parte da mídia de incentivo à educação e ao cuidado eficiente das crianças pela família. São mensagens como *Educar é tudo* (RBS), *Um bom exemplo* (Rede Globo), *A educação começa em casa* (Governo Federal), dentre outros, são mensagens que colaboram para expressar a intencionalidade e os objetivos da educação nas famílias. No entanto, esta educação ainda é pensada no senso comum como uma habilidade inata, como se os pais nascessem sabendo ser pais. Poder-se-ia dizer que os pais aprendem a educar seus filhos com os seus pais. Nesta perspectiva, os modelos são reproduzidos ou reinventados nas interações entre as gerações 1

GOMES, 1998; FALCKE & WAGNER, 2005). No entanto, na maioria das vezes, não são oportunizadas às famílias situações para a reflexão crítica sobre esta transmissão geracional e a formação/ construção dos papéis e de práticas dos integrantes da família.

Diante da multiplicidade de formas de organização familiar, das diferenças culturais e das forças de macro-variáveis que determinam as relações e dinâmica das famílias, os programas de educação *de* famílias devem considerar as especificidades da educação *nas* famílias. Tanto as mensagens veiculadas pela mídia como os programas públicos de atenção familiar devem estar atentos às particularidades e especificidades da *família vivida*, bem como ter uma visão crítica sobre a transmissão de modelos idealizados de educação das crianças.

A *Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano* e o estudo do *desenvolvimento-em-contexto* (BRONFENBRENNER, 1979/1996; BRONFENBRENNER & MORRIS, 2001) assim como a investigação da educação ao longo das diferentes gerações familiares podem contribuir para compreender a *família vivida* em contexto sócio-histórico e cultural.

2.1.1. Contribuições da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano

Na *Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano*, proposta por Bronfenbrenner e colaboradores (1998; 1999; 2000), o desenvolvimento humano resulta de *processos* de interação recíproca entre o ambiente e as características da pessoa em desenvolvimento (NARVAZ & KOLLER, 2004). O ambiente é composto por contextos ecológicos, desde os mais proximais até os mais distais, situados no espaço e no tempo social e historicamente determinados. Nesse sentido, o modelo explicativo do desenvolvimento humano deve ser composto e compreendido na ótica de quatro dimensões inter-relacionadas: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo.

O *Processo* traz a ênfase para 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, bem 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).

Estes cinco aspectos podem se constituir como direcionamento de análises dos processos educativos nas famílias. Ou seja, a educação nas famílias deve pautar-se por processos proximais que possibilitem o desenvolvimento do grupo familiar e de seus membros.

A *Pessoa*, segundo o modelo bioecológico de desenvolvimento, é constituída tanto por características determinadas biopsicologicamente quanto por características que foram construídas na interação com o ambiente. Nesse sentido, o desenvolvimento humano depende de mudanças e estabilidades destas características bio-psico-ambientais da pessoa. Estas características são produtoras e produtos do desenvolvimento.

A família constitui-se pela interação de um grupo de pessoas, em que cada membro deste grupo, com suas singularidades, pode contribuir (ou não) para o desenvolvimento familiar. Do mesmo modo que cada pessoa possui características específicas, a família apresenta-se como uma pequena sociedade com características próprias e com mecanismos, processos e modos de vida particulares construídos na interação com outros contextos ecológicos de desenvolvimento (GARBARINO & ABRAMOWITZ, 1992).

A terceira dimensão do desenvolvimento humano é o *contexto* que compreende quatro níveis ambientais, denominados microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. O microssistema é representado por contextos em que ocorrem interações face-a-face pela pessoa em desenvolvimento; o mesossistema a inter-relação entre os microssistemas; o exossistema um contexto ecológico que envolve ambientes não freqüentados ativamente pela pessoa ou grupo, mas que também desempenham influências indiretas ao desenvolvimento humano; e, finalmente, o macrosistema que 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, 1979/1996).

A família, enquanto microssistema, está inter-relacionada com os outros níveis do contexto.

contextos ecológicos de influência. A educação presente no contexto familiar pode ser influenciada por fatores que atuam indiretamente sobre as relações interpessoais dos seus membros, como, por exemplo, quando o pai tem que cumprir horas extras na empresa em que trabalha, chega tarde e não tem tempo de brincar com seu filho. Neste caso, a criança não tem acesso ao ambiente de trabalho do pai, mas seu desenvolvimento pode ser influenciado por este contexto exossistêmico.

O *tempo* apresenta-se como um elemento fundamental para o desenvolvimento humano. Tanto as alterações e mudanças no curso de vida, as transições biológicas e sociais relacionadas a aspectos culturalmente estabelecidos, bem como da ocorrência de eventos históricos influenciam a dinâmica dos processos entre pessoa e ambiente.

O estudo de diferentes gerações do grupo familiar permite compreender as linearidades e transições da transmissão cultural ao longo do tempo do ciclo de vida de famílias, bem como as tentativas de estabilização e mobilização destes grupos diante dos acontecimentos sócio-históricos.

2.1.2. Transgeracionalidade *nas* famílias

O ambiente familiar constitui-se como um cenário de encontro *intergeracional* - relações recíprocas entre as diferentes gerações - e *intraeracional* - interações que acontecem entre pessoas que pertencem a mesma geração. Nestas relações e interações familiares ocorre a transmissão de valores, saberes e atitudes que possibilitam o processo de construção da realidade no curso vital de várias gerações (MACEDO, 1994). Este fenômeno de transmissão da cultura familiar é definido pela bibliografia especializada como *transgeracionalidade*.

A transgeracionalidade refere-se ao estudo da diversidade de padrões familiares que perpassam a história familiar de uma geração a outra, mesmo que as pessoas envolvidas não percebam (FALCKE & WAGNER, 2005). Este processo é “bidirecional”, pois “as trocas intersubjetivas na família, numa situação de apoio mútuo, oferecem oportunidades de desenvolvimento para todos os envolvidos, não só para as crianças” (SZYMANSKI, 2004, p. 08).

Os conteúdos culturais, transmitidos das gerações mais velhas para as mais jovens, não permanecem intactos, imutáveis através dos tempos. As gerações apresentam “características peculiares que as identificam como diferentes da anterior e, provavelmente,

da seguinte” (BENINCA & GOMES, 1998, p.179). A alteração de alguns conteúdos culturais pelas gerações procedentes deve-se à influência dos condicionantes histórico-sociais que fazem parte do tempo/espço vivenciado por estas gerações. Nessa perspectiva, segundo Falcke e Wagner (2005), os valores presentes no contexto familiar tanto podem ser perpassados por temas que historicamente têm sido considerados relevantes para as famílias, bem como podem ser incorporados por novos temas devido aos avanços sociais.

Outro fator que caracteriza a transgeracionalidade nas famílias, e que vai além da mera repetição de padrões culturais, é a tentativa, em muitos casos, de rejeição do modelo familiar de origem e a busca de novos padrões ou do modelo oposto pelas gerações mais jovens (FALCKE & WAGNER, 2005). Mesmo nesses casos ocorre transmissão cultural, porém estas gerações mais jovens repensam os conteúdos culturais transmitidos e tentam não reproduzir os aspectos considerados insignificantes ou desfavoráveis ao bem-estar das gerações procedentes. A busca pela alteração, mudança ou oposição aos modelos existentes faz parte da própria constituição da história social das famílias e das alterações das expectativas sobre os papéis exercidos pelos membros que integram este contexto, de acordo com o que já foi abordado neste trabalho.

Contudo, alguns aspectos permitem a linearidade e a identificação da cultura familiar que atravessa diferentes gerações. Segundo Rodrigo & Palacios (1998), “la principal “materia” de construcción y transporte entre las tres generaciones son por una parte, el afecto y, por otra, los valores que rigen la vida de los miembros de la familia y sirven de inspiración y guía para sus acciones” (p.35).

Há uma expectativa social e uma incorporação/ identificação, na maioria das vezes, pelos membros da família sobre os papéis que devem exercer e sobre os principais valores e atitudes que devem ser perpetuados dentro deste ambiente (como o amor, o afeto, o cuidado, etc.). Segundo Bronfenbrenner, “o papel é uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e de outros em relação àquela pessoa” (1979/ 1996, p.68). Assim, tornar-se pai/ mãe, avó/ avô, filho/ filha, irmão/ irmã gera uma série de expectativas sobre como exercer tais papéis. De acordo com Bornholdt & Wagner (2005):

“A integração da criança na família envolve o ensino de habilidades sociais e a transmissão de normas culturais. Este é um processo que, gradualmente, leva os progenitores a olharem para si e a partir de suas vivências anteriores, buscarem modelos (ou antimodelos) em como exercer a parentalidade. Esse olhar pode representar a espera de que o filho tenha oportunidades, no mínimo iguais, ou, em algumas ocasiões, exatamente opostas às suas vivên

Neste sentido, esse é um momento que a evolução da vida favorece um encontro com o passado” (p.83).

Estas habilidades, normas e conteúdos, da transmissão geracional são passados via discurso ou comportamentos de quem faz para aquele que “vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de *fazer a coisa*” (BRANDÃO, 1984, p.18). Nesse sentido, a educação *nas* famílias exerce um papel fundamental na transmissão cultural através das gerações.

O processo educativo nas famílias acontece no cotidiano das interações entre as pessoas neste ambiente. De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996, p.46) as relações interpessoais existentes no contexto familiar são formadas por “díades desenvolvimentais”. Uma díade é formada “sempre que duas pessoas prestam a atenção nas atividades uma da outra ou delas participam” e serve para a construção do microsistema família ao possibilitar a formação de estruturas interpessoais maiores (tríades, tétrades, etc.). A díade pode assumir três formas funcionais que fomentam o aprendizado e o desenvolvimento dos envolvidos nestas interações:

- a) Díade observacional: ocorre quando uma pessoa está prestando uma cuidadosa e continuada atenção à atividade de outra pessoa que, por sua vez, reconhece que está sendo observada;
- b) Díade de atividade conjunta: ocorre quando as duas pessoas se percebem fazendo alguma coisa juntos. Esta atividade conjunta “apresenta condições especialmente favoráveis não só para a aprendizagem no curso da atividade comum, mas também para uma crescente motivação para buscar e completar a atividade quando os participantes não estiverem mais juntos”;
- c) Díade primária: ocorre quando as pessoas envolvidas nesta relação aparecem nos pensamentos de cada um, através de fortes sentimentos emocionais, e continuam a influenciar as atitudes e atividades uma da outra mesmo estando separadas.

Percebe-se que as relações diádicas apontadas por Bronfenbrenner (1996) podem colaborar para compreender os processos de transmissão cultural nas famílias, já que envolvem processos de aprendizagem no cotidiano, distinto do existente em espaço de educação formal, como a escola. Na escola existe um profissional que se propõe a ensinar conteúdos pré-definidos e direciona objetivos e práticas para que o educando aprenda. Nas famílias, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem nas próprias relações cotidianas, através de observações, atividades rotineiras realizadas em conjunto, padrões de interação

progressivamente mais complexos presentes nestas atividades, afetividade, equilíbrio/desequilíbrio de poder e valores presentes nas relações interpessoais entre os membros do contexto familiar.

Diante destas considerações, surge o interesse de investigar quais são e como são transmitidos os conteúdos, quem realiza e quais identidades são constituídas a partir de um (ou mais de um) modelo ou “currículo” que rege a educação existente no ambiente familiar. Entende-se que currículo é um artefato cultural que contribui/ influencia na construção de discursos, saberes, interações, relações de poder, identidades e está presente em diferentes instituições e instâncias socioculturais. O estudo das diferentes gerações e dos modelos de educação nas famílias colabora para compreender a transmissão da cultura e a construção da identidade e do “currículo” destes grupos.

“O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmam. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2004, p. 150).

Por fim, cabe destacar que apesar de todos os grupos familiares apresentarem valores, hábitos, mitos, pressupostos, formas de sentir e de interpretar o mundo que são transmitidos através das gerações, tais aspectos mostram-se arraigados a uma cultura familiar própria, em que cada família apresenta peculiaridades e padrões interacionais específicos (MACEDO, 1994; SZYMANSKI, 1995, 2004; YUNES 2001a; YUNES, MENDES & ALBUQUERQUE, 2005; GARCIA & YUNES, 2006).

2.2. EDUCAÇÃO NAS FAMÍLIAS & EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO-FORMAL

Apesar de ser considerada uma educação não-formal por realizar-se nas relações cotidianas sociais e comunitárias fora do âmbito escolar, a educação *nas* famílias não deve mais ser pensada e abordada como neutra, naturalizada e descompromissada com a mudança social. O grupo familiar deve ser e estar inserido e participante do processo educativo ambiental.

A Educação Ambiental, enquanto um novo paradigma educacional, um processo permanente de formação de “sujeitos ecológicos” (CARVALHO, 2002) é um importante conjunto de conhecimentos que apresenta/ propõe instrumentos para a promoção do desenvolvimento humano e comunitário. Portanto, 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 ecológica, se a criança/ adolescente no ambiente familiar continua sendo educado segundo padrões e normas morais que servem para a manutenção do “status quo”, a educação ambiental presente apenas 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. Nesse sentido, a educação ambiental *nas* famílias deve atuar como um projeto educativo que privilegie a participação ativa, consciente e crítica destes grupos na gestão e na busca de alternativas para a solução dos problemas ambientais (SANTOS & SATO, 2001).

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, entre outros. Tais problemáticas têm na sua essência a origem no paradigma cultural disseminado pelo ideal de modernidade e predominante na sociedade capitalista (LOUREIRO, 2004). As conseqüências 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 mudança de valores e atitudes, através de uma reflexão/ ação crítica de todos os cidadãos face aos problemas ambientais. Esta mudança 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. O termo “ambiental” contribui para a compreensão do ser humano enquanto “elemento central e indissociável do ambiente” (LOUREIRO, 1997, p. 150) e que em todos os níveis sociais a educação deve estar direcionada para qu

comunidades compreendam e participem da busca por uma melhor qualidade de vida no contexto em estão inseridos. De acordo com Leff (2004) “a educação ambiental traz consigo uma nova pedagogia que surge da necessidade de orientar a educação dentro do contexto social e na realidade ecológica e cultural onde se situam os sujeitos e atores do processo educativo” (p.257).

O processo de participação deve estar inter-relacionado com o processo de *emancipação* das famílias na busca pela sua *autopromoção* (LOUREIRO, 2004; DEMO, 1996). Entende-se por autopromoção, “a característica de uma política social centrada nos próprios interessados, que passam a auto-gerir ou pelo menos a co-gerir a satisfação de suas necessidades, com vistas a superar a situação assistencialista de carência de ajuda” (DEMO, 1996, p.67).

Tendo em vista a superação das formas assistencialistas de política social e a busca pela emancipação dos sujeitos diante das condições sociais opressoras, a Educação Ambiental propõe um *desenvolvimento social alternativo*. O desenvolvimento alternativo contrapõe o desenvolvimento econômico e social disseminado pelo capitalismo e o paradigma de modernidade (OAKLEY & CLAYTON, 2003), pois “centra-se no povo e no seu ambiente, ao invés de se centrar na produção e nos lucros” (FRIEDMANN, 1996, p.32). O objetivo principal deste modelo alternativo de desenvolvimento é a humanização do sistema de relações interpessoais através do processo de *empowerment* social, psicológico e político.

2.2.1. Resiliência em famílias e Empowerment: contribuições para a Educação Ambiental não-formal

Resiliência é um termo pouco utilizado no Brasil e menos ainda na área da educação. Mais conhecido na área da Física refere-se à capacidade de um material absorver energia sem sofrer deformação plástica ou permanente. Na Ecologia, o conceito de resiliência tem sido utilizado pra avaliar a capacidade de um ecossistema retornar às suas condições originais de equilíbrio dinâmico após sofrer estresses como, por exemplo, incêndios e descarga de poluentes. Em Psicologia os estudos sobre o tema datam de menos de trinta anos e as definições não são tão precisas, mas em geral trata de fenômenos que se referem aos processos que explicam o enfrentamento e a superação de crises e adversidades (YUNES & SZYMANSKI, 2001).

A tônica dos estudos nacionais e internacionais sobre resiliência apresentam como foco o indivíduo, ou melhor, a criança ou adolescente (MASTEN & GARMEZY, 1985; RUTTER, 1985, 1993; WERNER & SMITH, 1992; YUNES, 2003 entre outros). Dos estudos sobre a resiliência no indivíduo, poucos têm considerado explicitamente as contribuições da família. No Brasil, algumas pesquisas têm sido realizadas recentemente com famílias com ênfase na resiliência familiar (CECCONELLO, 2003; YUNES, 2001a; YUNES, MENDES & ALBUQUERQUE, 2005; GARCIA & YUNES, 2006).

Os discursos sobre resiliência podem apresentar um forte aporte ideológico e classificatório, em que alguns indivíduos ou grupos podem vir a ser adjetivados de “mais resilientes” ou “menos resilientes” (YUNES, 2001a, 2006a). Diante disso, alguns estudiosos têm enfatizado a necessidade de cautela no uso “naturalizado” do termo (MARTINEAU, 1999; YUNES, 2001a, 2003, 2006a, 2006b) e propõe um discurso crítico sobre a questão. A maior crítica sobre a utilização do termo refere-se ao fato de rever o entendimento da resiliência como capacidade ou potencial de determinados indivíduos. Contrapondo-se a isto, mais recentemente a resiliência tem sido reconhecida por alguns autores como um fenômeno comum e presente no desenvolvimento de qualquer ser humano (MASTEN, 2001).

É preocupante pensar em programas que incentivem a “promoção de resiliência”, como vem sendo proposto por alguns autores (GROTBERG, 1995), pois isto pode levar a ação acrítica de agentes sociais, que, através das suas crenças e atitudes, podem reforçar o modelo de déficit de indivíduos e famílias em situação de risco. Numa visão crítica sobre essa temática, Garcia & Yunes (2006) propõe o entendimento de resiliência como possibilidades presentes no cotidiano de qualquer pessoa ou grupo e como processos complexos e dinâmicos, dependentes das condições individuais e coletivas que caracterizam o desenvolvimento humano.

Assim, tratar da resiliência significa não só focar os aspectos sadios e de sucesso dos seres humanos ao invés de destacar seus desajustes e falhas (YUNES & SZYMANSKI, 2001), mas olhar e compreender os processos relacionais utilizados por estes indivíduos ou grupos para superar as adversidades que vivenciam. Segundo Walsh (1996), "o foco da resiliência em família deve procurar identificar e implementar os processos chaves que possibilitam famílias, não só a lidar mais eficientemente com situações de crise ou estresse permanente, mas saírem fortalecidas das mesmas" (p.263).

Em seu estudo sobre resiliência familiar Walsh (1998), apresenta processos-chave para a investigação dessa temática. A autora fundam

abordagem denominada “funcionamento familiar efetivo” a partir de um panorama conceitual dentro de três domínios: sistema de crenças da família (o coração e alma da resiliência), padrões de organização e processos de comunicação, como expresso no quadro abaixo.

Quadro I: Resumo dos processos-chave da resiliência em famílias, traduzido por Yunes (2003), extraído do livro *Strengthening family resilience* (Walsh, 1998).

PROCESSOS-CHAVE DA RESILIÊNCIA	
SISTEMA DE CRENÇAS (o coração e a alma da resiliência)	
1.	Atribuir sentido à adversidade:
	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização das relações interpessoais (senso de pertencimento) • Contextualização dos estressores como parte do ciclo de vida da família • Sentido de coerência das crises: como desafios administráveis • Percepção da situação de crise: crenças facilitadoras ou constrangedoras
2.	Olhar positivo
	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa (ação) e perseverança • Coragem e encorajamento (foco no potencial) • Esperança e otimismo: confiança na superação das adversidades • Confrontar o que é possível: aceitar o que não pode ser mudado
3.	Transcendência e espiritualidade
	<ul style="list-style-type: none"> • Valores, propostas e objetivos de vida • Espiritualidade: fé, comunhão e rituais • Inspiração: criatividade e visualização de novas possibilidades • Transformação: aprender e crescer através das adversidades
PADRÕES DE ORGANIZAÇÃO	
4.	Flexibilidade
	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para mudanças: reformulação, reorganização e adaptação • Estabilidade: sentido de continuidade e rotinas
5.	Coesão
	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio mútuo, colaboração e compromisso • Respeito às diferenças, necessidades e limites individuais • Forte liderança: prover, proteger e guiar crianças e membros vulneráveis • Busca de reconciliação e reunião em casos de relacionamentos problemáticos
6.	Recursos sociais e econômicos
	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilização da família extensa e da rede de apoio social • Construção de uma rede de trabalho comunitário: família trabalhando junto • Construção de segurança financeira: equilíbrio entre trabalho e exigências familiares
PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO	
7.	Clareza
	<ul style="list-style-type: none"> • Mensagens claras e consistentes (palavras e ações) • Esclarecimentos de informações ambíguas

8. Expressões emocionais “abertas”

- Sentimentos variados são compartilhados (felicidade e dor; esperança e medo)
- Empatia nas relações: tolerância das diferenças
- Responsabilidade pelos próprios sentimentos e comportamentos, sem busca do “culpado”
- Interações prazerosas e bem-humoradas

9. Colaboração na solução de problemas

- Identificação de problemas, estressores, opções
- “Explosão de idéias” com criatividade
- Tomada de decisões compartilhada: negociação, reciprocidade e justiça
- Foco nos objetivos: dar passos concretos; aprender através dos erros
- Postura proativa: prevenção de problemas, resolução de crises, preparação para futuros desafios.

Fonte: YUNES, M.A. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, Maringá, n. esp., p. 75-84, 2003

Estes processos-chave não podem ser considerados pressupostos para a definição da resiliência na família, pois esse fenômeno apresenta-se de diferentes formas e possibilidades dentro de cada contexto familiar. Contudo, os processos-chave da resiliência em famílias apontado por Walsh são elementos importantes na correlação das categorias surgidas na investigação dessa população com a teoria existente sobre o assunto.

Assim como as discussões sobre o conceito de resiliência, a utilização do termo *empowerment* também pode apresentar um viés ideológico. O conceito de *empowerment* passou a ser mais utilizado a partir da década de 50, no campo da deficiência mental, nos países escandinavos, com uma rápida expansão nos países de língua inglesa. No Brasil este termo surge com os paradigmas “alternativos” sobre desenvolvimento no decorrer das décadas de 1980 e 1990 (OAKLEY & CLAYTON, 2003). Estes novos paradigmas de desenvolvimento se contrapõem à proposta de desenvolvimento do modelo capitalista, que tem como foco o crescimento da produção e o aumento do capital, e trazem a ênfase para as questões humanitárias, sociais e ecológicas. Atualmente, no campo da Educação Ambiental, tem-se discutido com frequência sobre estes paradigmas “alternativos” de desenvolvimento, principalmente no que se refere aos conceitos de “Desenvolvimento Sustentável” (Conferência Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento de Johannesburgo, 1992) ou “Ecodesenvolvimento” (SACHS, 1993).

No geral, o termo *empowerment* tem sido traduzido no Brasil como “empoderamento”. De acordo com Vasconcelos (2003), que propõe a utilização do termo original, fiz a opção de utilizar o termo em inglês, para manter a

multifacetário do conceito. Assim este termo pode ser entendido como “empoderamento”, “fortalecimento” e/ou “aumento da autonomia”.

Empowerment pode ser compreendido como um processo de desenvolvimento pessoal, comunitário e social, que envolve o “aumento do poder e autonomia de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos a relações de opressão, dominação e discriminação social” (VASCONCELOS, 2003, p.36).

Expressões como “aumento da participação popular”, “empoderamento das minorias” são geralmente utilizadas para delinear as políticas públicas. Diante disso, deve-se ter o cuidado de analisar criticamente as intenções de quem utiliza tais expressões, pois os discursos sobre *empowerment* podem apresentar um forte viés ideológico, em que alguns indivíduos ou grupos são considerados como desprovidos de poder em detrimento a outros que possuem o poder e devem concedê-lo às populações oprimidas. O “empoderamento” explicita algo que pode ser “facilitado externamente”, “entregue” ou “transferido”. Porém, estudos mais recentes apontam que o poder e seu exercício estão presentes em quase todas as atividades da vida cotidiana, nas relações e interações e que todo grupo social possui algum grau de poder em relação ao seu ambiente imediato (OAKLEY & CLAYTON, 2003).

Apesar das similaridades do apelo ideológico dos construtos apresentados, os estudos sobre o *empowerment* e a *resiliência* nas famílias contribuem para que as investigações e a compreensão da Educação Ambiental em espaço não-formal enfatize as possibilidades e a ação-reflexão (*práxis*) destes grupos na superação dos problemas socioambientais. Entende-se superação de adversidades como processos, presentes na dinâmica das famílias, que possibilitam (ou possibilitaram) que as conseqüências do sofrimento sejam minimizadas no desenvolvimento do grupo.

Tendo como foco o *empowerment* e a *resiliência* em famílias, o estudo da Educação Ambiental nas famílias assume um papel importante no processo de superação das formulações e apropriações idealizadas, superficiais e limitadas da educação existente no ambiente familiar.

2.3. O ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO NAS FAMÍLIAS DE PESCADORES ARTESANAIS

A pesca artesanal é uma atividade tradicional e presente há séculos nas comunidades costeiras e ribeirinhas. Esta atividade se caracteriza pela “simplicidade da tecnologia” e pelo “baixo custo da produção” (MALDONADO, 1986) ainda que estes grupos busquem, atualmente, modernizar a atividade. Outra característica que prevalece entre os pescadores artesanais é “a importância da família como unidade de produção e consumo” (ibidem, p.18).

As famílias de pescadores artesanais são grupos que possuem uma cultura específica. Em geral, estas populações possuem conhecimentos sobre a natureza e sua dinâmica que atravessam várias gerações (PAIOLA & TOMANIK, 2002). As práticas artesanais são aprendidas no convívio familiar e no contato direto com a natureza e são utilizadas por pescadores e suas famílias para a subsistência com impacto limitado sobre o ambiente natural (DIEGUES, 1996).

Na pesquisa realizada por Costa (2004) sobre as condições de vida dos pescadores e a sustentabilidade da pesca artesanal, os resultados apontam para a importância da educação *nas* famílias no que tange o aprendizado da atividade pesqueira. No município de Rio Grande/ RS, esta atividade tem um caráter transgeracional (as concepções/ crenças são passadas através das gerações familiares), pois 81,69% dos pescadores entrevistados no estudo de Costa (2004) afirmaram que aprenderam essa atividade no ambiente familiar. Percebe-se com isso, que os conhecimentos sobre as práticas da pesca artesanal são construídos e compartilhados no cotidiano destes grupos familiares e fornecem a base da convivência dos indivíduos entre si e com o seu ambiente (PAIOLA & TOMANIK, 2002).

“(…) através do conhecimento que tem da natureza que explora para sobreviver e do seu trabalho no mar, o homem se apropria, de determinadas maneiras, dos ambientes produtivos e do mundo em que vive. Essa apropriação se realiza no processo de trabalho e o ultrapassa, pois inspira modos de ser e de estabelecer relações sociais, de constituir família, de organizar o trabalho” (MALDONADO, 1986, p.07).

Em contrapartida, Costa (2004) apresenta em sua pesquisa outros dados preocupantes que trazem a ênfase sobre a sustentabilidade dessa atividade no município e a continuidade da pesca artesanal pelas futuras gerações. O autor afirma que “existe uma tendência à diminuição do número de pescadores pelo fato dos m

seus filhos permaneçam na atividade” (p. 171).

Sendo assim, existe uma antinomia no que se refere à educação nestes grupos familiares para o trabalho na pesca artesanal, pois, ao mesmo tempo que a cultura pesqueira é transmitida na sua maioria de pai para filho, esses pais não querem que os seus filhos reproduzam essa cultura. Torna-se imprescindível, portanto, buscar e compreender que variáveis estariam mobilizando neste tempo histórico tais ambivalências.

A pesquisa de Costa (2004) aponta também dados relevantes para se pensar os fatores sociais que apontam para situação de vulnerabilidade socioambiental no cotidiano de grupos familiares de pescadores artesanais no município de Rio Grande/ RS e que podem interferir negativamente no desenvolvimento dessa população.

O conceito de vulnerabilidade é “um termo geralmente usado na referência de predisposições e desordens ou de suscetibilidade ao estresse” (YUNES & SZYMANSKI, 2001, p.28). Este conceito é mais utilizado para definir as suscetibilidades individuais e as alterações aparentes no desenvolvimento físico e/ ou psicológico de uma pessoa que submeteu-se a situações de risco (RUTTER, 1987). Mas o termo vulnerabilidade também pode ser associado a grupos, já que abrange tanto as predisposições genéticas como os condicionantes externos ao indivíduo (COWAN & COWAN & SCHULZ, 1996).

O termo “vulnerabilidade socioambiental” (LOUREIRO, 2003) faz referência a condicionantes sociais e ambientais que podem significar predisposições ao risco para determinados indivíduos ou grupos. O autor caracteriza como *vulnerabilidade socioambiental*¹ a situação de grupos específicos que se encontram:

“(1) em maior grau de dependência direta dos recursos naturais para produzir, trabalhar e melhorar as condições objetivas de vida; (2) excluídos do acesso aos bens públicos socialmente produzidos, e (3) ausentes de participação legítima em processos decisórios no que se refere à definição de políticas públicas que interferem na qualidade do ambiente em que se vive”(p.48).

No que tange à primeira questão sobre a dependência dos recursos naturais apontada por Loureiro (2003) podemos relacionar com o que Costa (2004) afirma ser a atividade da pesca artesanal uma “atividade com dedicação exclusiva” para maior parte dos pescadores (p.257) e “praticada para a subsistência” desses grupos (p.256). Com relação a segunda proposição sobre a exclusão de acesso aos bens públicos pode-se relacionar aos

¹ As condições sociais e culturais integram o conceito de ambiente (SANTOS & SATO, 2001), sendo desnecessária a utilização do prefixo sócio ao termo ambiental. Apesar disso, se trabalho a expressão “vulnerabilidade socioambiental”, em respeito à autoria de

achados de que somente 40% dos pescadores têm a sua disposição a coleta diária do lixo (p.121) e que, em relação às famílias de pescadores da zona rural, “o transporte coletivo é inexistente ou escasso e com alto preço cobrado” (p.118) o que caracteriza a falta de infraestrutura nos bairros estudados. No que se refere a terceira proposição de Loureiro (2003) sobre a ausência da participação nos processos decisórios para a definição de políticas públicas dos grupos específicos que enfrentam a situação de “vulnerabilidade socioambiental”, pode-se relacionar os dados levantados por Costa (2004) sobre a realidade das famílias de pescadores do município de Rio Grande/ RS, nos quais consta que “a maioria dos pescadores discorda do calendário oficial da safra do camarão, principalmente no referente à proibição da pesca no mês de janeiro” (p.261). Além da infra-estrutura dos bairros, também se mostra relevante a investigação de outros fatores que interferem na qualidade de vida das famílias de pescadores artesanais, como os serviços de apoio social ligados à educação formal, à saúde e à segurança.

Cabe destacar que estas problemáticas vivenciadas pelas famílias de pescadores artesanais do município de Rio Grande/ RS podem influenciar negativamente o desenvolvimento destas populações nas diferentes dimensões de suas vidas. Assim, dentro da perspectiva da “Ecologia do Desenvolvimento Humano” proposta por Urie Bronfenbrenner (1979/1996), “o ambiente é considerado relevante para o processo de desenvolvimento e não se limita ao contexto imediato mas, engloba inter-relações entre vários contextos” (PORTUGAL, 1992, p.37). Daí a importância de um “olhar ecológico” sobre as questões que envolvem o cotidiano das famílias em situação de risco e sobre as interações destas na perspectiva do ecossistema social.

Sabendo-se da gravidade dos problemas sócio-econômicos-ambientais que constituem risco na vida das famílias de pescadores artesanais e percebendo-se a importância da educação familiar para a sustentabilidade da atividade pesqueira no município de Rio Grande/ RS, quais as contribuições desta educação existentes nas famílias de pescadores artesanais para o desenvolvimento humano e comunitário e para os processos de superação das adversidades vivenciadas por esta população ao longo das gerações?

Diante de tal questão de pesquisa, foi delineado este estudo tendo como objetivo investigar os significados da educação no cotidiano das famílias de pescadores artesanais, investigando-se os saberes e valores transmitidos através das gerações. A partir disso, esperamos poder compreender a contribuição desta educação e de outros fatores

ambientais para a superação das adversidades e para o desenvolvimento humano e comunitário.

CAPÍTULO III

MÉTODO

Quem pesquisa tem uma intencionalidade, que vai além da mera busca de informações: pretende criar uma situação de confiança para que o entrevistado se abra, pretende passar uma imagem de credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para sua pesquisa. A concordância em participar, como “informante”, de uma pesquisa, já é indicador também de uma intencionalidade por parte do entrevistado – pelo menos a de ser ouvido, acreditado e considerado...

Heloísa Szymanski

3.1. INSERÇÃO ECOLÓGICA NA COMUNIDADE: UMA METODOLOGIA PARA O ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO-EM-CONTEXTO

A investigação que aqui se propõe sobre a educação nas famílias de pescadores será realizada a partir de abordagens qualitativas. Estas buscam compreender significados, crenças, valores e ações que apontam para uma análise profunda das interações e dos processos entre as pessoas e os ambientes (MINAYO, 1994).

Para a realização desta pesquisa foi inicialmente escolhida a metodologia da “Inserção Ecológica” (CECCONELLO & KOLLER, 2004), estratégia qualitativa para pesquisas com famílias em situação de risco em ambiente natural. A inserção do pesquisador no ambiente a ser estudado contribui para o entendimento do

desenvolvimento-em-contexto (BRONFENBRENNER, 1979/ 1996) e dos processos implicados. O desenvolvimento neste caso é visto como o resultado da multiplicidade de processos de interações recíprocas entre as pessoas e dessas em seus contextos ecológicos.

A partir desse método, o pesquisador busca estabelecer interações significativas no ambiente estudado. Assim, as interações entre pesquisador e pesquisados também se constituem em “processos proximais” (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998) que possibilitam, além da compreensão dos fenômenos pelos participantes, “o próprio desenvolvimento das famílias, a partir da intervenção proporcionada pela pesquisa” (CECCONELLO & KOLLER, 2004, p.287). Segundo Szymanski (2001), a intervenção na pesquisa qualitativa deve ser considerada como resultado da influência mútua entre os agentes da pesquisa, bem como do processo de tomada de consciência desencadeado pela atuação do pesquisador no sentido de explicitar sua compreensão do fenômeno aos pesquisados.

A "Inserção Ecológica" é um método que apresenta sua base teórica na "Abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano" (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998) e propõe que o desenvolvimento humano seja investigado e compreendido na ótica de quatro dimensões inter-relacionadas: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo conforme já apresentado no capítulo introdutório deste trabalho. Estas dimensões da abordagem bioecológica não são consideradas nesta investigação como categorias definidas *a priori* para a delimitação da coleta e análise dos dados de pesquisa. Na metodologia de Inserção Ecológica, a investigação dos núcleos Processo, Pessoa, Contexto e Tempo são possibilidades de lançar um “olhar” holístico e sistêmico sobre as influências no desenvolvimento de pessoas e grupos. Nesta pesquisa, o “olhar ecológico” do pesquisador sobre as dimensões propostas são identificadas como:

- a) o Processo: os processos proximais que se constituem em práticas educativas presentes no cotidiano das famílias;
- b) a Pessoa: o grupo familiar e seus membros. Para este estudo foram escolhidas famílias de pescadores artesanais, nas quais esta atividade apresenta o caráter transgeracional (transmitida através das gerações) e há pelo menos três gerações de pescadores.
- c) o Contexto: famílias – microssistemas que formam a comunidade pesqueira (zona rural e zona urbana) do município de Rio Grande/ RS na sua complexidade de rede de relações interpessoais e ambientais (mesossistemas, exossistemas, macrosistemas);
- d) o Tempo: os acontecimentos, desde os mais próximos até os mais distantes, presentes no ciclo de vida através de três gerações do grupo familiar.

Para a identificação de tais núcleos, além da observação naturalística do pesquisador a partir da sua inserção no ambiente investigado e das interações com os participantes da pesquisa, foi necessário o estabelecimento criterioso de procedimentos e instrumentos para a coleta e a análise dos dados.

3.1.1. A inserção das pesquisadoras na comunidade

Para a realização da pesquisa foram escolhidas duas comunidades pesqueiras do município de Rio Grande/ RS, sendo uma das comunidades pertencente à zona rural (Ilha dos Marinheiros) e a outra à zona urbana (Bairro São Miguel). As comunidades foram escolhidas pelo fato de que as pesquisadoras já mantinham contato com estes ambientes através de visitas a parentes ou pela realização de outras atividades acadêmicas com a comunidade. Outro motivo para a escolha foram os contatos prévios com as lideranças destas comunidades como mediadores das interações.

O estudo foi realizado por integrantes da equipe de estudantes do Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua (CEP-RUA) da FURG. Como participantes de todas as etapas da pesquisa tivemos a colaboração de duas acadêmicas e membros do CEP-Rua e do Núcleo de Estudos e Atenção às Famílias, NEAF. Uma delas participou da pesquisa na comunidade da zona rural, onde reside em localidade próxima a Ilha dos Marinheiros, e a outra auxiliou na comunidade da zona urbana, pois já realizava atividades acadêmicas no bairro São Miguel. Cabe destacar, que a relação pessoal desta autora é muito próxima com estas duas comunidades, já que a família tem suas origens e vínculos parentescos nestas localidades.

Apesar deste contato prévio das pesquisadoras com as comunidades, ocorreram dificuldades no acesso aos bairros e, conseqüentemente, na freqüência dos contatos com estas comunidades. O deslocamento até a zona rural dependia das condições climáticas e do veículo (motocicleta) utilizado. Algumas vezes foi necessário o cancelamento da visita à família agendada com pouca antecedência, pois estava chovendo e a estrada ficava intransitável, ou furava o pneu da “moto” no meio do caminho. Já na localidade da zona urbana, a cada visita era necessário utilizar dois ônibus que fazem o transporte coletivo na cidade, e usar duas passagens interurbanas para chegar ao bairro. Assim, algumas vezes, perdia-se mais tempo no deslocamento do que na permanência nas comunidades. Estes problemas no deslocamento serviram para implementar a análise sobre as condições

sociais das comunidades escolhidas para o estudo. Com base nas dificuldades enfrentadas pelas pesquisadoras para ir até zona rural e para percorrer a zona urbana, pode-se deduzir que as famílias participantes do estudo também passam por tais adversidades para ter acesso à região central do município e à universidade, ponto de partida das pesquisadoras para o deslocamento até a Ilha dos Marinheiros e o bairro São Miguel.

3.1.2. Os encontros das pesquisadoras com as famílias participantes do estudo

Para o contato com os pescadores da zona rural, procurou-se a liderança da comunidade para a indicação da família para o estudo. Este líder se dispôs a participar pessoalmente já que a sua família apresentava todas as características solicitadas para a investigação. A família da zona urbana foi indicada pela liderança da comunidade. O líder comunitário acompanhou os pesquisadores até a residência da família indicada e fez as apresentações.

No primeiro encontro as duas famílias sugeridas receberam o convite verbal para participarem do estudo. Entrou-se em contato com todos os integrantes das gerações familiares para explicação dos procedimentos de pesquisa da seguinte forma: “Gostaria de conhecer a história da sua família e entender como foi a educação nas diferentes gerações. Por isso, peço que me contem, da maneira que quiserem, a sua história desde a infância até os dias atuais. Serão realizadas outras visitas para mostrar uma análise prévia da nossa primeira entrevista e realizar possíveis questões de esclarecimento”. Após a concordância dos grupos familiares em participar da investigação, foram realizadas as visitas com duração de aproximadamente duas horas cada. Apenas depois de estabelecer um maior contato com as famílias, estas aceitaram assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) para a divulgação dos resultados e garantia do sigilo da identidade destes grupos familiares. No início, as mesmas mostraram-se um tanto reticentes e desconfiadas.

As entrevistas foram feitas nas próprias residências das famílias. Como os avós não residiam na mesma casa das gerações seguintes optou-se por realizar todos os procedimentos de pesquisa com a primeira geração (avós) e, ao término desta etapa, com a segunda e terceira gerações (filhos e netos). Sendo assim, foi possível realizar a

investigação com as gerações familiares em momentos e lugares distintos, o que permitiu assegurar o sigilo e o amplo relato de questões intrafamiliares.

A inserção no ambiente foi um processo lento e gradual. Foi necessário conquistar a confiança das pessoas até receber o convite para a entrar nas residências e realizar as entrevistas. *“Nem vou convidar vocês para entrarem na minha casa. Tenho vergonha desta pobreza, não tem um piso, um sofá direito”* (Maria, primeira geração/ família da zona rural). *“Eu não sei nada de importante, não sei o que posso ajudar vocês!”* (Glória, segunda geração/ família da zona urbana).

Algumas vezes, as entrevistas não foram gravadas e as visitas serviram apenas para conversar, para interagir e criar uma atmosfera de proximidade com as famílias. *“Entrem, vou mostrar a casa pra vocês. Vocês querem tomar um café?”* (Maria, primeira geração/ família da zona rural). *“A gente não tem porque não ajudar. A gente vê que vocês são pessoas simples que nem a gente. Não tem nariz empinado”* (Roberto, primeira geração/ família zona urbana). Com o passar do tempo, as famílias nos acolheram e reconheceram o nosso papel de pesquisadoras, ou seja, nos identificaram enquanto pessoas que buscam conhecer a realidade na qual eles se inserem na busca de aprender ao ouvir as experiências e conhecimentos do “outro”.

3.2. OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

3.2.1. Diário de campo

A coleta de dados aconteceu a partir da própria inserção das pesquisadoras no ambiente investigado, com início no mês de agosto de 2005 e término em agosto de 2006. Para isto foi utilizado o diário de campo, instrumento de registro das percepções e experiências dos pesquisadores no ambiente investigado e que não fazem parte das entrevistas gravadas.

Muito utilizado nos estudos etnográficos, o diário de campo contribui para a identificação de processos presentes em conversas informais, descrições do ambiente e das situações de pesquisa, que fazem parte da inserção ecológica do pesquisador. Mello (2005) afirma que “muitas vezes o fato de não registrar essas situações implica perder em boa medida falas e situações extremamente significativas” (p.60).

Muitas vezes, os registros das visitas às famílias de pescadores artesanais foram prejudicados pelos limites do escasso tempo para o desenvolvimento da pesquisa e pela demora dos deslocamentos até as comunidades investigadas. Mesmo não se construindo longos textos de observação das experiências vivenciadas na pesquisa, sempre se tinha o cuidado de anotar falas e fatos relevantes que surgiram nas visitas.

3.2.2. Entrevista na modalidade reflexiva

Durante as visitas às famílias foram realizadas entrevistas gravadas e transcritas na íntegra para posterior análise. O procedimento escolhido para este estudo foi a Entrevista Reflexiva (SZYMANSKI, 2001), que possibilitou a construção de uma relação dialógica e reflexiva entre pesquisador-pesquisados e o aprofundamento do tema em questão através de uma situação de interação. A proposta de Szymanski (2001) aponta para a possibilidade da realização das seguintes etapas da entrevista: *aquecimento*, *questões desencadeadoras*, *questões de esclarecimento* e *devolução*.

O primeiro encontro serviu como um *aquecimento*, situação na qual se obteve a aceitação da família para participar da pesquisa e os dados de identificação a respeito dos participantes. Na segunda entrevista, foram utilizadas as estratégias metodológicas da coleta de *história de vida e Genograma* (MCGOLDRICK, GERSON & SHELLENBERGER, 1999). Estas duas estratégias foram utilizadas em conjunto. Quando se representava graficamente a família, surgia a oportunidade de relato de fatos da história de vida, como características dos avós, dos pais, situações significativas como o nascimento dos filhos, escolarização, etc. O recurso do genograma (MCGOLDRICK, GERSON & SHELLENBERGER, 1999) abreviado foi utilizado para representar graficamente as três gerações das famílias investigadas. Este recurso de representação gráfica foi construído através de informações obtidas durante as entrevistas realizadas com o grupo familiar. O genograma contribui para a visualização gráfica e para o entendimento dos processos educativos e de interações dos grupos investigados neste estudo (YUNES, 2001a).

A estratégia metodológica da história de vida serviu para retratar as experiências vivenciadas por pessoas, grupos ou organizações. Neste estudo buscou-se investigar a história de vida familiar, tendo como foco os processos educativos neste percurso histórico. Esta etapa da entrevista iniciou com a seguinte questão: “Eu gostaria de conhecer a história

desta família. Podes começar me contando como foi a infância de vocês”. Ao longo dos relatos foram surgindo comparações entre as experiências de cada geração da família, como, por exemplo, as diferenças entre as vivências na infância dos avós, dos pais e dos netos. Para o estudo geracional do grupo familiar a análise da história de vida da família mostrou-se fundamental para “dar sentido à noção de *processo*” (HAGUETTE, 1995), pois contribui na investigação dos fatos contextualizados em um espaço-tempo histórico-cultural, e na atribuição de significados e suposições sobre estes fatos pelos próprios sujeitos investigados. Nesta pesquisa o relato da *história de vida* teve como foco os processos educativos no contexto familiar e mostrou-se essencial como ponto inicial para os pesquisados retomarem as vivências da família de forma retrospectiva e interpretativa.

Além disso, no segundo encontro com as famílias entrevistadas, foram aplicadas algumas *questões desencadeadoras* sobre temas pesquisados: “Como vocês educam (ou educaram) seus filhos? Quais as idéias que vocês consideram importantes transmitidas aos filhos? Como vocês foram educados pelos seus pais? Vocês ouviram relatos dos seus pais sobre como eles foram educados? Como os seus netos estão sendo educados?”.

No terceiro e último encontro foram realizadas as *questões de esclarecimento*, que buscam esclarecer e aprofundar os discursos e idéias expostas nos encontros anteriores, e a *devolução*, em que o pesquisador expõe a pré-análise dos dados para que o entrevistado possa concordar, discordar ou ampliar suas colocações numa situação de interação.

Todas as etapas da *Entrevista Reflexiva* foram realizadas com as três gerações das famílias investigadas. Primeiro, contatamos os avós (primeira geração familiar) em sua residência (moram próximo aos filhos, mas em casas separadas) e realizamos todos os procedimentos de pesquisa como descritos anteriormente. Depois de finalizada esta primeira etapa da pesquisa, contatamos a segunda e terceira geração (pais e filhos) e realizamos a pesquisa na sua residência, com todos os membros destas gerações presentes nos encontros previstos nos procedimentos de coleta de dados.

3.3. A ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS COLETADOS

Os dados foram analisados qualitativamente simultaneamente à coleta dos dados. Foram seguidos os princípios e passos propostos pela *grounded-theory* (STRAUSS & CORBIN, 1990; YUNES, 2001b).

A *Grounded-Theory* possibilita a análise dos dados de modo que as categorias e subcategorias emergem a partir dos próprios discursos dos entrevistados e das anotações do diário de campo e dos *insights* dos pesquisadores. Assim, as teorias podem ser construídas a partir do processo de pesquisar. Os procedimentos de análise “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). Na seqüência estão explicitados os passos da análise dos dados coletados em consonância com a proposta da *grounded-theory*.

Após a transcrição literal da entrevista gravada, foram selecionadas as falas/ frases significativas para a análise e definição de categorias. As categorias se apresentam de forma ampla como as principais temáticas que emergiram na entrevista realizada. Além disso, nesta etapa as falas/ frases são analisadas de forma a detalhar mais as categorias e possibilitar a identificação de subcategorias. Nesse sentido, a definição de subcategorias mostra-se relevante para delimitar, de forma mais específica, as abordagens das temáticas que aparecem nos relatos dos entrevistados.

Exemplo:

Entrevista com 1ª geração da família da zona rural

Categorias/ Subcategorias

Falas	Categoria	Subcategorias
Ela (mulher) me ajudava a ‘desmalhar’, tirava, trazia o peixe na rede	Trabalho	Atividade pesqueira Papel da mulher na atividade pesqueira
(Mãe e filhas) Ajudavam	Trabalho	Atividade pesqueira Educação para a pesca
(as filhas ajudam os maridos) Ajudam em terra	Trabalho	Atividade pesqueira Papel da mulher na atividade pesqueira
Mas se aparecia um serviço: puxar uma rede, buscar uma rede, serviço que precisar entrar (no mar) elas (as mulheres) ajudam	Trabalho	Atividade pesqueira Educação para a pesca

Em uma segunda etapa da análise dos dados, as falas, já separadas por categorias e subcategorias, são relacionadas e interpretadas pelo pesquisador. Esta etapa exige um “mergulho” do pesquisador (MORAES, 2005) no corpo dos dados. O pesquisador se

envolve em um processo de impregnação intensa nas falas dos entrevistados e nas temáticas (categorias e subcategorias) que identificam o fenômeno investigado, “pressupondo ao mesmo tempo uma reconstrução de modos discursivos implicados nos textos analisados” (p.113). Também cabe destacar que “a criatividade e a sensibilidade do pesquisador são elementos importantes nesse processo” de interpretação dos dados (YUNES, 2005, p.129).

Exemplo:

Entrevista com 1ª geração da família da zona rural

Codificação e Interpretação dos Dados

C) Trabalho

Falas	Subcategoria	Código 1	Código 2
Ela (mulher) me ajudava a ‘desmalhar’, tirava, trazia o peixe na rede	Atividade pesqueira	Papel da mulher na atividade pesqueira	Ajuda o marido ‘desmalhar’ (tirava, trazia o peixe na rede)
(as filhas ajudam os maridos) Ajudam em terra	Atividade pesqueira	Papel da mulher na atividade pesqueira	As filhas ajudam os seus maridos Ajuda em terra

Comentário/ *insigth*

As mulheres aprendem desde meninas o seu papel na atividade pesqueira através do exemplo da mãe: quando pequenas *ajudam* o pai e depois de casadas *ajudam* o marido. Isto demonstra uma reprodução transgeracional do papel feminino na atividade pesqueira, em que a mulher não é vista/ não se percebe como “trabalhadora” da pesca (pescadora), mas sim como “auxiliar” do homem pescador. Percebe-se, com isso, que a atividade da mulher “em terra” está subjugada a atividade da pesca “no mar”, eminentemente masculina.

Esta modalidade de análise qualitativa dos dados mostrou-se ideal para a pesquisa sobre educação familiar, já que possibilita a compreensão de significados produzidos no cotidiano das famílias/ transmitidos através das gerações.

3.3.1. As famílias de pescadores artesanais: uma breve análise descritiva dos participantes da pesquisa

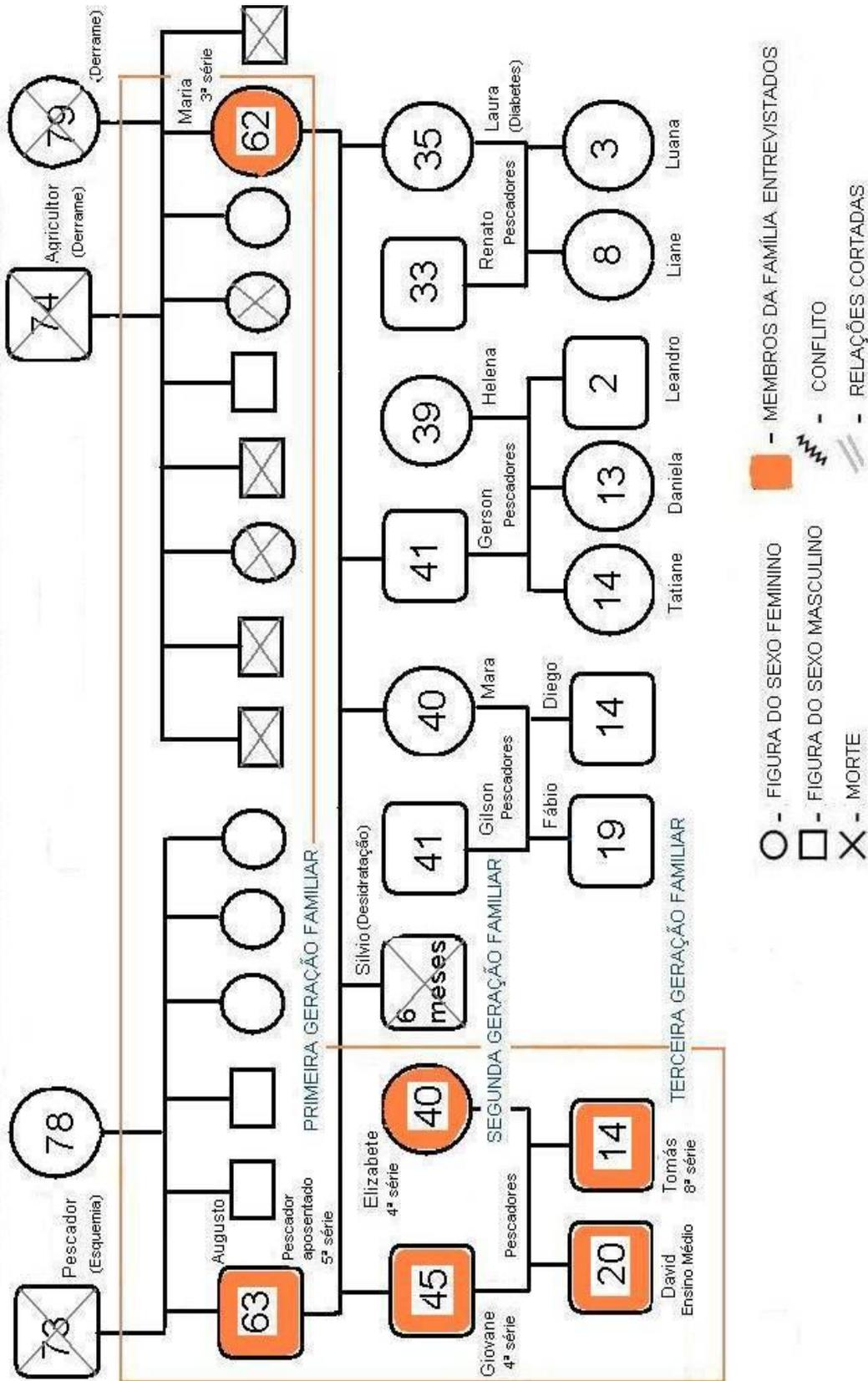
Para este estudo foram entrevistadas duas famílias de pescadores artesanais que serão identificadas neste estudo pela geração familiar (primeira, segunda ou terceira geração) e pela localidade que habitam (zona rural ou zona urbana). A primeira geração corresponde aos avós, a segunda aos pais e a terceira aos netos pertencentes ao grupo familiar. Já no que se refere às localidades, a Ilha dos Marinheiros faz parte da zona rural e o bairro São Miguel a zona urbana do município de Rio Grande.

As famílias de pescadores artesanais participantes do estudo se assemelham na configuração dos membros, possuindo os avós, os pais e os netos, sendo que estes avós não residem na mesma casa dos seus filhos e netos, mas moram muito perto, na mesma rua (no caso da família da zona rural) ou no mesmo pátio (família da zona urbana).

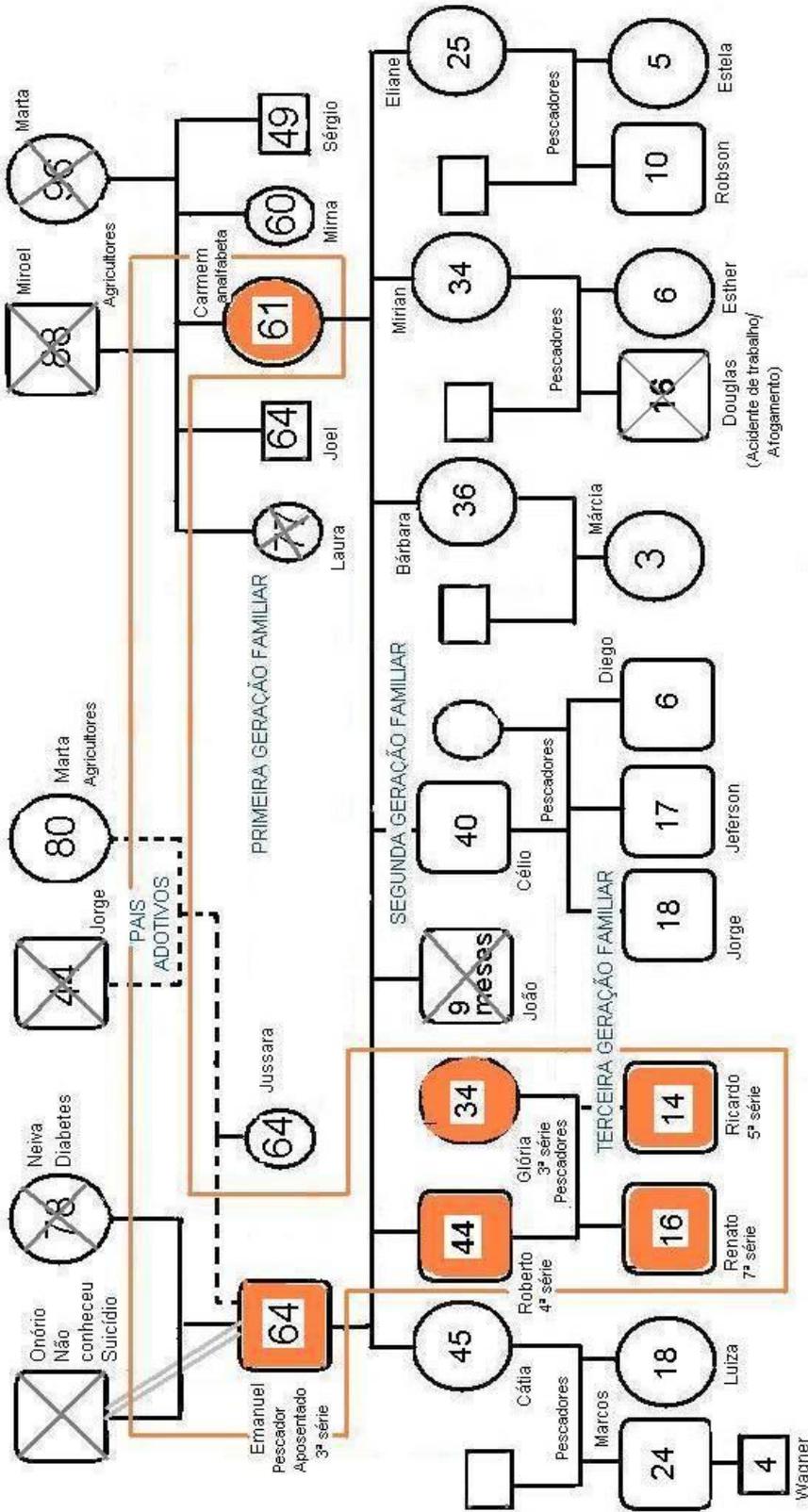
Além disso, nas duas famílias entrevistadas a pesca aparece como principal atividade profissional na primeira e na segunda geração familiar (avós e pais). Já na terceira geração destas famílias (netos) esta atividade apresenta-se como uma opção de lazer e auxílio aos pais no período em que não estão na escola. Cabe destacar, que na descrição abaixo, os nomes citados são fictícios para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

A primeira geração da família da zona rural é composta pelo avô Augusto – 63 anos, 5ª série – e pela avó Maria – 62 anos, 3ª série. A segunda geração entrevistada pertencente a esta família é constituída pelo pai Giovane – 45 anos, 4ª série – e pela mãe Elizabete – 40 anos, 4ª série. A terceira geração é formada pelos filhos Tomás – 14 anos, 8ª série – e o David – 20 anos, Ensino Médio completo, cursa pré-vestibular. Já a primeira geração da família da zona urbana é composta pelo avô Emanuel – 64 anos, 5ª série – e pela avó Carmem – 61 anos, analfabeta. A segunda geração entrevistada pertencente a esta família é constituída pelo pai Roberto – 43 anos, 4ª série – e pela mãe Glória – 34 anos, 3ª série. A terceira geração é formada pelos filhos Renato – 14 anos, 5ª série – e o Ricardo – 16 anos, 7ª série, como mostra os genogramas destas famílias na seqüência.

GENOGRAMA 1: FAMÍLIA DE PESCADORES ARTESANAIS DA ZONA RURAL

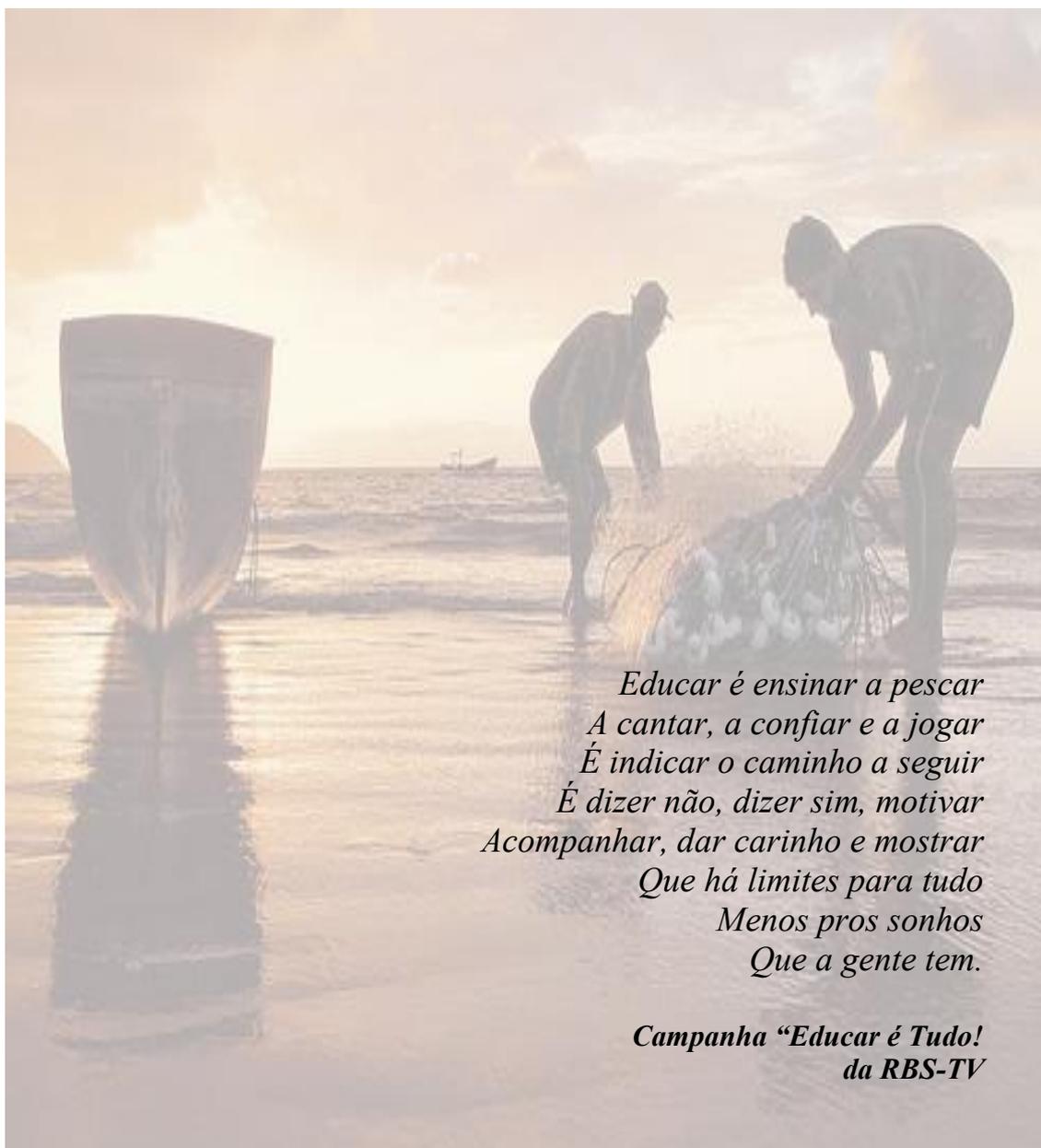


GENOGRAMA 2: FAMÍLIA DE PESCADORES ARTESANAIS DA ZONA URBANA



Por tratar-se de um estudo exploratório de curta duração, não foram entrevistados todos os integrantes da segunda e terceira geração familiar, sendo escolhida apenas a família de um dos filhos da primeira geração e excluída a participação dos irmãos, cunhados e sobrinhos.

Na seqüência serão explicitadas as categorias e subcategorias extraídas a partir da análise das observações das pesquisadoras na Inserção Ecológica e dos relatos de três gerações das famílias de pescadores artesanais participantes do estudo.



*Educar é ensinar a pescar
A cantar, a confiar e a jogar
É indicar o caminho a seguir
É dizer não, dizer sim, motivar
Acompanhar, dar carinho e mostrar
Que há limites para tudo
Menos pros sonhos
Que a gente tem.*

**Campanha “Educar é Tudo!”
da RBS-TV**

Fonte: <http://www.riograndevirtual.com.br>

CAPÍTULO IV

FAMÍLIAS DE PESCADORES ARTESANAIS: GERAÇÕES, CONTEXTOS E TRABALHO

4.1. UM “OLHAR ECOLÓGICO” SOBRE O RURAL E O URBANO

Em primeiro plano, as famílias entrevistadas na segunda e na terceira geração evidenciaram uma visão crítica do contexto em que vivem, bem como sobre a ineficácia dos serviços e das políticas públicas de atendimento à população: *“Não tem agente comunitário de saúde. Posto de saúde tem, vem um médico, não sei, se uma vez por semana ou se duas vezes por semana. Transporte não tem. Já atuou posto policial aqui mais hoje não tem mais”* (Emanuel/ primeira geração/ família zona rural). *“Não tem nada aqui de segurança. É muito difícil passar um aí (policial), de vez em quando que eles tão torrando gasolina de uma ponta a outra. Eles só passam se vier à procura de alguém”* (Glória/ segunda geração/ família da zona urbana). Poder-se-ia dizer que os grupos entrevistados têm um “olhar ecológico” (BRONFENBRENNER, 1996) sobre as questões micro e macrossistêmicas que influenciam seu cotidiano. O discurso crítico sobre a precariedade das condições de vida e a falta de infra-estrutura nas periferias das cidades - ruas sem pavimentação, postes sem lâmpadas, falta de segurança e saneamento básico, a ausência e/ou mau funcionamento de serviços como coleta de lixo, transporte coletivo, postos de saúde e policiais na zona rural- demonstram a interferência destes elementos nas suas vidas pessoais e coletivas.

Contudo, o discurso sobre o contexto e a ineficiência das políticas públicas, não lhes garante a participação em sindicatos, cooperativas, associações ou mobilizações sociais – instâncias sociais que se apresentam como representativas na reivindicação dos direitos e da promoção de bem estar desta população. *“Até tem sc*

pescadores. Ele disse que é uma boa sair essa Cooperativa, sai tudo mais barato. Eu não quis entrar na época, eu não entrei” (Roberto/ segunda geração/ família da zona urbana). A falta de credibilidade nestas instâncias sociais aparece como justificativa para que não ocorra esta participação destes grupos familiares em outras instâncias sociais ligadas a atividade pesqueira ou a localidade onde residem: “*(Cooperativa de pescadores) É muita maracutaia, muita bobagem, muita marmelada de mais... Fazem, fazem, fazem, só pra alguém se promover em cima daquilo lá*” (Giovane/ segunda geração/ família da zona rural). “*Ter, tem (associação de bairro), mas a gente nem sabe quem é...Só sei que não avisam nada se tem uma reunião, eles não avisam nada*” (Roberto/ segunda geração/ família da zona urbana). Portanto, estas famílias de pescadores artesanais relatam não realizar ações para que ocorram mudanças que melhorem suas condições de vida.

Os resultados apontam ainda que as famílias entrevistadas fazem um comparativo entre as condições de vida na zona rural e na zona urbana do município. Percebe-se nos relatos, que estas famílias possuem crenças de que o rural é um modo de vida atrasado e o urbano é moderno ou mais avançado: “*(Na cidade) tinha ônibus toda hora, a uma quadra de casa, posto médico a duas quadras, tinha colégio pertinho...*” (Giovane/ segunda geração/ família da zona rural). “*Aqui é muito mais fácil. Porque lá (zona rural) é muito difícil, mesmo tendo o ônibus três vezes por dia*” (Emanuel/ primeira geração/ família zona urbana). Apesar destes discursos evidenciarem melhores condições de vida na zona urbana, as observações realizadas nesta localidade – zona periférica do centro urbano - evidenciaram problemas na infra-estrutura e no atendimento as necessidades básicas de saneamento, iluminação pública, segurança, etc. Tal fato demonstra que, apesar de enfrentarem problemas semelhantes em relação à exclusão e ao mau funcionamento dos serviços de apoio social, para as famílias que residem na zona rural e na zona urbana ainda impera um ideário de progresso e de melhor qualidade de vida correlacionado à vida urbana.

4.2. A ATIVIDADE PESQUEIRA E AS SITUAÇÕES DE RISCO

Os relatos das famílias de pescadores artesanais entrevistadas revelaram situações que reafirmam a situação de vulnerabilidade socioambiental e, de certa forma, apresentam-se como fatores de risco à sobrevivência destes grupos. Entende-se por fatores de risco “não apenas os eventos negativos de vida que aumentam a proba

apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais, mas os processos dinâmicos das situações de dificuldades que envolvem fatos que antecedem e procedem algumas circunstâncias de vida” (GARCIA & YUNES, 2006). Assim, os fatores de risco apontados estão associados às percepções das famílias sobre processos e situações relacionadas ao trabalho que realizam – atividade de pesca artesanal – e às políticas públicas direcionadas a esta população.

Os pescadores da primeira geração (avós) das famílias deste estudo apontaram para mudanças nos materiais utilizados na atividade da pesca artesanal ao longo de três gerações da família. Segundo estes relatos, materiais utilizados na pesca de antigamente, como o bote a vela e/ou a remo e a rede de fio grosso eram confeccionados artesanalmente, apodreciam rapidamente e dificultavam o trabalho. *“O problema da pesca: antes não tinha o bote, não tinha o fio plástico, era só rede de fio grosso que apodrecia. Hoje não, hoje você tem o fio de náilon. O fio de lã já nem existe mais. Hoje a rede tu já compras pronta. Agora é tudo pelo moderno, então fica mais fácil.”* (Emanuel/ primeira geração/ família da zona urbana). *“De primeiro a gente tinha que batalhar, além de não existir o motor, era no remo”* (Augusto/ primeira geração/ família da zona rural). Os relatos dos pescadores pertencentes à segunda geração familiar reiteram estas mudanças nos materiais: *“Até quando eu comecei a pescar, já pouco me lembro da rede fio que eles chamavam, que era rede que tinha que dá tinta, não tinha rede plástica naquela época. Mas quando eu comecei a pescar já era diferente. Naquele tempo não existia coca, era a rede de carvão que chamavam; não existia saquinho”* (Roberto/ segunda geração/ família da zona urbana). *“O que agente vai usar do que era usado a vinte anos atrás na pesca hoje, não pesca mais...”* (Giovane/ segunda geração/ família da zona rural). O avanço tecnológico e a modernidade dos materiais utilizados na pesca atualmente são apontados como fatores que facilitam e melhoram a realização desta atividade.

Outra mudança significativa na atividade ao longo das gerações se refere à comercialização do pescado. Os pescadores destacam que antigamente havia mais pescado, mas com mais dificuldade de comercialização. Além disso, o valor atribuído ao produto era baixo: *“De primeiro não se vendia, mas tinha muita fartura”* (Roberto/ segunda geração/ família da zona urbana). Estes pescadores relatam que atualmente existe pouco pescado e mais facilidade na comercialização: *“Hoje é mais fácil. Ele vem pegar aqui só depende de pescar, porque já ta vendido”* (Augusto/ primeira geração/ família da zona rural). Apesar da melhoria na comercialização e da modernização dos materiais,

que tem preocupado os pescadores é a escassez do pescado, pois isto interfere negativamente na renda familiar e limita as possibilidades de consumo deste produto pelas próprias famílias de pescadores, o que contribui para agravar as condições de sobrevivência destes grupos: *“Agora mesmo não tem nada, nada (de peixe). Agora tá só o siri”* (Maria/ primeira geração/ família da zona rural).

Um dos pescadores entrevistados atribui a responsabilização pela escassez do pescado ao avanço tecnológico e a mudança dos materiais: *“Olha, nem sei te dizer se é melhor, ou se é pior, porque as invenções acho que foram terminando com a pescaria. Hoje em dia não tem mais (pescado), porque foi as invenção mesmo”* (Roberto/ segunda geração/ família da zona urbana). Neste caso, o avanço tecnológico é percebido pela mesma família ora como um fator de melhoria (proteção) na realização da atividade pesqueira ora como um fator negativo (risco) a sustentabilidade da atividade pesqueira.

Sendo assim, a atividade pesqueira se configura como trabalho/emprego de risco ao dificultar as possibilidades de lucro, devido à diminuição do pescado e ao aumento da concorrência, principalmente a partir da modernização e expansão desta atividade: *“Dificuldade assim de peixe, de pesca, o cara tem, no inverno mesmo o cara não tem nada de ganho, no inverno assim, fica muito ruim”* (Roberto/ segunda geração/ família da zona urbana). Além disso, a pesca se apresenta como atividade de risco devido aos perigos relacionados à vivência no mar, como a fragilidade do equipamento que podem ocasionar acidentes fatais no trabalho: *“O que houve de mais ruim, foi as vezes aí no mar mesmo, temporal que eu já peguei”* (Augusto/ primeira geração/ família da zona rural). *“É um troço imprevisível, no mar o cara nunca pode achar, que eu sei fazer isso, eu sei fazer aquilo. De nada acontece um troço e o cara cai na água (...). Eu caí, fui me agarrar na rede, tava arrastando uma perto da ponte, resvalei e caí quase dentro da rede. Já perdemos dois da família falecido, nosso sobrinho e meu primo, também lá para aqueles lado da Barra”* (Roberto/ segunda geração/ família da zona urbana).

Na segunda e terceira geração das famílias de pescadores artesanais entrevistadas, os relatos revelaram situações que reafirmam a situação de vulnerabilidade socioambiental e, de certa forma, apresentam-se como fatores de risco à sobrevivência destes grupos. Esta categoria está de acordo com os estudos realizados por Maldonado (1986) que aponta o fato de, nas análises feitas sobre a especificidade da pesca artesanal, consensualmente, esta atividade ser caracterizada como arriscada, no que se refere à segurança física dos pescadores, por causa dos perigos do mar; o:

no mercado, devido à exploração dos intermediários; da perecibilidade do pescado, que exige comercialização rápida; da imprevisibilidade da produção, devido à natureza cíclica e móvel do pescado.

Conforme mencionado, os fatores de risco apontados nos relatos das famílias estão associados às vicissitudes do trabalho que realizam – a atividade de pesca artesanal – e também à ineficiência das políticas públicas, o que foi amplamente reconhecido pelos entrevistados. As políticas públicas se apresentam como fatores de risco por não atenderem as necessidades básicas de saneamento, infra-estrutura, segurança, educação e saúde destes grupos. Isso foi principalmente apontado pela família que reside na zona rural. *“Tem ônibus duas vezes por semana, mas também só vem até aqui a entrada, que mora na outra ponta tem que caminhar até aqui. A passagem é cara”* (Giovane/ segunda geração/ família da zona rural). *Tem agente comunitário de saúde, mas é só de passada, ajuda muito pouco* (Glória/ segunda geração/ Família zona urbana). Tais problemáticas já foram mencionadas na categoria anterior.

4.3. TRANSMISSÃO GERACIONAL DA CULTURA PESQUEIRA

Este tema evidencia as idéias e categorias sobre as especificidades da educação nas famílias de pescadores artesanais quanto à transmissão dos saberes para o trabalho na pesca. Os resultados apontam para linearidades na transmissão geracional dos saberes sobre a pesca.

As famílias de pescadores entrevistadas salientaram que o modo de realizar a atividade pesqueira e transmitir este conhecimento para as gerações seguintes permanece inalterado ao longo das três gerações do grupo familiar. Ou seja, os pescadores continuam ensinando seus filhos pescar artesanalmente da mesma forma e com os mesmos saberes específicos sobre o ambiente e a extração do pescado. Repetem os ensinamentos recebidos por seus pais ou parentes. Os conteúdos presentes nestes saberes e ensinamentos fazem referência à captura do pescado, ao manuseio de equipamentos e embarcações, às percepções sobre o clima e as marés, limpeza e preparo do pescado para comercialização, confecção e remendo de redes, dentre outros.

Os pescadores de diferentes gerações ressaltam que, apesar do avanço tecnológico e a modernização da atividade pesqueira, o modo de pescar não se modificou ao longo das gerações, mas sim os materiais e equipamentos utilizados nes

o material, só o material” (Roberto/ segunda geração/ família da zona urbana). Os relatos apontam para a transmissão dos conhecimentos e atitudes através do exemplo dos pais, ou seja, os filhos acompanham e auxiliam o pai pescador no cotidiano da realização das atividades pesqueiras:

“Começaram a andar comigo e seguiram o exemplo” (Augusto/ primeira geração/ família da zona rural).

“Os meus filhos aprenderam comigo e gostavam de pescar” (Emanuel/ primeira geração/ família da zona urbana).

“A gente aprende vendo a outra pessoa. A outra pessoa tando acostumada, a gente tá olhando. Olhava e aprendia” (Carmem/ primeira geração/ família da zona urbana).

“Pescar é continuação, tu vai um dia, vai pegando o gosto, vai indo e vai indo” (Giovane/ segunda geração/ família da zona rural).

“Se eu disser pra te que ele (pai) não me ensinou, eu aprendi só vendo.(...) Chegava em casa, aí eu via eles remendando rede, ajeitando também, aí eu aprendi, nunca diz ele assim, pegou a rede assim, não, faz isso faz aquilo” (Roberto/ segunda geração/ família da zona urbana).

Somente na terceira geração na família da zona urbana é que o filho afirma que, além dos exemplos, o pai explicou e esclareceu dúvidas sobre a atividade pesqueira: *“Olha, eu fui indo com o meu pai, ele me ensinava, eu perguntava o que era, como é que soltava a rede, colhia, onde era isso”* (Renato/ terceira geração/ família da zona urbana).

Os pescadores pertencentes à segunda geração das famílias entrevistadas relatam que o aprendizado da pesca acontece no cotidiano e de forma empírica e que dificilmente se aprende a ser pescador apenas tendo explicações teóricas sobre esta atividade. Por isso, afirma-se que é necessário ser filho de pescador ou conviver diariamente no contexto da pesca: *“Foi na prática. É que essas coisas aí, agricultura e pesca, não se aprende na teoria. Na teoria alguma coisa até, mas se você se baseia na teoria morre de fome, tanto a pecuária e a agricultura essas coisas todinhas”* (Giovane/ segunda geração/ família da zona rural). *“O cara pra ser pescador tem que ser desde pequeno, pescar e viver da pesca, agora vai trabalhar só no verão, no verão qualquer um trabalha, ainda diz que é pescador. O cara tem que se criar na pesca. Como eu, eu me criei, esses meus guri”* (Roberto/ segunda geração/ família da zona urbana). Através dos relatos das famílias participantes do estudo percebe-se que as habilidades, normas e conteúdos são transmitidos via discurso ou comportamentos de quem faz parte daquele que

“vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de *fazer a coisa*” (BRANDÃO, 1984, p.18) e serve de identificação da cultura familiar que atravessa diferentes gerações. No entanto, não se pode desconsiderar o papel essencial da práxis educativa para que as gerações mais jovens possam não só reproduzir como também repensar suas ações e os conteúdos culturais que estão sendo transmitidos.

4.4. O PAPEL DA MULHER NA ATIVIDADE PESQUEIRA E A TRANSMISSÃO GERACIONAL

Cabe destacar que, apesar da atividade pesqueira estar ainda muito associada ao papel dos homens pescadores e da transmissão deste papel para os filhos (meninos/homens), o papel da mulher também se destaca na educação familiar para a pesca artesanal nas famílias entrevistadas. Assim como os meninos aprendem a ser pescadores e irem para o mar, as mães ensinaram/ensinam suas atividades de pesca através do exemplo e do convívio familiar. Portanto, as filhas aprendem o papel da mulher na família que exerce a atividade pesqueira (limpeza e preparo do pescado para a comercialização). *“Elas (filhas) ajudavam em terra depois que elas ficaram moças, a partir de uns doze anos mais ou menos. Três filhas são mulheres de pescador, apenas uma não é. Essas (filhas) que são mulheres de pescadores seguem na lida só em terra”* (Emanuel/ primeira geração/ família da zona urbana).

Os relatos apontam ainda que o papel da mulher na atividade pesqueira, na maioria das vezes, é de ajudar o homem (marido ou pai). Elas mesmas não se percebem como *trabalhadoras* da pesca (pescadora) e sim *auxiliares* da atividade realizada pelo marido (mulher do pescador). Entretanto, é ela que realiza importantes “atividades em terra” o que é essencial para que o pescado fique pronto para a comercialização. *“Ela (mulher) me ajudava a ‘desmalhar’, tirava, trazia o peixe na rede”* (Augusto/ primeira geração/ família da zona rural). *“Ajudava, ajudava. No mar não, mas em terra ajudava, eu fazia rede. Limpar peixe. Tirava muita carne de siri. Ralava o peixe”* (Emanuel/ primeira geração/ família da zona urbana). Percebe-se com isso que as mulheres aprendem desde meninas o seu papel “de ajudantes” na atividade pesqueira através do exemplo da mãe: quando pequenas *ajudam* o pai e depois de casadas *ajudam* o marido. Isto demonstra uma reprodução transgeracional do papel auxiliar feminino na atividade pesqueira,

em que a mulher não é vista e nem se percebe como “trabalhadora” da pesca (pescadora), mas sim como “auxiliar” do homem pescador. Entende-se, com isso, que a atividade da mulher “em terra” está subjugada a atividade da pesca “no mar”, eminentemente masculina.

Segundo Maldonado (1986), na atividade pesqueira esta divisão do trabalho entre os gêneros feminino e masculino são marcos bastante fortes: “Os homens pescam e as mulheres se ocupam das tarefas domésticas. Não é raro – e no Brasil ocorre com frequência considerável – que os membros da família que não fazem parte das tripulações – geralmente mulheres e crianças – desempenhem tarefas consideradas de *terra*” (p.19). As “atividades em terra” estão diretamente relacionadas às tarefas domésticas que ainda são predominantemente realizadas pelas mulheres, e as “atividades no mar” são realizadas pelos homens por envolver aspectos culturalmente associados ao gênero masculino, como força, coragem e insubordinação. Tais definições de papéis de homens e mulheres na atividade pesqueira não se apresentaram conflituosas nas famílias entrevistadas. As mulheres aceitam o seu papel, pois acreditam estar auxiliando o marido na obtenção/manutenção da renda familiar. Entretanto, cabe frisar que esta investigação de curto prazo não possibilitou observar de que maneira se constituem outras dimensões das relações de poder entre os homens e mulheres destas famílias.

Os papéis exercidos pela mulher e os filhos caracterizam a pesca artesanal como uma atividade familiar. Esta característica diferencia a pesca artesanal e a industrial, onde as relações de trabalho são exclusivamente patronais e as mulheres não são dependentes das atividades do marido (MALDONADO, 1986), podendo trabalhar na limpeza e industrialização do pescado em empresas pesqueiras, nas tarefas domésticas ou em outras atividades não diretamente relacionadas à pesca. Nestes casos, as mulheres possuem uma maior independência financeira e social, devido ao longo período em que seus maridos ficam no mar (MEDERER, 1999).

4.5. OS DESEJOS E OS RECEIOS SOBRE A TRANSMISSÃO GERACIONAL DA ATIVIDADE PESQUEIRA

A atividade pesqueira artesanal tem um caráter transgeracional, em que os conhecimentos sobre as práticas da pesca artesanal são construídos e compartilhados no cotidiano dos grupos familiares, como mencionado nas categorias anteriores. Fica evidente

a importância da educação familiar para a continuidade e a sustentabilidade da cultura pesqueira.

Os relatos da segunda geração das famílias entrevistadas apontam para o receio e os sentimentos de ambivalência dos pais acerca da continuidade da atividade pesqueira pelas gerações procedentes. Diante das adversidades vivenciadas no cotidiano destes grupos de trabalhadores, os pais percebem que o melhor para seus filhos é não continuar na atividade pesqueira. Nesse sentido, apesar de gostarem de realizar o trabalho da pesca artesanal, estas famílias não querem que seus filhos vivenciem a situação de risco proporcionada pela realização desta atividade, tanto no que se refere aos perigos no mar como as dificuldades sócio-econômicas decorrentes: *“Eu não quero levar pra não ficar dizendo que ta motivando eles (filhos) para eles irem para o mar, daí deixa meio de lado assim, pra ver se eles vão deixando pra ver”* (Roberto/ segunda geração/ família da zona urbana). *“Eu digo por causa de ter uma qualidade de vida melhor, melhor que a minha. De estudar e ser alguém”* (Giovane/ segunda geração/ família da zona rural). Nota-se com esta afirmação uma desvalorização da pesca como profissão e a valorização do estudo enquanto ferramenta para ascensão social, o que não é o caso da pesca. *“Eles (os pais) querem que estude o que tem que estudar, te forma, que a pesca não é futuro, ele sempre falou”* (Tomás/ terceira geração/ família da zona rural).

No entanto, ao mesmo tempo em que o pai não quer que os filhos sejam pescadores, se não conseguirem estudar, a pesca aparece ainda como uma boa alternativa de vida para os filhos: *“Minha vontade é isso, mas se não der... Ah! Eu ensino... pra começar por cãs, né?! Pra tar na vagabundagem de um lado pro outro, fica então aí ajudando a remendar uma rede, uma coisa ou outra”* (Giovane/ segunda geração/ família da zona rural). Com isso, os pais enfrentam um dilema: não querem que seus filhos continuem na pesca, mas necessitam do seu apoio e/ ou ensinam esta atividade ao envolvê-los na sua realização: *“(Os filhos) Ajudam também. Até tando no colégio, eles estudam de manhã, se a gente faz um siri eles descascam”* (Glória/ segunda geração/ família da zona urbana).

Nos relatos dos adolescentes (terceira geração) este desejo (ou não) de continuidade da pesca aparece de forma diferente nas duas famílias entrevistadas. Os adolescentes pertencentes à família da zona urbana querem seguir a profissão do pai e se tornarem pescadores profissionais: *“Porque eles (filhos) vão para o colégio, mas*

quando não vão ao colégio qualquer tempinho eles tão no mar. Agora eles não tão, hoje eles não foram, mas todos dias eles tão dentro da água” (Roberto/ segunda geração/ família da zona urbana). Percebe-se também no discurso do adolescente este desejo de realizar a atividade pesqueira: *“Era bom e é bom ainda (pescar). Eu gosto. Eu não tenho medo não, de ir pro mar”* (Renato/ terceira geração/ família da zona urbana). Um dos fatores que parece determinante para este desejo de continuidade na pesca por parte destes adolescentes é por não considerarem a escola atrativa e portanto, preferem estar realizando tarefas relacionadas à atividade pesqueira. Já os adolescentes pertencentes à família da zona rural não desejam continuar na atividade pesqueira e pretendem cursar a universidade: *“Meu neto não quer ser pescador ele ta até fazendo faculdade e o outro também não quer”* (Augusto/ primeira geração/ família da zona rural). *“O mais velho não, o mais novo em pequeno gostava, agora não sei, ele ta ficando grandinho”* (Giovane/ segunda geração/ família da zona rural). O adolescente afirma: *“Não (quer ser pescador). Quero outro trabalho. Não é futuro. Quero me formar e arrumar um trabalho”* (Tomás/ terceira geração/ família da zona rural). Pode-se relacionar este fato com as dificuldades de infra-estrutura vivenciadas no contexto da zona rural, principalmente no que se refere ao acesso à escola e a universidade. Assim, estes adolescentes são encorajados a enfrentarem estas dificuldades e a investirem nos estudos ao invés de pescar, para que possam migrar para a zona urbana.

Nestes relatos pode-se perceber o papel decisivo da escola para a escolha profissional dos jovens. A escolarização aparece sempre associada à mudança cultural e ascensão social, como um “trampolim” para deixar de ser pescador e para tornar-se “alguém”. Nesse sentido, a escola atua de uma forma descontextualizada e não atende a necessidade de formação/ reflexão de pessoas para ação-reflexão no seu ambiente cultural. Torna-se necessário investigar as escolas nas localidades pesquisadas e as relações culturais presentes nas interações e no projeto educacional deste ambiente.

4.6. AS POSSIBILIDADES DE *RESILIÊNCIA* FAMILIAR DIANTE DAS SITUAÇÕES DE RISCO NA ATIVIDADE PESQUEIRA

Nos relatos das famílias de pescadores artesanais participantes deste estudo, algumas situações ao longo da história de vida familiar foram percebidas como risco à convivência e à sobrevivência destes grupos. Estas situações de :

aos perigos eminentes na realização da atividade pesqueira, à ausência de infra-estrutura nas localidades, mau funcionamento dos serviços de atendimento básico, bem como às relações conflituosas na educação dos seus filhos.

Diante disso, foram analisados alguns possíveis indicadores de proteção ou superação das dificuldades, representados pelas crenças das famílias entrevistadas sobre quais fatores se apresentam como "protetores" (YUNES, 2001a). Fatores ou mecanismos de proteção são elementos ou influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais para determinados riscos. Neste trabalho, os elementos de proteção foram representados por categorias que emergiram a partir das falas das pessoas entrevistadas e refletem suas percepções e concepções. Para aprofundar a análise, as categorias serão relacionadas com o modelo de resiliência em famílias de Walsh (1998), expresso por alguns dos processos-chave referidos no capítulo II.

4.6.1. Padrões de organização e coesão familiar na atividade pesqueira

O enfrentamento das adversidades cotidianas da atividade pesqueira culmina para uma estrutura de coesão e de envolvimento de todo o grupo familiar. A união dos familiares na realização da atividade pesqueira contribui para amenizar as dificuldades e os inúmeros problemas vivenciados. Por vezes, os pescadores levam toda a sua família para o mar como acompanhantes de sua longa jornada de trabalho. Tal fato demonstra como a afetividade entre os membros do grupo familiar e pode colaborar para melhorar a condição psicológica do pescador e diminuir a sua fadiga com o trabalho. *“Foi depois que eu casei com ele, ele foi pra pesca, ganhava pouco, então eu tinha que ajudar. Ele saía a trabalhar, tudo que era bote ele ia, eu ia junto com ele”* (Carmem/ primeira geração/ família da zona urbana). *“Desde os dois, três anos, desde que ele ficou bom da bronquite ele já ia. Ela (esposa) vai pro mar comigo. A gente pescava a noite no mar. Ajudava a escolher, carregava liquinho”* (Glória/ segunda geração/ família da zona urbana). Estes relatos apontam que, seja “em terra” ou “no mar”, as mulheres exercem um papel essencial ao trabalhar e acompanhar os homens para a realização da atividade pesqueira.

Na maioria das vezes, o homem chega cansado do mar e a sua mulher e filhos completam a atividade em terra, com o recolhimento do peixe das redes, a limpeza e preparação para a comercialização do pescado. Esta participação

na realização da atividade pesqueira demonstra solidariedade e a noção coletiva de sustentabilidade do grupo. “*Mesmo que ela não vá lá no mar, questão de trabalhar no mar pescando. Ela está cozinhando em casa, ela tá lavando a roupa... ela tá ajudando. Quantas vezes ela ajudou a desmalhar o peixe da rede*” (Augusto/ primeira geração/ família da zona rural). Nas famílias entrevistadas esta coletividade também está presente nas relações com a família extensa que colabora e ajuda financeiramente no início da formação dos novos núcleos familiares e do exercício da atividade pesqueira e para manutenção dos mesmos: “*O meu pai ajudava, inclusive pra compra negócio de rede. Muitas vezes ele (pai) comprou pra mim, e depois eu ia pagando a ele*” (Augusto/ primeira geração/ família da zona rural).

Assim, enfrentar os problemas da pesca foi apontado pelos entrevistados como relacionado a fatores como a reciprocidade, ajuda mútua e cooperação entre os membros das famílias. Os filhos aprendem a atividade pesqueira ajudando os pais e as mulheres relataram a importância da sua atuação no processo da pesca artesanal, mesmo que se percebam *auxiliares* dos seus maridos. Portanto, a pesca artesanal pode ser considerada como uma atividade que envolve a *todos* os integrantes da família. “*Mas se aparecia um serviço: puxar uma rede, buscar uma rede, serviço que precisar entrar (no mar) elas (as mulheres) ajudam*” (Augusto/ primeira geração/ família da zona rural). “*Até tando no colégio, eles (os filhos) estudam de manhã, se a gente faz um siri eles descascam*” (Glória/ segunda geração/ família da zona urbana). Tais aspectos mostraram-se relevantes em estudos realizados por Mederer (1999) e Maldonado (1986) como mecanismos de minimização dos riscos vivenciados na atividade da pesca artesanal. De acordo com a última autora: “Não são poucos os estudos sobre pescadores que registram a utilização de mecanismos afetivos e sociais de minimização do risco e conflito. Um desses mecanismos é o uso do parentesco como princípio ordenador da constituição de equipes de trabalho” (p.31). Esta união do grupo familiar apresenta-se como uma característica da cultura da pesca.

4.7. A FAMÍLIA COMO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA PESCA ARTESANAL

Os resultados apresentados reafirmam a pesca como uma atividade familiar. *“É, todo mundo ajuda. Sempre tem o que fazer, ‘em terra’ sempre tem”* (terceira geração/família da zona rural). Percebe-se a importância das interações entre pais e filhos, ou mãe e filhas, para a transmissão da cultura pesqueira, bem como a definição de papéis entre homens e mulheres, em que todos os membros do contexto familiar participam ativamente da realização desta atividade.

O ensino da atividade pesqueira nas famílias participantes do estudo mostrou-se presente nas relações cotidianas entre pais e filhos destes grupos. Nos relatos destas famílias o pai aparece como exemplo para o filho e no convívio/ na prática ensina-o a pescar no mar; e a mãe ensina a filha a “atividade em terra”. Estas interações são formadas inicialmente pelas “díades desenvolvimentais” (BRONFENBRENNER, 1979/ 1996), em que “duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam” e evoluem para processos proximais complexos ao longo dos anos. A partir da análise dos relatos sobre a transmissão geracional da cultura pesqueira, pode-se estabelecer uma associação entre os resultados e as três formas funcionais das díades que fomentam o aprendizado e o desenvolvimento dos envolvidos nestas interações, atualmente denominadas processos proximais (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998). A evolução processual é a seguinte:

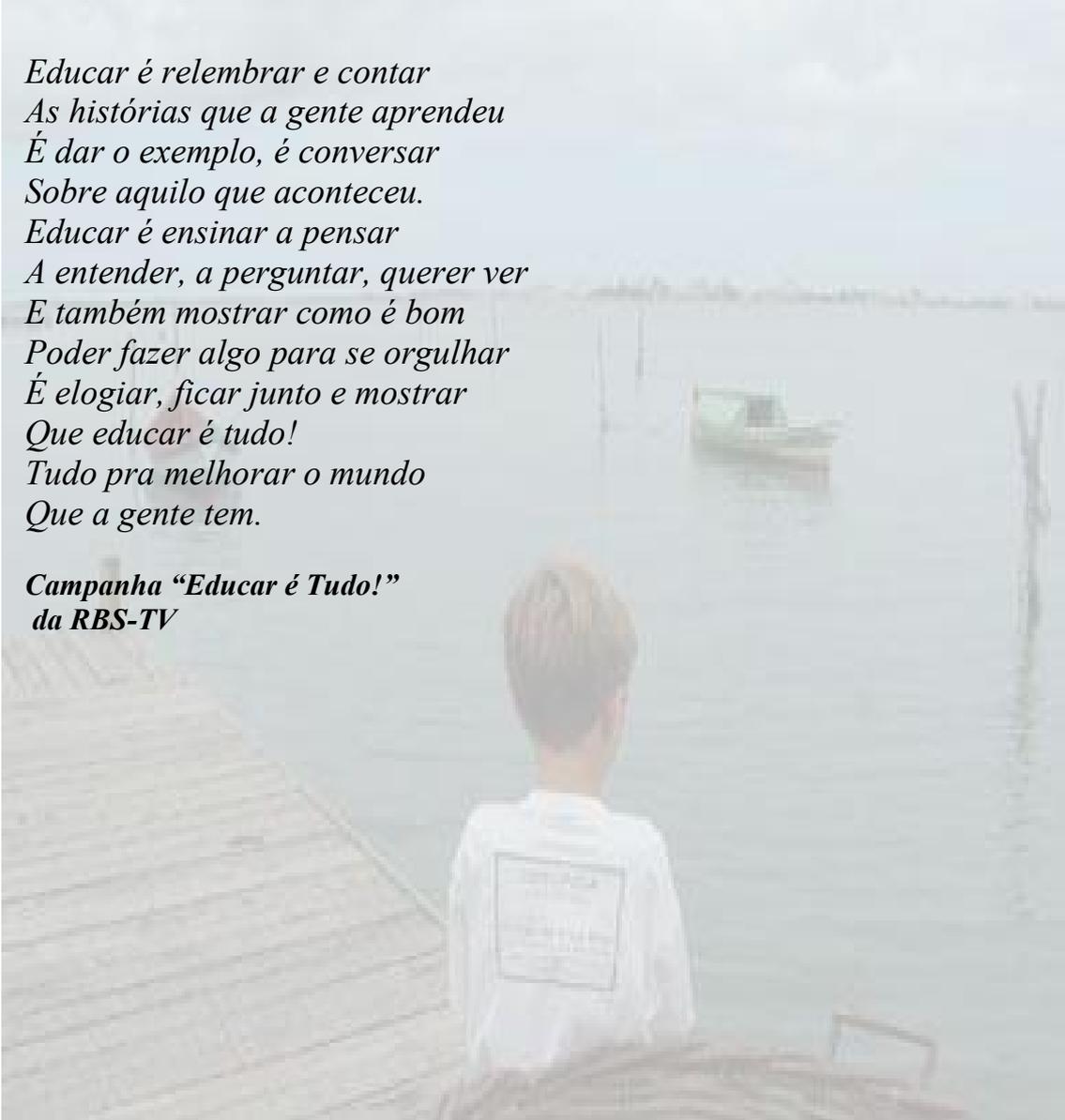
a) Díade observacional: nos casos em que o filho/ filha observa e presta a atenção à atividade que o pai/ mãe realiza que, por sua vez, reconhece que está sendo observado e, em alguns casos, explica as suas ações. Sendo assim, os filhos aprendem através dos modelos e exemplos que os pais demonstram na realização da atividade pesqueira, como aponta os relatos das famílias participantes do estudo.

b) Díade de atividade conjunta: ocorre quando os pais e os filhos se percebem fazendo alguma coisa juntos, ou seja, no exercício prático da pesca. Para a melhor realização desta atividade conjunta é necessário estabelecer uma relação afetiva, em que prevaleça o apoio mútuo, a confiança e a reciprocidade entre pais e filhos. Além disso, torna-se importante a existência de um equilíbrio de poder, em que a criança busque ser autônoma e cada vez menos dependente dos pais para realizar as tarefas. Nas famílias

entrevistadas, estas características aparecem mais evidentes nas relações entre pais e filhos da segunda e terceira gerações consecutivamente, através do diálogo e da busca da autonomia dos adolescentes nas suas decisões e escolhas.

c) **Díade primária:** nas famílias entrevistadas, os filhos realizam a atividade sem a presença dos pais, mas as interações vivenciadas aparecem nos pensamentos de cada um, através de fortes sentimentos emocionais, e continuam a influenciar a realização da atividade pesqueira. Cabe ressaltar, que as lembranças das experiências que os filhos vivenciaram com seus pais na realização da pesca relatadas no decorrer das entrevistas realizadas, reafirmam esta categoria.

Estes resultados colaboram para a compreensão da transmissão geracional da atividade pesqueira e confirmam a idéia de que a educação nas famílias de pescadores artesanais está direcionada para os processos de aprendizagem cotidianos da realização da pesca, através de observações, atividades rotineiras realizadas em conjunto, padrões de interação progressivamente mais complexos presentes nestas atividades, afetividade, equilíbrio/ desequilíbrio de poder e valores presentes nas relações interpessoais entre os membros do contexto familiar. Na seqüência estão explicitadas outras idéias sobre os significados da educação nas famílias de pescadores artesanais.



*Educar é relembrar e contar
As histórias que a gente aprendeu
É dar o exemplo, é conversar
Sobre aquilo que aconteceu.
Educar é ensinar a pensar
A entender, a perguntar, querer ver
E também mostrar como é bom
Poder fazer algo para se orgulhar
É elogiar, ficar junto e mostrar
Que educar é tudo!
Tudo pra melhorar o mundo
Que a gente tem.*

**Campanha “Educar é Tudo!”
da RBS-TV**

Fonte: <http://www.riograndevirtual.com.br>

CAPÍTULO V

EDUCAÇÃO NAS FAMÍLIAS DE PESCADORES ARTESANAIS

5.1. OS SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO NAS FAMÍLIAS DE PESCADORES ARTESANAIS

Os relatos das famílias de pescadores participantes deste estudo levaram a uma reflexão sobre a atribuição de significados para a educação no contexto familiar. As significações fazem referência às concepções, conteúdos e objetivos das práticas educativas de pais com crianças e adolescentes na família e respondem as questões: o quê e para que educar os filhos. Os principais significados atribuídos mais frequentemente à educação *nas* famílias de pescadores artesanais entrevistadas foram os seguintes: cuidado (visto enquanto papel essencial da família na proteção e guarda das crianças e adolescentes) e o ensino para o convívio social (normas, hábitos e valores).

5.1.1. Cuidado: função primordial da família para o desenvolvimento infantil

Nos relatos das famílias participantes do estudo, a educação no ambiente familiar aparece diretamente relacionada ao cuidado, enquanto sinal do cumprimento do papel essencial da família na proteção e guarda das crianças e adolescentes. As falas dos pais expressam as dificuldades enfrentadas quando os filhos ficavam doentes: *Foi um*

sacrifício, não foi fácil criar aquela filha, que não tinha saúde e não tem até hoje. Ela tinha bronquite, era muito doente (Carmem/ primeira geração/ família da zona urbana).

Para estas famílias o cuidado tem o sentido de cuidado à saúde física, ou seja, a prevenção contra doenças e a atenção e abdicação dos pais nas situações de enfermidade infantil: *Ele desde que nasceu até os três anos, aí ele nunca fechou a boca, só berrando. Só dormia um pouquinho de dia, porque de noite não, só berrava. Levamos ele a primeira vez no doutor. E aí depois já sabia, cada vez que a gente levava já sabia certinho o que ele tinha. Só ia para darem o remédio, qual a receita, porque o resto já sabia tudo* (Glória/ segunda geração/ família da zona urbana). Estas situações levam a pensar que tais dificuldades tornam-se desafios compartilhados e administrados pela unidade familiar, importante elemento dos processos chave de resiliência familiar (WALSH, 1998, 2005). Esta atenção ao cuidado com a saúde infantil é percebida como papel principal dos pais para assegurar a sobrevivência e o desenvolvimento saudável dos filhos. Cabe esclarecer que a saúde infantil é explicitada por estas famílias como bem-estar físico e ausência de doenças. Não foram citadas situações que envolvem outros aspectos da saúde humana, como o bem-estar psicológico e social: *(Causa da morte do segundo filho) foi desidratação. Eu morava longe da mãe, tinha 19 anos, eu acho que foi falta de experiência da doença, pois eu sabia cuidar direitinho, eu sabia cuidar na saúde, mas já o conhecimento da doença não tinha. Não ter uma pessoa que dissesse: tu leva que é tal coisa. Dei um remedinho. Deu aquilo, como se diz, aguda. Se tu não for do soro em seguida, ela vem pra matar. Mas, acho que se corresse dava tempo* (Maria/ primeira geração/ família da zona rural). Nesta fala pode-se perceber um lamento da mãe pela falta de informação, pois o desconhecimento dos sintomas a levou a minimizar a gravidade da doença. A informação pode vir de familiares mais experientes, mas sem dúvida deve proceder de algum ponto da rede de apoio social.

De acordo com Maranhão (2000), os cuidados com as crianças na esfera da família e em outros ambientes de atendimento à infância, estão permeados por idéias culturais sobre as práticas de cuidado. Por estas perpassam os sentidos históricos atribuídos aos conceitos de saúde e doença. Esta autora aponta que, apesar de ainda encontrar referências aos cuidados com a saúde com base numa concepção biológica do processo de desenvolvimento humano e determinação das doenças, atualmente, a saúde é mais percebida como fenômeno complexo e construída a partir dos modos como vivemos a vida e organizamos nosso cotidiano, interagindo com o meio físico e social. Os aspectos

biológicos, culturais, afetivos e psíquicos são indissociáveis no processo de desenvolvimento humano.

As famílias apontam ainda a importância da experiência prática do cuidado de crianças para lidar com os problemas de enfermidade infantil: *A nossa filha mais nova, ela tava com desidratação. Levamos no médico que tava de plantão. Quando ele chegou (no hospital), as enfermeiras dele estavam tudo prontinha pra baixar a guria. Era desidratação. Viu o que era botou no soro e pronto. Mas aí a gente já era mais velho, mais experiente. Conseguimos salvar. A gente já tinha passado por aquilo, já tava mais orientado.* (Maria/ primeira geração/ família da zona rural). *Mais ou menos a vida ensina. Na primeira foi mais difícil. Depois eu aprendi. Aí depois os outros foi mais fácil.* (Carmem/ primeira geração/ família da zona urbana). Importante destacar que as práticas de cuidado são aprendidas nestas famílias a partir das interações inerentes ao ato de cuidar/educar. Como afirma Maranhão (2000), “o cuidado humano seria a capacidade que temos, pela interação com outros humanos, de observar, de perceber e interpretar as necessidades e a forma como as atendemos” (p.120). Pode-se perceber como esta família toma para si esta responsabilidade e não indica outra possibilidade de aprender senão pela sua própria experiência.

Além disso, para as famílias entrevistadas, cuidar significa proteger as crianças contra os riscos de acidentes domésticos e perigos eminentes: *A mãe sempre me dava muito conselho, sobre perigo. Até hoje eu tenho esta coisa o que a mãe dizia: - Não deixa brincar com tesoura que pode furar os olhos, não deixa brincar com botão que bota na boca.* (Maria/ primeira geração/ família da zona rural). Estes relatos reafirmam a preocupação dos pais com a saúde como bem-estar físico/ biológico.

Em todas as situações que envolvem o cuidado com as crianças e adolescentes, a ajuda da família extensa aparece como um fator importante na superação das adversidades existentes no cuidado/ educação dos filhos: *Tive (ajuda) da minha sogra (pra cuidar os filhos). Ela (sogra) me ajudou e ensinou muito. Ela me ensinava a fazer e me ajudava também. Leite era tudo ela quem dava. Ela (filha) foi criada com ela (sogra) nos ajudando.* (Carmem/ primeira geração/ família da zona urbana). Esta ajuda da família extensa apresenta-se através das avós que exercem um papel fundamental ao cuidar dos netos, principalmente no período do nascimento. Elas ensinam as filhas ou noras práticas e padrões de ação educativa a posteriori dos primeiros cuidados/educação das crianças e adolescentes: *Cada mulher que vinha da Ilha ganhar filho, pra o*

da V., minha mãe. Se adoecesse um ou ganha um filho, pra onde é que vão? Pra casa da V. (segunda geração/ família da zona urbana). Quando eles nasceram eu já estava com a mãe e com o pai. Tinha a ajuda da mãe (Elizabete/ segunda geração/ família da zona rural). É ela (mãe) tinha que me orientar, eu tinha 17 anos (Maria/ primeira geração/ família da zona rural).

As avós participantes do estudo reiteram que opinam e influenciam na educação dos netos ao orientar os pais sobre os cuidados/ educação com os filhos: *Eu ajudo a cuidar e meto a minha colher. Se tão fazendo alguma coisa que eu acho que é perigo, eu chego e conto pra elas (filhas e noras). Tenho medo que aconteça alguma coisa (Maria/ primeira geração/ família da zona rural). Não falo nada, falo pra eles (filhos) depois, mas na frente deles (netos) não. Depois eu digo o que tenho que dizer pra eles: “não foi assim que eu te criei meu filho, tais agindo muito errado”. Ele não soube criar os filhos dele. Eu digo pra ele, tu não soubesses criar (Emanuel/ primeira geração/ família da zona urbana).* Nesse sentido, fica evidente a existência de uma educação *de* famílias no próprio ambiente familiar que garante o fluxo da transmissão *intergeracional* de saberes - relações recíprocas entre as diferentes gerações (MACEDO, 1994), em que as pessoas mais velhas/ mais experientes ensinam e orientam as mais jovens/ menos experientes sobre a educação/ cuidado infantil. As famílias por si só criam mecanismos para que a educação de pais, o exercício do seu papel e o cumprimento da função primordial de proteção sejam ações educativas orientadas pelos grupos familiares de maior experiência ou competência. Estes mecanismos emergem das situações de crise, quase sempre referidas como problemas de saúde dos menores. Portanto as categorias descritas acima reiteram aspectos que afirmam as possibilidades de resiliência nestas famílias de pescadores artesanais, como poder buscar ajuda e contar com o apoio recíproco e a proteção da parentagem na rede social em situações de adversidades.

5.1.2. Educar para o convívio social

Além dos cuidados com a saúde e a integridade física de crianças e adolescentes as famílias participantes do estudo evidenciam suas preocupações com o ensino para o convívio social ou a socialização como atribuições da educação familiar. O

ensino de regras, normas, hábitos e valores são percebidos como uma das funções da família na formação de crianças e adolescentes para estarem inseridos nos diversos contextos sociais.

Os valores e as regras da ética familiar se apresentam diferentes nas gerações familiares, pois sofrem influências das alterações histórico-culturais. Assim, os relatos das famílias entrevistadas demonstram que nas primeiras gerações os valores ensinados aos mais jovens estavam mais direcionados às questões de valorização da saúde e relacionamento humano com união, afetividade, harmonia e responsabilidade: *“A família toda com saúde, tando unida, graças a Deus como tamos aqui e com saúde. Eu acho que não tem fortuna, o que ‘valha’ a harmonia da família”* (Augusto/ primeira geração/ família da zona rural). Já nas gerações mais atuais outros valores e regras, além dos já existentes, emergiram a partir das necessidades sociais, como a valorização do estudo, o incentivo ao respeito mútuo e ao diálogo e, principalmente, a preocupação com a educação moral das crianças e jovens no combate a violência e o uso de drogas, o que parece absolutamente pertinente diante das ameaças e riscos sociais deste momento histórico: *“Eu acho que em primeiro lugar não usar drogas, do meu ponto de vista e respeitar os outros, em segundo lugar. Respeitar, estudar é tudo de bom”* (Glória/ segunda geração/ família da zona urbana). *“Que eles sejam honestos, responsáveis...”* (Elizabete/ segunda geração/ família da zona rural). *“Eles (os pais) querem que estude”* (Tomás/ terceira geração/ família da zona rural).

A educação moral das crianças e jovens nas famílias participantes do estudo aparece não apenas como forma de padronização ou definição de comportamentos a serem seguidos, mas sim como informação com vistas à proteção e prevenção contra malefícios (drogas, violência, etc.) que possam ser advindos da inserção e participação destes jovens em outros contextos sociais.

5.2. TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E HISTÓRICAS DOS MODELOS DE EDUCAÇÃO NAS FAMÍLIAS DE PESCADORES ARTESANAIS

A partir das análises dos relatos das famílias participantes do estudo, mostra-se relevante discutir as crenças nas diferenças geracionais na maneira de educar as crianças e os adolescentes. Esta categoria aponta para as p

questão: como educar os filhos? Os relatos dos avós e pais nas famílias investigadas enfatizam as mudanças na maneira de educar os filhos ao longo das diferentes gerações familiares. Os avós fazem referências comparativas à:

a) educação dos seus pais, considerada mais rígida, severa, em que se utilizava muito da punição física para conseguir a obediência dos filhos: *“Era severa, tinha que obedecer ali na risca, tinha que respeitar, tinha que ser tudo certinho. Se tivesse que bate, ele (pai) batia”* (Augusto/ primeira geração/ família da zona rural);

b) estratégias de educação utilizadas por eles, ou seja, à maneira como educaram os seus filhos, que aparece caracterizada como “boa educação”, pois se exigia respeito dos filhos através do diálogo, porém associado à punição física quando necessários: *“É, nunca tive calma. Eu falava uma vez, duas, na terceira o pau comia (...). Foi conversando também, não adianta tu pegares um filho, dar nele, ele apanhar sem saber o porquê. Eu falava, tu tavas errado, por isso vais apanhar”* (Emanuel/ primeira geração/ família da zona urbana);

c) educação dos netos, caracterizada como mais libertária, em que as crianças são mais autônomas e respeitam/ obedecem menos os pais: *“Com os filhos hoje tem mais uma “colher de chá”, do que de primeiro. Sempre tem mais um pouquinho de liberdade”* (Augusto/ primeira geração/ família da zona rural).

Os indivíduos pertencentes à segunda geração das famílias estudadas (pais) nos seus relatos reafirmam estas mudanças nos modelos de educação familiar e as percebem como positivas, pois apresentam uma diminuição significativa da punição física e uma melhora nos padrões de comunicação entre pais e filhos pela existência do diálogo: *“Porque a gente não tinha respeito pelo pai a gente tinha medo. Eu procuro, eu tenho um pouco de ser bem liberal, que eu não sou, mesmo tem que ter um controle, mas tem controle até ali, tem bastante diferença do que era”* (Giovane/ segunda geração / família zona rural). Homens e mulheres da segunda geração das famílias entrevistadas 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”* (Roberto/ 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?!” (Elizabete/ segunda geração/ família da zona rural). Devido a estas vivências na infância, estes homens e mulheres no exercício do papel de pai e mãe não querem reproduzir a educação recebida: *“Eu apanhei dele (pai), mas nos guri eu não dou um tapa”* (Giovane/ segunda geração/ família da zona urbana). Os adolescentes pertencentes à terceira geração familiar relatam estar de acordo com as práticas educativas da família e consideram boa a educação transmitida por seus pais: *“É boa (a educação). Pra gente pode até parecer chato, mas é pro bem”* (Tomás/ terceira geração/ família da zona rural).

5.3. REPETIR OU (RE)CRIAR OS MODELOS DE EDUCAÇÃO NAS FAMÍLIAS? PROBLEMATIZANDO A TRANSGERACIONALIDADE

A partir dos resultados apresentados sobre as famílias de pescadores artesanais, percebe-se que como em outras situações familiares, a educação em famílias, constitui-se num processo sócio-histórico e cultural, como demonstra a literatura sobre a temática (BENINCÁ, 1997; BENINCÁ & GOMES, 1998; SIMIONATO-TOZO & BIASOLI-ALVES, 1998; SZYMANSKI, 1995, 1998, 2000, 2004). Por seu caráter de processualidade, a educação *nas* famílias sofre alterações conforme as influências de categorias como o tempo e o espaço e adapta-se às necessidades de desenvolvimento humano e contextual.

A transgeracionalidade nestas famílias pode ser caracterizada como um processo não linear, mutável ao longo do tempo e dependente de condicionantes pessoais e sociais. Como apontam os resultados obtidos, as gerações procedentes questionaram e reformularam o modelo educacional da família de origem buscando novos padrões para a educação dos filhos (FALCKE & WAGNER, 2005). Sendo assim, pode-se afirmar que as gerações familiares aprendem, modificam e ensinam os saberes, valores, hábitos, normas e padrões de convivência transmitidos pelas gerações anteriores.

Outro fator relevante nas famílias de pescadores artesanais entrevistadas refere-se à importância do cuidado familiar como um ato educativo (WEISS, 1999) compartilhado. Ao atender as necessidades básicas, os pais interagem com os filhos, estabelecem padrões de comunicação pelo diálogo e ensinam v

importantes para o convívio social. Estas práticas de cuidado/ educação são permeadas pela concepção de criança como seres frágeis que necessitam de proteção e guarda contra os perigos do ambiente. Trata-se de uma concepção ingênua de criança que deixa de percebê-las como seres autônomos, pensantes e agentes da sua própria história, mas que reconhece a necessidade de supervisão adulta. Nesse sentido a educação existente nestas famílias parece não considerar as potencialidades de participação e desenvolvimento integral da criança. Porém, a concepção de criança parece estar em processo de mudança ao longo das gerações familiares, já que os padrões de comunicação e o exercício de poder dos pais estão em evolução. Os relatos dos adultos pertencentes à segunda geração das famílias entrevistadas mostram que estes passaram a prestar mais atenção e ouvir o que as crianças e adolescentes pensam e sentem.

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. Pouco se considerava a consequência psicológica e emocional destes atos em crianças e adolescentes. Ainda hoje, muitos pais exercem um forte poder coercitivo sobre o comportamento dos filhos. No entanto, já aparecem algumas tentativas de mudança ou oposição ao modelo educacional familiar baseado na punição física e psicológica. A possibilidade de diálogo entre diferentes gerações familiares é um importante indicativo destas alterações na educação familiar.

5.4. AS POSSIBILIDADES DE *RESILIÊNCIA* NAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FAMILIAR

Foram analisados outros possíveis indicadores de proteção ou superação das dificuldades, representados por fatores que se apresentam como "protetores" (YUNES, 2001a), no que se refere às concepções sobre os modelos de educação familiar. Como mencionado no capítulo anterior, os elementos de proteção foram representados por categorias que emergiram a partir das falas das pessoas entrevistadas e que foram relacionadas com o modelo de resiliência em famílias de Walsh (1998), expresso por alguns dos processos-chave referidos no capítulo II.

5.4.1. Sistema de crenças na educação familiar: Atribuir sentido, aprender e crescer através das adversidades

Os relatos das famílias entrevistadas apontam para a perspectiva e busca de transformação no modelo educacional das gerações anteriores, propiciando assim nova forma de pensar a educação dos seus filhos – mais mediada pelo diálogo e a afetividade -, diferentemente da forma como foram educados pelos seus pais – relações mediadas por punições e autoritarismo. Nesse sentido, fica explícita uma transcendência no pensamento sobre educação das crianças e adolescentes, mostrando-se flexível diante das necessidades contextuais, de novos valores e atitudes. *“Eu acho que até muda, o tempo vai passando e agente vai indo de acordo com o tempo. Agente sempre vai melhorando. Naquela época as cabeças eram diferentes”* (Giovane/ segunda geração/ família da zona rural).

As famílias entrevistadas demonstram que atribuem um novo sentido às situações de conflito familiar, ao se contraporem à opressão e a punição física vivenciadas por eles na infância. Com isso, buscam evitar a reprodução do modelo experienciado e reconfiguram suas formas de educar os filhos: *“Eu não dou nos guri, eu me lembro do que eu apanhei e eu não quero”* (Roberto/ segunda geração/ família da zona urbana). Sendo assim, as famílias demonstram um aprendizado e crescimento com as situações percebidas como negativas e que, por isso, não devem ser reproduzidas na educação das gerações procedentes: *“Eu procuro fazer ao contrário do que eu achava errado. Isso, espelho ao contrário. Não espelhar o que eu achava de errado. Posso até estar errando também, por outro lado”* (Giovane/ segunda geração/ família da zona rural). *“Apanhar, nunca apanhei. O pai mesmo nunca me bateu. (...) O pai mesmo diz: - eu fui educado daquele jeito, mas não quero dar a mesma educação”* (Tomás/ terceira geração/ família da zona rural). Estes resultados reafirmam a não linearidade da transmissão geracional e contestam algumas afirmações sobre a reprodução de padrões de educação através das gerações. Isto significa que vivências de situações de violência familiar na infância não são determinantes imutáveis de agressores na vida adulta.

5.4.2. Processos de comunicação: Colaboração na solução de problemas

As famílias entrevistadas relatam mudanças nos padrões de comunicação entre pais e filhos ao longo das gerações destes grupos. Tais relatos apontam para uma ruptura do silêncio, da hierarquia das decisões, a abertura para o diálogo e dar voz às crianças. Isso demonstra que os membros da família aprenderam a ouvir uns aos outros e a compartilhar informações de diferentes assuntos. Conforme os relatos, isso não ocorria nas famílias de gerações mais antigas, pois *“Os pais achavam que os filhos tinham que acompanhar eles, o pai não parava para conversar com agente. Era só pra dizer faz isso ou não”* (Elizabete/ segunda geração/ família da zona rural). *“O pai conversar, não me lembro do pai chegar a conversar comigo, sem ser brigando. (...) Eu apanhei dele (pai), mas nos guri eu não dou um tapa. É conversando só. A gente não briga. É conversando, dando conselhos, dizendo o que é errado, o que é certo. Eu pra mim, pro meu ponto de vista, eu acho que nós tamo educando bem, até agora tamos”* (Roberto/ segunda geração/ família da zona urbana). A sensação de estar no rumo certo parece ser um elemento fundamental na manutenção dos atuais padrões de comunicação. Na opinião dos membros da segunda geração, estas mudanças contribuem para o aumento nos comportamentos e atitudes de colaboração das crianças e adolescentes na solução de problemas. Ao falarem sobre o que pensam e sentem diante das adversidades vivenciadas, as gerações mais jovens sentem-se mais à vontade para fazer reflexões com seus pais sobre temas atuais que ameaçam muitos jovens, como gravidez na adolescência e uso de drogas. *“Conversam, conversam bastante. Eu pergunto. (O mais importante que os pais falam), respeitar e não usar drogas. É tem um monte de coisas”* (Renato/ terceira geração/ família da zona urbana). Além disso, estas crianças e adolescentes tornaram-se participantes na tomada e negociação de decisões do grupo familiar: *“Deus nos livre, se tivesse alguém conversando e uma criança chegasse e se metesse no assunto. Virava a mão... se tinha dois ou três adultos conversando tinha que esperar de longe para chegar. Hoje as crianças já se metem e participam”* (Elizabete/ segunda geração/ família da zona rural). Tal fator pode ser considerado “proteção”, pois os pais, ao compartilharem e dialogarem sobre as alegrias e as adversidades vivenciadas com os filhos, possibilitam a formação de cidadãos conscientes da realidade em que se situam e autônomos diante das

escolhas e oportunidades que possam surgir ao longo da vida.

Os resultados apresentados sobre os processos de resiliência em famílias de pescadores artesanais reiteram a abordagem de estudos mais recentes sobre *empowerment* que apontam que o poder e seu exercício estão presentes em quase todas as atividades da vida cotidiana e se expressa nas relações e interações (OAKLEY & CLAYTON, 2003). O *empowerment* nas famílias entrevistadas apresenta-se através de singelas, alterações - porém não menos significativas - na maneira de educar os filhos e em mudanças nos padrões de comunicação entre os membros familiares.

Nas famílias participantes deste estudo, as possibilidades de superação das adversidades aparecem diretamente relacionadas às alterações no exercício do poder de pais sobre a ação de crianças e adolescentes no ambiente familiar. De acordo com Vasconcelos (2003), o *empowerment* apresenta o sentido de “aumento de poder e autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos a relações de opressão, dominação e discriminação” (p.36). Nesse sentido, o aumento da colaboração das crianças e adolescentes na negociação de decisões nos grupos familiares participantes deste estudo, bem como as relações afetivas, de reciprocidade e cooperação entre os membros familiares são fatores que demonstram uma busca do coletivo familiar pela autonomia e participação de *todos* (o que inclui as crianças e os adolescentes) na superação dos problemas socioambientais. O equilíbrio de poder nas relações entre pais e filhos pode contribuir para o desenvolvimento do grupo familiar (BRONFENBRENNER, 1979/1996), como também pode se estender para a reflexão-ação destes nos contextos em que se inserem. Este é um tema que merece ser aprofundado em futuras pesquisas que tenham como proposta estabelecer relações entre empowerment, resiliência e educação familiar.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento de uma pesquisa pode ser compreendido como ocorrendo numa seqüência de ciclos dialéticos que vão de um ser inicial, passando por questionamentos reconstrutivos, levando a encontros tanto teóricos como empíricos, sempre no sentido de construção de novo modos de ser, seja em conhecimento, práticas e outras dimensões, expresso em formas de argumentos submetidos à crítica de comunidades de interlocutores e comunicados no sentido de explicitação do novo ser que desponta.

Roque Moraes & Maria do Carmo Galiazzi

No estudo realizado junto às famílias de pescadores artesanais foi possível identificar idéias sobre aspectos relacionados à atividade pesqueira, às práticas educativas e aos processos de resiliência no mundo familiar. Cabe retornar neste momento às questões iniciais: A educação nas famílias de pescadores artesanais contribui para o desenvolvimento humano e comunitário e para os processos de superação das adversidades vivenciadas por esta população? A educação existente no contexto familiar está de acordo com a perspectiva da Educação Ambiental não-formal? Para responder tais questões torna-se necessário discutir e correlacionar resultados apresentados nos capítulos anteriores.

A educação nas famílias de pescadores artesanais participantes do estudo se apresenta e ganha sentido através de processos proximais (BRONFENBRENNER, 1999; NARVAZ & KOLLER, 2004). Estes processos envolvem múltiplas variáveis presentes nas interações entre pais e filhos, como o ensino para o convívio social, o cuidado expresso para proteção e prevenção de enfermidades, acidentes ou perigos eminentes, o ensino informal e a preparação para a atividade pesqueira, a constituição de papéis femininos e masculinos nas tarefas domésticas e na própria atividade pesqueira. Tais variáveis se

constituem em processos proximais nas situações em que os membros familiares estão engajados em atividades, interações e relações interpessoais constantes e progressivamente mais complexas e que envolvem reciprocidade e afetividade em período estável de tempo. Nestas situações a educação nas famílias investigadas influencia e contribui para o desenvolvimento de crianças e adultos pertencentes a estes grupos familiares.

Sendo uma das inúmeras variáveis do processo educativo nas famílias, o ensino da pesca se constitui como uma atividade com forte presença no ambiente familiar e vivenciada cotidianamente entre pais e filhos. E, qual a contribuição da transmissão da cultura pesqueira nas famílias para o desenvolvimento comunitário? Percebe-se que as famílias de pescadores artesanais investigadas apresentam uma visão crítica do seu contexto. Eles apontam a ineficiência ou ausência de políticas públicas, bem como as adversidades enfrentadas na atividade pesqueira, tanto no que se refere aos perigos no mar como as dificuldades sócio-econômicas existentes como situações de risco na suas vidas profissionais. Apesar desse “olhar ecológico” sobre as situações micro e macrosistêmicas que influenciam as comunidades da zona rural e urbana, as famílias de pescadores artesanais relatam não participar de ações ou tentativas de mobilizações para uma mudança ou alteração nas condições adversas vivenciadas. Ao contrário disso, estas famílias, por vezes, desvalorizam a pesca como profissão e a localidade onde vivem, e desejam que seus filhos mudem de vida através da escolarização, da migração da zona rural para a urbana e de outras oportunidades de trabalho e renda. É importante reconhecer que estas famílias atribuem sentido relacional às situações de risco vivenciadas e que seus membros demonstram união, uma busca coletiva e compartilhada de prover o sustento e enfrentar as adversidades. Porém, deve-se problematizar que isto não é vivenciado junto à comunidade e com os pares para além do ambiente familiar.

De acordo com o paradigma da Educação Ambiental, a educação deve estar direcionada para que as pessoas, grupos e comunidades compreendam e participem das lutas por melhores condições e qualidade 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. Nesse sentido, a educação nas famílias deve estar direcionada tanto para o desenvolvimento destes grupos, como da própria comunidade em que vivem.

As transformações no modelo educacional ao longo das gerações nas famílias participantes do estudo podem ser correlacionadas com o paradigma da Educação Ambiental não formal. Nestas famílias, a nova forma de pensar

direcionada pelo diálogo e expressão da afetividade, antigamente marcadas e mediadas por punições e autoritarismo. Fica explícita a mudança nos padrões de comunicação familiar com a ruptura do silêncio e abertura para tomada das decisões. Estes resultados salientam que a atual educação familiar destes grupos traz mais oportunidades de reflexão sobre as situações de vulnerabilidade socioambiental e pode formar sujeitos sociais mais participativos para realizarem suas escolhas, tais como continuarem ou não na atividade pesqueira artesanal.

Fica evidente o papel político exercido pelas famílias ao contribuir para a formação de cidadãos conscientes da realidade em que se situam e autônomos diante das escolhas e oportunidades que possam surgir ao longo da vida. Assim, a educação nas famílias, que tenha como base o diálogo, a afetividade e a colaboração, pode influenciar na formação de agentes sociais mais participativos, bem como no *empowerment* e resiliência destes grupos familiares.

A partir destas considerações cabe trazer para a discussão algumas sugestões para a Educação Ambiental *de* famílias, ou seja, a formulação e a realização de programas de atenção e de educação psicoeducacional de famílias que tenham como paradigma os princípios da Educação Ambiental. As sugestões são as seguintes:

- Rever as políticas públicas existentes voltadas para a atividade pesqueira e para o contexto da zona rural, bem como propor políticas alternativas, a partir da construção de um “olhar” atento sobre as suas necessidades com incentivo à participação popular na formulação de alternativas/ soluções para as dificuldades vivenciadas.

- Considerar a cultura pesqueira transversalmente na educação escolar, para que a escolarização seja mais uma possibilidade de reflexão sobre as condições da atividade pesqueira e de ação diante de situações de risco existentes.

- Realizar a formação continuada de trabalhadores sociais que atuam direta e indiretamente com as famílias pesqueiras com vistas a colaborar para a discussão sobre as suas possibilidades de resiliência e *empowerment* nestes grupos e a “desmistificação” de idealizações sobre formas estigmatizadas de educação familiar.

- Realizar encontros sistemáticos com pais ou responsáveis pelo cuidado infantil no ambiente familiar (como avós, irmãos mais velhos, tios, etc.) para que estes possam ter um espaço de reflexão sobre as suas práticas educativas com crianças e adolescentes. Nestes encontros, as famílias teriam um tempo/espço dedicado a contar suas experiências no cuidado/educação e pensar sobre novas possibilidades de educação para o desenvolvimento infantil. Para que estes encontros possam contribuir para repensar

os exemplos de práticas educativas, sugere-se a participação de um profissional especializado na área da educação familiar como mediador das interações.

As mudanças necessárias e as alterações nos modelos de educação *nas/ de* famílias estão atreladas a muitos fatores de ordem social, econômica e política, somados ainda aos desejos e disposições dos envolvidos nos processos educativos. Nesse sentido, os resultados desta investigação podem vir a colaborar não apenas para o entendimento das significações da educação e relações familiares em diferentes contextos, mas também para apontar a urgência na (re) formulação e (re) construção de programas públicos de educação e atenção familiar. Estes programas devem ser elaborados para que sejam os propulsores de bem estar e de oportunidades de comprometimento na participação destas populações nas negociações e decisões que venham a possibilitar a qualidade de vida almejada por eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BENINCÁ, Ciomara R. S. Percepção do relacionamento familiar: um enfoque trigeracional. In: *Revista de Filosofia e Ciências Humanas*, Passo Fundo, ano 13, n. I e II, p. 41-53, 1997.

BENINCÁ, Ciomara Ribeiro Silva & GOMES, William B. Relatos de mães sobre transformações familiares em três gerações. In: *Estudos de Psicologia*, 3(2), 177- 205, 1998.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes & SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato. Análise e categorização dos estudos sobre práticas de educação de crianças na família. In: *Didática*, São Paulo, n.28, 1992, p. 103-114.

BIDDULPH, Steve. *Criando meninos*. Belo Horizonte: Editora Fundamento, 2001.

BORNHOLDT, Ellen & WAGNER, Adriana. A gravidez à luz da perspectiva paterna: aspectos relativos à transgeracionalidade. In: WAGNER, Adriana (org.). *Como se perpetua a família? A transmissão dos modelos familiares*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 12. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979/1996.

BRONFENBRENNER, U. 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, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental process. In: LERNER, R. M. (ed.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. 5. ed., p. 993-1028, 1998.

BRONFENBRENNER, U. & EVANS, G. W. Developmental science in the 21th century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. In: *Social Development*, 9, pp. 115-125, 2000.

BROOKS, Robert & GOLDSTEIN, San. *Criando e educando filhos: Desenvolver uma mentalidade segura e confiante na criança é fundamental*. São Paulo: Editora M. Books, 2004.

CARVALHO, Isabel. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. Porto Alegre: EDUFRGS, 2001.

CECCONELLO, Alessandra Marques. *Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco*. Tese de doutorado não-publicada apresentada na Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, janeiro de 2003.

CECCONELLO, Alessandra Marques & KOLLER, Sílvia H. Inserção Ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: KOLLER, Sílvia H. (org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

COSTA, Aléssio A. *Em busca de uma estratégia de transição para a sustentabilidade ambiental da pesca artesanal no município do Rio Grande/ RS – Estuário da Lagoa dos Patos*. Dissertação de mestrado em Educação Ambiental não publicada apresentada na Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/ RS, outubro de 2004.

COWAN, P. A.; COWAN, P. C. & SCHULZ, M. S. Thinking about risk and resilience in families. In: HETHERINGTON, E. M. & BLEACHMAN, E. A. (orgs.). *Stress, coping and resiliency in children and families*. Nova Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-38, 1996.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política participativa*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DIEGUES, A. C. S. *O mito moderno da natureza intocada*. São Paulo: Hucitec, 1996.

FALCKE, Denise & WAGNER, Adriana. A dinâmica familiar e o fenômeno da transgeracionalidade: definição de conceitos. In: WAGNER, Adriana (org.). *Como se perpetua a família? A transmissão dos modelos familiares*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

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

FRIEDMANN, John. *Empowerment: uma política de desenvolvimento alternativo*. Trad. Carlos Silva Pereira. Oeiras: Celta Editora, 1996.

GARBARINO, J.; ABRAMOWITZ, R. H. Sociocultural risk and opportunity. In: J. Garbarino, *Children and families in the social environment*, 2. ed. New York: Aldine de Gruyter, 1992.

GARCIA, N. M.; YUNES, M. A. M. Resiliência familiar: baixa renda e monoparentalidade. Em D. Dell'Aglio; S.H. Koller; M.A. Yunes (Org.), *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção* (pp.117-140). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

GOMES, Jerusa Vieira. Socialização primária: tarefa familiar? In: *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 91, novembro, 1994.

GROTBERG, E. *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. The Hague: The Bernard van Leer Foundation, 1995.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

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

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. In: *Ambiente & Educação* – Revista de Educação Ambiental da FURG, v.8, Rio Grande: Editora da FURG, 2003.

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

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação*. Rio de Janeiro, Ibama, 2005.

MACEDO, Rosa Maria. A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer? In: *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 91, novembro, 1994.

MALDONADO, Simone Carneiro. *Pescadores do mar*. São Paulo: Editora Ática (Série Princípios), 1986.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre saúde e educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, 111, dezembro de 2000, p.115-133.

MARTINEAU, Sheila. *Rewriting resilience: A critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to "kids at risk"*, Tese de doutorado não-publicada apresentada na University of British Columbia, Vancouver, Canada, 1999.

MASTEN, A. S. & GARMEZY, N. Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In: B.B. Lahey & A. E. Kazdin, *Advances in clinical child psychology*, (pp.1-52). New York: Plenum Press, v. 8, 1985.

MASTEN, Ann. S. Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, v. 56, n.3, 227-238, 2001.

McGOLDRICK, M.; GERSON, R. & SHELLENBERGER, S. *Genograms: assessment and intervention*. 2. ed. New York; London: W.W. Norton & Company, 1999.

MELLO, Marco. *Pesquisa participante e educação popular: da intenção ao gesto*. Porto Alegre: Ed. Ísis; IPPOA – Instituto Popular Diálogo – Pesquisa e Acessoria em Educação Popular, 2005.

MEDERER, Helen. J. Surviving the Demise of a Way of Life: Stress and Resilience in Northeastern Commercial Fishing Families. In: MCCUBBIN, H. I.; THOMPSON, E. A.; THOMPSON, A. I. & FUTRELL, J. A. (Eds.) *The dynamics of resilient families* (pp. 203-235). Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Roque. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir nos discursos. In: GALIAZZI, Maria do Carmo & FREITAS, José Vicente de. *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

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.

OAKLEY, Peter & CLAYTON, Andrew. Monitoramento e avaliação do empoderamento (“empowerment”). trad. Zuleika Arashiro e Ricardo Dias Sameshima. São Paulo, Instituto Polis, 2003.

PAIOLA, Lucy Mara & TOMANIK, Eduardo Augusto. Populações tradicionais, representações sociais e preservação ambiental: um estudo sobre as perspectivas de continuidade da pesca artesanal em uma região ribeirinha do rio Paraná. In: *Acta Scientiarum*, Maringá, v.24, n.1, p.175-180, 2002.

PEREIRA, Maria Odete da Rosa. *Educação ambiental com pescadores artesanais: Um convite à participação*. Dissertação de mestrado em Educação Ambiental não publicada apresentada na Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/ RS, 2006.

POLI, Cris. *Filhos autônomos, filhos felizes*. São Paulo: Editora Gente, 2006.

PORTUGAL, Gabriela. *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE, 1992.

PREUSCHOFF, Gisela. *Criando meninas*. Belo Horizonte: Ed. Fundamento, 2003.

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

RIBEIRO, Hidelberto de Souza & RIBEIRO, Marilene Marzari. Educação Informa, formal e não-formal. In: *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v.12, n.21, p.149-168, jan.-jun. 2003.

RODRIGO, M. J. & PALACIOS, J. *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

RUTTER, M. Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, n. 147, p. 598-611, 1985.

RUTTER, M. Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, n.57, p. 316-331, 1987.

RUTTER, M. Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, n.14, p. 626- 631, 1993.

SACHS, Ignacy. *Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente*. São Paulo, Studio Nobel, 1993.

SAITO, Carlos Hiroo. Política Nacional de educação Ambiental e construção da cidadania: desafios contemporâneos. In: RUCHEINSKY, Aloísio (org.). *Educação Ambiental: abordagens múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

SHELDON, K.M. & KING, L. Why positive psychology is necessary. In: *American Psychologist*, 56(3), 216-217, 2001.

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.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SIMIONATO-TOZO & BIASOLI-ALVES. O cotidiano e as relações familiares em duas gerações. In: *Paidéia*, USP, Ribeirão Preto, fev/ ago 1998.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage, 1990.

SZYMANSKI, Heloísa. Trabalhando com famílias. In: *Caderno de Ação*, n.01, março, 1992.

SZYMANSKI, Heloísa. Teoria e “teorias de famílias. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC/ Cortez, 1995.

SZYMANSKI, Heloísa. A prática de pesquisa participante junto a famílias de baixa renda: o jogo cotidiano do vivido e do pensado. In: *Coletâneas da ANPEPP* (Comunidade, meio ambiente e qualidade de vida), v.1, n.3, setembro, 1996.

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. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n.197, p.14-25, jan./ abr. 2000.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. In: *Revista Psicologia da Educação*, n.11/ 12, p.193-215, 2001.

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

TIBA, Içami. *Quem ama, educa!* São Paulo: Editora Gente, 2002.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. *O poder que brota da dor e da opressão: empowerment, sua história, teorias e estratégias*. São Paulo: Paulus, 2003.

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.

WALSH, F. The concept of family resilience: crisis and challenge. In: *Family Process*, 35, 261-281, 1996.

WALSH, F. *Strengthening family resilience*. New York, London: The Guilford Press, 1998.

WALSH, F. Family resilience: Framework for clinical practice. *Family Process*, 42(1), 1-18, 2003.

WALSH, F. *Fortalecendo a resiliência familiar*. São Paulo: Editora Roca, 2005.

WEISS, Elfy Marfrit Göhring. O cuidado na educação infantil – contribuições da área da saúde. In: *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis, v. 17, n.especial, p. 99-108, jan./ jun. 1999.

WERNER, Emily E. & SMITH, Ruth. S. *Overcoming the Odds: High-risk children from birth to adulthood*. Ithaca and London: Cornell University Press, 1992.

YUNES, Maria Angela Mattar. *A questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001a.

YUNES, M. A. M. A aplicação da "grounded-theory" como método de análise qualitativa no estudo da resiliência em famílias de baixa renda, *Revista do Departamento de Psicologia –UFF*. Niterói – RJ, v. 2, n.13, p.123-139, 2001b.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8, 75-84, 2003.

YUNES, M. A. M Os discursos sobre a questão da resiliência: Expressões e conseqüências para a promoção do desenvolvimento saudável. In: COLINVAUX, D.; LEITE, L.B.; DELL AGLIO, D.D. (Org.), *Psicologia do Desenvolvimento: Teorias, Pesquisas e Aplicações*, (pp.225-246). São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2006a.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: foco no indivíduo e na família. Em D. Dell'Aglio; S.H. Koller; M.A. Yunes (Org.), *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção* (pp.45-68). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006b.

YUNES, M. A. M. & SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: José Tavares (org.) *Resiliência e Educação*, (p. 13-42). São Paulo: Cortez, 2001.

YUNES, M. A. M. & SZYMANSKI, H. Grounded-Theory & Entrevista Reflexiva: uma associação de estratégias metodológicas qualitativas para a compreensão da resiliência em famílias. In: GALIAZZI, Maria do Carmo & FREITAS, José Vicente de. *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

YUNES, M. A. M.; MENDES, N. F.; ALBUQUERQUE, B. de M. Percepções e crenças de agentes comunitários de saúde sobre resiliência em famílias monoparentais pobres. In: *Texto & Contexto Enfermagem*, UFSC, 14 (especial), 2005.

YUNES, M. A. M.; GARCIA, N. M.; ALBUQUERQUE, B. de M. Monoparentalidade, pobreza e resiliência: entre as crenças dos profissionais e as possibilidades da convivência familiar. In: *Revista Psicologia: Reflexão & Crítica*, 20 (3), 2007 (prelo).

ANEXOS

ANEXO 1

**Fundação Universidade Federal do Rio Grande
Centro de Estudos Psicológicos Sobre Meninos e Meninas de Rua
CEP-RUA FURG**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Presente termo vem solicitar sua colaboração através de entrevistas gravadas e que posteriormente serão transcritas na íntegra, permanecendo sua identidade reservada. A pesquisa será desenvolvida pela acadêmica Priscila Freitas Chaves, pela pedagoga Lídia de Oliveira dos Santos e pela Mestranda em Educação Ambiental Narjara Mendes Garcia, integrantes do Centro de Estudos Psicológicos Sobre Meninos e Meninas de Rua (CEP-RUA/FURG), com objetivo de realizar neste estabelecimento de ensino a pesquisa intitulada “*Educação em famílias de pescadores artesanais: transgeracionalidade e resiliência em situação de vulnerabilidade socioambiental*”, que tem por objetivo investigar a educação nas famílias de pescadores artesanais nas diferentes gerações e sua contribuição (ou não) para a superação das dificuldades vivenciadas no dia-a-dia destas famílias.

Tendo certeza de vossa colaboração, agradecemos.

Atenciosamente

Prof^a. Dr^a. Maria Ângela Mattar Yunes

Eu me comprometo a utilizar estas entrevistas para fins acadêmicos e a não divulgar sua identidade

Mestranda Narjara Mendes Garcia

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:

Maria Angela Mattar Yunes

Fundação Universidade Federal do Rio Grande

Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua

Telefone: 3233-6896/ 3233-6820

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