



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA REGINA DE OLIVEIRA VAZ TORRES

***“POR UM CÉU INTEIRO”*: CRIANÇAS, EDUCAÇÃO
E SISTEMA PRISIONAL**

Salvador, BA

2010

CLÁUDIA REGINA DE OLIVEIRA VAZ TORRES

***“POR UM CÉU INTEIRO”*: CRIANÇAS,
EDUCAÇÃO E SISTEMA PRISIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes

Salvador, BA

2010

UFBA / Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

T693 Torres, Cláudia Regina de Oliveira Vaz.

“Por um céu inteiro“ : crianças, educação e sistema prisional / Cláudia
Regina de Oliveira Vaz Torres. – 2010.
228 f.

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Cristina Pereira Carvalho Fagundes.
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, Salvador, 2010.

1. Crianças – Assistência em instituições. 2. Identidade (psicologia) em
crianças. 3. Educação. 4. Filhos de prisioneiras. 5. Prisões. I. Fagundes,
Teresa Cristina Pereira Carvalho. II. Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação. III. Título.
CDD 362.7 - 22.ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

CLÁUDIA REGINA VAZ TORRES

“POR UM CÉU INTEIRO”: CRIANÇAS, EDUCAÇÃO E SISTEMA PRISIONAL

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes
(Orientadora) - Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof^a. Dr^a. Sonia Maria Rocha Sampaio
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Pós - Doutora, Universidade de Paris

Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Freire de Lima e Souza
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof^a. Dr^a. Ana Lucia Gomes da Silva
Doutora em Educação, Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof^a. Dr^a. Maribel Barreto
Pós-Doutora em Educação, Universidade de Brasília. (UNB)

Salvador, 26 de Agosto de 2010.

As crianças, filhas(os) de reclusas(os).

AGRADECIMENTOS

A todos que compartilharam e contribuíram com apoio, incentivo, leituras durante a realização da pesquisa.

A Prof. Dra. Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes, amiga e orientadora que me acompanhou em todo esse percurso e que tornou viável esta pesquisa.

A minha família, pela nossa história, fio que tece esse estudo.

A Fernanda e a Adhemar, meus amores, pela imensa paciência.

A Prof. Dra. Sonia Sampaio que despertou o meu interesse em estudar a infância.

A Prof. Dra. Denise Tourinho, Superintendente de Apoio e Defesa aos Direitos Humanos da SJCDH que acolheu este estudo.

A Dra Conceição Sodré, Coordenadora de Gestão Integrada da Ação Penal da SJCDH que autorizou a realização da pesquisa.

A Direção, psicólogas, assistente social e educadoras do Abrigo Centro Educativo Nova Semente pela imensa boa vontade.

A Direção e professoras da Escola Prof. Estácio de Lima pelo acolhimento e aceitação da pesquisa.

As (Os) reclusas(os) e familiares que contribuíram com seus depoimentos para este estudo.

A Prof. Dra. Ângela Maria Freire de Lima e Souza pelas contribuições no meu processo de reflexão teórica.

A Prof. Dra. Elizete Passos pelas sugestões que contribuíram para a realização deste trabalho.

A prima Adriana Oliveira pela imensa contribuição para a finalização deste trabalho.

Aos colegas do GEFIGE pelas discussões e afetos manifestos.

Aos colegas da disciplina Infância e realidade brasileira pelas discussões, aprendizagens e incentivos.

A doutoranda Sheila Uzeda pelos novos ângulos que deram sentido a pesquisa.

Ao Dr. Jairo Gerbase, psicanalista, pelas valiosas contribuições.

A Direção, psicólogas, assistentes sociais, terapeutas, agentes penitenciários do Hospital de Custódia e Tratamento e Conjunto Penal Feminino.

Aos demais colegas de trabalho pelo carinho e acompanhamento constantes.

Aos meus alunos pelos incentivos.

Aos meus amigos pela escuta do meu modo de ver e pensar o tema abordado.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo descrever e interpretar as percepções das crianças que vivenciam a experiência de ter o pai e/ou mãe submetidos à custódia do Estado e as repercussões do sistema prisional na construção das suas identidades, evidenciando a importância da Escola e do Abrigo para ressignificar os efeitos dessa experiência e subsidiar a definição de políticas públicas de atendimento aos internos(as). A base teórica do tema proposto centra-se na abordagem culturalista e social. Metodologicamente se define como uma pesquisa qualitativa, do tipo Estudo de Caso Etnográfico que permitiu o conhecimento dos significados e experiências culturais da infância através de uma descrição que apontou o sentido que as crianças dão a vida carcerária, como interpretam e estruturam, a partir desse sentido, o seu mundo. Foi constatado que crianças no presídio vivenciam, assim como suas mães ou/e pais, as consequências das barreiras colocadas pela instituição, pois que no processo de identificação e reconhecimento, condição necessária da estruturação subjetiva, há uma convivência com modelos que experimentam a subordinação, violação e exclusão social e vivenciam conflitos porque vêem e sentem a situação de aprisionamento e punição do familiar, convivem num contexto de institucionalização no Abrigo e enfrentam a condição de pertencer a um grupo: filhos de presidiários. Na educação oferecida no Abrigo cruzam-se discursos, principalmente religiosos e morais sobre a prisão, o crime, a punição, entre outros que criam sentidos e efeitos nas construções subjetivas de meninas e meninos, enquanto que a escola para filhos de presidiários distancia-se dos referenciais externos que organizam e contribuem na construção de identidades distantes dos ditames do crime e do cárcere.

Palavras- chave: crianças, identidades, educação, sistema penitenciário.

ABSTRACT

This study aims to describe and interpret the perceptions of children who face the experience of having their father and /or mother submitted to the State custody and the impact of the penal system in the construction of their identities. This work also highlights the importance of School and sheltered accommodation to rebuild the effects of that experience and to subsidize the definition of public policies for dealing with the inmates. The theoretical basis of the proposed theme focuses on the cultural and social approach. Methodologically defined as a qualitative research, this ethnographic case study allowed us to know the meanings and cultural experiences of infancy. This research pointed out the meaning that children give to prison life, how they interpret and structure the penal life through their own world and sense. Participant observations, open and semi-structured interviews with children in different moments (at school, at sheltered accommodation and during the days they visit their relatives, teachers, prison officers, psychologists, social workers and directors) were techniques used as instruments for this study. It was found that not only the children, but also their father and/or mother face the barriers placed by the prison experience. This is due to the fact that in the process of identification and recognition, prerequisite for subjective structure, there is a familiarity with models that experience subordination, social exclusion and violation experience. Besides those factors, they also face conflicts because they see and feel the situation of imprisonment and punishment of their family. Therefore, they know that they belong to a group they would not like to be part of: the group of prisoners` children. There are many kinds of discourses in the education offered in the shelter. Religious and moral discourses about prison, crime, punishment, and others are crossed among them. These discourses create meanings and effects on subjective constructions of girls and boys, while the school for children of inmates goes far from its external references that organize and contribute to the construction of different identities from those who are related to crime and prison.

Keywords: children, identities, education, penitentiary system.

*[...] Há no sistema prisional a história de uma menina que passou cinco anos na penitenciária feminina com a mãe. Na cela, encostava-se a grade e perguntava: Meu Deus, quando é que vou sair daqui? Com o trabalho da diretora do Centro Nova Semente da Pastoral Carcerária, a criança saiu da penitenciária e passou a morar no Abrigo (Centro Nova Semente). Contam que foi uma infância perdida a história de vida dessa criança, por tudo que ela viu no contexto do cárcere e o que deixou de viver nos seus primeiros cinco anos. “[...] hoje vejo que não deu para resgatar a infância [...], explicou-me a diretora.” Em 2008, com a concessão do livramento condicional, mãe e filha com o auxílio da Fundação Dom Avelar (Pastoral Carcerária), através do trabalho que realiza no Abrigo, passaram a conviver na mesma casa. Em entrevista com uma psicóloga, a menina contou que, de tudo que conheceu depois que saiu da penitenciária, o que mais chamou atenção foi ver o **céu inteiro** e as estrelas, pois da cela ou pátio via somente uma parte do céu. (Nota de campo maio de 2008)*

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PERFIL DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS DO ABRIGO	23
TABELA 2 – PERFIL DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS DA ESCOLA	24
TABELA 3 – PERFIL DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS QUE TRABALHAM NO SISTEMA PRISIONAL	25
TABELA 4 – PERFIL DOS FAMILIARES ENTREVISTADOS	26
TABELA 5 – PERFIL DOS RECLUSOS ENTREVISTADOS	26
TABELA 6 – PERFIL DAS RECLUSAS ENTREVISTADAS	27
TABELA 7 – DISTRIBUIÇÃO DAS IDADES DAS CRIANÇAS	105
TABELA 8 – ESCOLARIZAÇÃO	105
TABELA 9 – TEMPO DE PERMANÊNCIA NO ABRIGO	106

LISTA DE SIGLAS

AgP – Agentes de Presídio/Penitenciários

AVSI – Associação Voluntários para o Serviço Internacional

CBIA – Centro Brasileiro para Infância e Adolescência

CLC – Colônia Lafaiete Coutinho

CNPCP – Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

COGIAP – Coordenação da Gestão Integrada das Ações Penais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

HCT – Hospital de Custódia e Tratamento

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

ONG – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

OAF – Organização do Auxílio Fraternal

PAI – Programa de Assistência Individualizada

SAP – Superintendência de Assuntos Penais

SEDES – Associação para o Desenvolvimento Econômico e Social

SEDU – Secretaria de Desenvolvimento Urbano

SETRAS – Secretaria de Estado de Trabalho e Ação Social

SJCDH – Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

SUS – Sistema Único de Saúde

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIFACS – Universidade Salvador

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE	37
1.1 A INFÂNCIA E O SURGIMENTO DA FAMÍLIA	52
1.2 A INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: PLURALIDADE DE CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES E DA SEXUALIDADE	57
1.2.1 Conceituando sexualidade e gênero	62
1.2.2 O desenvolvimento da sexualidade: contribuições da psicanálise	68
2 A CRIANÇA E O SISTEMA PRISIONAL	74
2.1 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS	75
2.2 A CRIANÇA NA UNIDADE PRISIONAL	78
2.3 O SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO	79
2.4 O SISTEMA PENITENCIÁRIO NA BAHIA	82
2.5 O PERFIL DA POPULAÇÃO RECLUSA NAS UNIDADES PRISIONAIS	86
2.6 “[...] TEM CRIANÇA AQUI, NA PENITENCIÁRIA?”	88
2.7 O CONTEXTO DAS CRIANÇAS, RECLUSOS E FAMÍLIAS NAS UNIDADES PRISIONAIS	89
2.7.1 A importância das visitas para os(as) reclusos(as)	94
2.7.2 A revista no sistema penitenciário	98
3 O ABRIGO CENTRO EDUCATIVO NOVA SEMENTE: UM LAR SIMBÓLICO	102
3.1 CARACTERIZANDO O ABRIGO CENTRO EDUCATIVO NOVA SEMENTE	103

3.1.1	“Infâncias perdidas”	107
3.1.2	A criança e a suspensão do poder familiar	124
3.1.3	O desligamento do bebê da Penitenciária Feminina: separando mães e bebês	126
3.1.4	A adaptação à nova realidade	139
4	O ABRIGO CENTRO EDUCATIVO NOVA SEMENTE: CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO SISTEMA PRISIONAL	144
4.1	IDENTIDADES: CRIANÇAS E FILHOS DE PRESIDÁRIOS	144
4.2	AS DINÂMICAS DE RELACIONAMENTOS	150
4.2.1	As dinâmicas de relacionamento no Abrigo	150
4.2.2	As dinâmicas de relacionamentos entre as crianças do Abrigo e o Sistema Prisional	153
4.3	PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE AS CONSTRUÇÕES DAS IDENTIDADES DE GÊNERO	158
4.4	A EDUCAÇÃO E A(S) EXPECTATIVAS DO(S) FAMILIAR(ES) E DAS CRIANÇAS	162
4.5	O DESLIGAMENTO DO ABRIGO PARA O RETORNO AO LAR	165
5	A ESCOLA ESTÁCIO DE LIMA: CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO E DE EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO SISTEMA PRISIONAL	169
5.1	ESCOLA PARA FILHOS DE PRESOS	170
5.2	LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA	171
5.3	Origem e papel da escola	169
5.4	Rotinas das crianças na escola	173
5.5	Escola: Lugar de construção de identidades	187
5.6	A experiência escolar de meninos e meninas	194
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
	REFERÊNCIAS	207
	APÊNDICES	222
	ANEXOS	227

INTRODUÇÃO

A construção de uma infância no entorno das prisões enquanto os pais, principalmente as mães cumprem pena de reclusão revela que as crianças são cumpridoras solidárias desta pena de reclusão, uma vez que a dinâmica da vida dessas crianças passa a ser organizada em torno do familiar encarcerado. Carência afetiva e material constante, insegurança e invisibilidade social são apenas aspectos particulares dessa vivência.

As crianças possuem as suas percepções sobre o cumprimento de reclusão do pai e/ou mãe e revelam as suas competências de interpretação acerca da sua realidade social, da prisão, do crime, da dinâmica familiar, e das suas perspectivas de vida. Acrescenta-se que o itinerário de cada criança no sistema penitenciário durante o cumprimento da pena de reclusão do pai e/ou mãe é individual, privado e singular, entretanto as condições de invisibilidade como sujeitos de direitos marcam esse percurso e repercutem no seu desenvolvimento e construção da sua infância.

As condições heterogêneas dessas crianças em relação ao mundo acentuam ao mesmo tempo a diferença e a marca identitária de filho de presidiário que delineiam olhares, interrogações, lugares e conceitos e surpreendentemente, também evidenciam o que escapa a objetivação, ao controle das instituições e ao que foi instituído. A análise da construção de uma infância no entorno do contexto de reclusão do familiar revela, provoca, inquieta para pensar o que elas dizem sobre os seus modos de ser criança a partir da realidade que vivem. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é descrever e interpretar as percepções das crianças que vivenciam a experiência de ter o pai e/ou mãe submetidos à custódia do Estado e as repercussões do sistema prisional na construção das suas identidades, evidenciando a importância da Escola e do Abrigo para ressignificar os efeitos dessa experiência e subsidiar a definição de políticas públicas de atendimento aos internos(as).

A idéia de realizar o estudo surgiu de um questionamento construído a partir de atendimentos psicológicos e conversas informais com internos(as) da Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos- SJCDH, quando se percebeu as

condições de invisibilidade que os filhos das internas(os) enfrentam com a pena de reclusão da sua mãe e/ou pai, identificou-se, ainda diferentes posições sobre a entrada e permanência de crianças nas unidades prisionais. Enquanto alguns pais se queixavam do pouco tempo de convivência com a família e da impotência que o encarceramento impõe, tornando-os espectadores do rumo que vai tomando a vida dos seus filhos, outros preferiam não receber os filhos nas visitas a fim de preservá-los e outros prometiam rebeliões diante da possibilidade da proibição da entrada de crianças nas unidades.

As inquietações intensificaram-se durante a pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia (Torres, 2004), com o objetivo de analisar o modo como homens e mulheres reclusos lidavam com as oportunidades de educação oferecidas pelo sistema penitenciário e apoiado na experiência de treze anos de exercício profissional como psicóloga da Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. As questões de gênero evidenciaram-se durante a pesquisa de campo realizada na Penitenciária Feminina, quando houve o confronto com as angústias das mulheres diante do afastamento e da condição dos seus filhos que freqüentavam em turno integral a Escola Estácio de Lima e/ou estavam institucionalizadas no Centro Educativo Nova Semente, Abrigo/Creche do Complexo Penitenciário da Mata Escura. Estas meninas e meninos que estavam próximos e ao mesmo tempo tão distantes conviviam com as angústias e tensões das suas mães durante as visitas e as que existiam no ambiente prisional e construía as suas identidades a partir das histórias das suas vidas e das vidas de seu grupo social.

As visitas à Escola dentro do Complexo Penitenciário, observações e análises junto aos professores e crianças sobre as vivências no universo prisional oportunizaram a necessidade de aprofundamento teórico em relação à temática. A reflexão sobre os comentários de internas em relação às visitas das crianças, observações desses encontros e os dados coletados através de entrevistas e informações obtidas durante os encontros com os alunos que estavam matriculados na Escola do Complexo Penitenciário conduziu a investigação sobre o modo como a criança vivenciava a experiência do encarceramento de um dos pais ou de ambos.

Este estudo tem como título “Por um céu inteiro [...]” em razão da história de vida de uma menina que permaneceu do nascimento ao quinto ano de vida (aproximadamente) reclusa junto com a mãe na Penitenciária Feminina. Anos

depois, já no Abrigo Centro Educativo Nova Semente, ao ser interrogada pela psicóloga sobre o que havia chamado mais sua atenção ao sair da penitenciária, a menina, então com 8 anos, respondeu-lhe que foi ver o céu inteiro e as estrelas, pois dentro da penitenciária via apenas parte do céu, quando durante o dia estava no pátio da unidade.

Essas vivências deram origem a questões que conduziram às reflexões desenvolvidas neste estudo: Como as crianças vivenciam a experiência do cárcere do pai e/ou mãe? Como se caracteriza a infância que é construída no sistema penitenciário? Que repercussões podem ocorrer na construção das identidades de crianças que visitam o pai e/ou mãe que estão sob a custódia do Estado? Que dinâmicas e posições sociais meninas e meninos acabam por ocupar, em decorrência da vivência com o cotidiano prisional? Em que dimensão a inserção das crianças em atividades lúdicas na escola favorece o manejo das situações geradoras de angústia e conflito pelo enfrentamento do distanciamento da família, pela entrada na unidade prisional no qual o pai e/ou mãe estão presos e pela convivência com episódios de tensão e violência? Qual o significado, para as crianças, da escola dentro do sistema prisional? Como as modalidades de atendimento à criança no ambiente carcerário repercutem em meninos e meninas? Estas questões orientaram o processo de construção do conhecimento, articulação, interpretação, bem como a escuta, a compreensão, a problematização, sem a pretensão de generalizações por se tratar de um estudo de caso.

Estas perguntas configuraram a delimitação dos seguintes objetivos específicos: descrever e interpretar a vivência cotidiana da criança com o sistema prisional; analisar o papel da escola e do Abrigo no desenvolvimento e educação para as(os) filhas(os) das(os) internas(os) no sistema penitenciário; analisar a vivência e o entendimento das crianças sobre a construção das suas identidades, principalmente a identidade de gênero; identificar percepções e atitudes de meninos e meninas frente à experiência carcerária do seu pai e/ou mãe e, ainda, identificar as modalidades de atendimento à criança no ambiente carcerário durante as visitas.

A pesquisa sustentou-se no percurso teórico e metodológico que concebe a complexidade da vida social das crianças através das suas percepções, ações e interpretações sobre a própria realidade.

Assim, este trabalho se configurou como uma pesquisa qualitativa, cujos objetivos foram alcançados através de um Estudo de Caso que se aproximou do

estudo de caso do tipo etnográfico. A escolha por esse tipo de abordagem foi decorrente da complexidade da temática abordada, no qual dimensões psicológicas, sociais e éticas constituíam a realidade, a dinâmica e o movimento das relações existentes no grupo de crianças dos contextos de desenvolvimento estudados.

Optou-se pelo estudo de caso do tipo etnográfico para entender como instância particular a realidade da criança no sistema prisional levando em conta seu contexto e complexidade ao retratar o dinamismo da situação. Além disso, o trabalho com orientação etnográfica constitui uma metodologia adequada para estudar a percepção da criança sobre a sua participação no cumprimento da pena de reclusão do familiar. Assim, o estudo de caso de natureza etnográfica com as crianças permitiu o conhecimento dos significados e experiências culturais da infância através de uma descrição que aponta o sentido que as crianças dão a vida carcerária, como interpretam ou estruturam o seu mundo a partir disso.

André (2005) contextualiza o estudo de caso, como valorizado pela sua capacidade heurística, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir as experiências e possibilitar a emergência de novas relações e variáveis a partir da compreensão da situação investigada. Para a autora, no estudo de caso do tipo etnográfico, o (a) pesquisador(a) é o principal instrumento de coleta e análise de dados, pois as observações e análises serão filtradas a partir de pontos de vista filosóficos, políticos, ideológicos, etc. Em virtude das diferentes situações que terá que se defrontar, o(a) pesquisador (a) poderá cometer erros, perder oportunidades, como também aproveitar as chances de capturar o sentido dos gestos, das expressões não verbais, das expressões e reagir imediatamente, mas de qualquer modo, algumas qualidades são necessárias neste tipo de pesquisa, como a tolerância a ambigüidade, a sensibilidade, a capacidade de comunicar-se e estabelecer um clima de confiança para perguntar e ouvir atentamente.

Sarmiento (2000) reforça esta análise ao afirmar a importância da imersão do(a) investigador(a) no contexto de vida dos sujeitos estudados para apreender os significados da cultura do grupo, porém assegurando o distanciamento, aproximação e implicação necessárias. Neste percurso metodológico constrói-se conhecimento com o grupo e não sobre o grupo. O(A) investigador (a) deve estabelecer a exigência de um olhar analítico sobre si próprio, refletindo continuamente a sua influência sobre os sujeitos investigados.

O estudo de caso, explica Goldenberg (1997) não é uma técnica específica, mas uma análise holística e completa que considera a unidade social estudada como um todo seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos.

Para analisar o significado que as pessoas estudadas atribuem às ações e a realidade em que vivem e que dão sentido a sua existência o estudo de caso do tipo etnográfico é adequado. Assim ao propor a compreensão da construção da infância no sistema prisional através das próprias crianças e da descrição da sua realidade, a observação do contato das crianças com o pai e/ou mãe reclusa nos dias de visita, da dinâmica da interação do grupo na sala de aula desenvolvendo atividades coletivas foram importantes nessa pesquisa. As falas espontâneas das crianças ao descreverem sucintamente a sua realidade durante as visitas iniciais abriram espaço para a análise dos sentimentos de meninos e meninas em relação ao lugar, a prisão do pai e/ou mãe e os efeitos na construção das suas identidades. Para tanto, de acordo com o formato metodológico enunciado, compôs a metodologia deste estudo o uso de técnicas variadas de coleta de dados: observação participante, entrevistas abertas e semi-estruturadas, entre outras.

Alves-Mazzoti (2006) esclarece a partir de estudos de Yin (1984) que o estudo de caso deve aprofundar a compreensão de um fenômeno pouco investigado, levando à identificação de categorias de observação ou à geração de hipóteses para estudos posteriores. Desse modo o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa adequada a estudos exploratórios e aprofundado de unidade social para identificação de categorias de observação e análise para intervenções posteriores.

A escolha dos contextos de desenvolvimento da pesquisa, como a visita ao Complexo Penitenciário, o Abrigo e a Escola presidiu da necessidade de ilustrar a participação das crianças nas suas diversas condições de vida quando se tem um familiar recluso. Assim a escolha do Abrigo e da Escola como contextos de investigação facilitaram o acesso às crianças. No Abrigo, encontravam-se afastadas dos seus convívios familiares por diversas situações que evidenciavam a precariedade do acolhimento familiar e social diante da reclusão da genitora. As crianças da Escola eram pertencentes a famílias em que um familiar responsável pela manutenção da criança matriculada estava recluso, como o pai, mãe, mas também a avó (avô) e tia(tio).

A entrada para o início da pesquisa na Escola e no Abrigo foi autorizada após esclarecimentos sobre os objetivos do estudo. Os contatos durante a pesquisa do curso de Mestrado e informações da atuação como psicóloga do sistema prisional contribuíram para esta promoção, assim como esclarecimentos sobre o encaminhamento da autorização para realização da pesquisa a um Comitê de Ética e autorização da SJCDH para realização do estudo. A entrada para a pesquisa no Abrigo foi antecipada por informações prestadas pelas psicólogas sobre preocupações éticas na investigação com crianças e discussões sobre a metodologia a ser utilizada. Quanto ao período das visitas, este momento é reservado aos familiares e as interrupções não são apropriadas em razão de constrangimentos que causaria a solicitação de reserva de tempo para a realização de uma entrevista.

Desse modo, a realização da pesquisa seguiu os seguintes passos: autorização da pesquisa de campo pela Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, Direção do Centro Educativo Nova Semente/Abrigo e da Escola Professor Estácio de Lima, autorização do Comitê de Ética da Universidade Salvador/UNIFACS, conforme protocolo (Anexo A); observação participante das crianças no campo da pesquisa; entrevistas individuais com psicólogas, professoras, agentes de presídio, assistentes sociais, reclusos, mães reclusas e familiares dos reclusos, aplicação das entrevistas individuais com crianças; transcrição e análise dos dados. Em alguns destes períodos, as ações ocorreram concomitantemente e em outros, seqüenciadas. Ressalta-se que o exercício profissional como psicóloga possibilitou a imersão no objeto de estudo em diversos momentos ao longo do trabalho.

Campo de pesquisa

A Pesquisa foi realizada com crianças, professoras, coordenadoras, técnicas e diretoras da Escola Estácio de Lima e Centro Educativo Nova Semente (Abrigo/Creche). Mães e pais de crianças reclusos nas unidades prisionais do Complexo Penitenciário da Mata Escura, assistentes sociais e agentes de presídio também foram entrevistados.

A Escola Estadual Professor Estácio de Lima situada na área do Complexo Penitenciário, foi concebida como Escola para Filhos de Presos do Complexo Penitenciário (BAHIA, 2008) resultou de uma parceria entre a Secretaria da Educação e Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Estado da Bahia. Existiu por mais de 14 anos, atendendo inicialmente uma solicitação dos internos e internas das unidades prisionais que não tinham um espaço adequado, abrigo, lar ou escola para dar assistência aos seus filhos durante o cumprimento da pena de reclusão. Criada para atender crianças na faixa etária de três a cinco anos, contava em 2008 com 43 alunos, encerrou as atividades em razão de que o ambiente, dentro do Complexo Penitenciário da Mata Escura não era seguro, nem apropriado do ponto de vista educacional para ser freqüentado por crianças e o número de filhos de internos (cinco crianças matriculadas em 2008) não justificava o investimento do Estado (BAHIA, 2008).

Havia necessidade, ainda, da adaptação as novas exigências legais, encaminhando as crianças da educação infantil aos municípios. 23 das crianças matriculadas foram encaminhadas as escolas públicas do ensino fundamental e as demais para creches. O corpo docente era constituído por doze servidores. A direção, coordenação e professoras apresentavam formação de nível superior, específica na educação.

O Centro Educativo Nova Semente (Abrigo/Creche) dirigido pela Fundação Dom Avelar Brandão, vinculada a Arquidiocese de Salvador e Pastoral Carcerária funciona há nove anos abrigando bebês e crianças em regime de internato. O Abrigo é mantido por convênios federais, estaduais e municipais e doações. Outras crianças, filhos de internos(as) têm atendimento diário e são assistidas com reforço escolar e atividades de estímulo à cidadania. As crianças mais velhas estão matriculadas nas escolas públicas e particulares do bairro e as crianças pequenas freqüentam a Creche Nova Semente, localizada no outro lado da rua, mas próxima ao Abrigo. O Abrigo é constituído por psicólogas, assistente social, médico, funcionários e a direção da Irmã Adeli, italiana da Pastoral Carcerária que iniciou o projeto e contava em 2009 com 36 crianças.

Depois da autorização para realização da pesquisa os primeiros contatos para observação e realização das entrevistas foram feitas as psicólogas do Abrigo, professoras, agentes, técnicos e adultos responsáveis pelas crianças. O contato

inicial foi importante para o esclarecimento do objetivo da investigação e para o reconhecimento da disponibilidade em participar da pesquisa.

Sujeitos da pesquisa

O universo da pesquisa no Centro Educativo Nova Semente, que será destacado neste estudo como Abrigo, constituiu-se de 11 crianças entre 5 e 12 anos, tendo sido desenvolvido o trabalho com um grupo de 9 meninas e 2 meninos. Os perfis das crianças entrevistadas foram construídos no decorrer das observações e entrevistas e serão apresentados a seguir e analisados no capítulo correspondente. A escolha deste grupo para coleta de informações através de entrevistas foi decorrente de princípios éticos relacionados a prática com crianças que delinearam as responsabilidades e deveres dos profissionais quanto a garantia da proteção integral do atendido .

Desse modo a dinâmica da indicação das crianças para realização da entrevista foi feita pelas psicólogas a partir de critérios relativos a condição emocional de meninas e meninos para retomar aspectos da sua vida numa situação de entrevista sem que na participação emergissem conteúdos ou sobressaíssem outros que acarretassem prejuízos. Assim, algumas crianças foram excluídas da possibilidade de participar da pesquisa, uma vez que as considerações feitas pelas psicólogas apontavam que os objetivos da pesquisa poderiam, de alguma forma ter implicações nocivas para as crianças.

O perfil das crianças entrevistadas no Abrigo encontra-se explicitado na tabela 1.

NOME	SEXO	IDADE	ESCOLARIDADE
C	FEMININO	5 ANOS	EDUCAÇÃO INFANTIL
S	FEMININO	6 ANOS	EDUCAÇÃO INFANTIL
I	FEMININO	8 ANOS	2º ANO
I	FEMININO	6 ANOS	EDUCAÇÃO INFANTIL
C	MASCULINO	5 ANOS	EDUCAÇÃO INFANTIL
L	MASCULINO	11 ANOS	5º ANO

E	FEMININO	12 ANOS	6º ANO
C	FEMININO	10 ANOS	5º ANO
M	FEMININO	12 ANOS	6º ANO
T	FEMININO	10 ANOS	3º ANO
M	FEMININO	8 ANOS	3º ANO

TABELA 1 – PERFIL DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS DO ABRIGO

Acrescenta-se que nesta pesquisa, os profissionais, as educadoras, as cuidadoras, os agentes penitenciários, as reclusas e os reclusos deram elementos importantes para interpretar as falas das crianças.

Do quadro de profissionais que trabalham do Abrigo, constituído por duas psicólogas, uma assistente social, um médico, uma diretora, oito educadoras e quatro auxiliares, participaram da pesquisa as psicólogas, a assistente social, a diretora e as educadoras. A quantidade de participantes foi determinada pelo interesse voluntário em compreender e contribuir com o estudo.

Na Escola, o universo da pesquisa constituiu-se de 10 crianças e 6 educadoras.

As crianças estavam matriculadas na alfabetização, primeira e segunda série do ensino fundamental, e freqüentavam a escola do Complexo penitenciário há mais de um ano e tinham o pai, mãe, pais e/ou familiares cumprindo pena nos estabelecimentos penais da Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Estado da Bahia (SJCDH). A maior parte das crianças está enquadrada em famílias monoparentais maternas e, além do cumprimento de reclusão de um familiar, existiram relatos e evidencia da carência sócio econômica, alcoolismo e outras drogas.

O perfil das crianças entrevistas na Escola encontra-se explicitado na tabela 2.

NOME	SEXO	IDADE	ESCOLARIDADE
A	MASCULINO	9 ANOS	2º SÉRIE
P	MASCULINO	6 ANOS	ALFABETIZAÇÃO
I	MASCULINO	8 ANOS	1º SÉRIE
L	MASCULINO	4 ANOS	ALFABETIZAÇÃO
L	MASCULINO	7 ANOS	1º SÉRIE
M	MASCULINO	7 ANOS	1º SÉRIE

F	MASCULINO	7 ANOS	1º SÉRIE
M	MASCULINO	6 ANOS	ALFABETIZAÇÃO
J	MASCULINO	5 ANOS	ALFABETIZAÇÃO
Y	FEMININO	8 ANOS	2º SÉRIE

TABELA 2 – PERFIL DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS DA ESCOLA

Essas crianças são provenientes de famílias pobres, tendo como característica principal a dificuldade de acesso aos bens materiais. Em estudo anterior sobre o papel das ações educativas na desconstrução da identidade de mulheres e homens “criminosos” desenvolvido por ocasião do Mestrado em Educação (TORRES, 2004) constatou-se que as carências materiais, o manejo insatisfatório dos projetos pessoais, insuflado pelo consumismo exagerado da sociedade moderna, o imediatismo e o prazer a qualquer preço, levam homens e mulheres a experimentarem pouca tolerância a situações que geram angústia, ansiedade e sentimentos de frustração. Tal vivência conduz em grande parte ao consumo de entorpecentes ilegais e drogas lícitas.

Quanto ao perfil dos profissionais entrevistados que trabalham nas unidades penais, a tabela 3 explicita esses dados.

NOME	SEXO	PROFISSÃO	ESCOLARIDADE
AGP1	MASCULINO	AGENTE PENITENCIÁRIO	SUPERIOR INCOMPLETO
AGP2	MASCULINO	AGENTE PENITENCIÁRIO	ENSINO MÉDIO
AGP3	MASCULINO	AGENTE PENITENCIÁRIO	ENSINO MÉDIO
AGP4	MASCULINO	AGENTE PENITENCIÁRIO	ENSINO MÉDIO
AS 1	FEMININO	ASSISTENTE SOCIAL	SUPERIOR
T5	FEMININO	ASSISTENTE SOCIAL	SUPERIOR
T7	FEMININO	PSICÓLOGA	SUPERIOR
T8	FEMININO	ASSISTENTE SOCIAL	SUPERIOR

TABELA 3 – PERFIL DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS QUE TRABALHAM NO SISTEMA PRISIONAL

O contato com os agentes não foi fácil em razão da desconfiança com a necessidade de assinatura no Termo de Consentimento.

Alguns agentes concordaram em falar, mas não aceitavam a assinatura do Termo, o que inviabilizou a entrevista. Do mesmo modo o contato com as mães reclusas (quadro 6) foi marcado pelo receio de que o conteúdo da entrevista definisse a sua permanência com a criança.

Na tabela 4 são explicitados os perfis das familiares entrevistadas.

NOME	SEXO	PROFISSÃO	ESCOLARIDADE	IDADE
I	FEMININO	DOMÉSTICA	5ª SÉRIE	20 ANOS
J	FEMININO	DOMÉSTICA	4ª SÉRIE	20 ANOS
L	FEMININO	DOMÉSTICA	1ª SÉRIE	58 ANOS

TABELA 4 – PERFIL DOS FAMILIARES ENTREVISTADOS

Nas tabelas 5 e 6 estão explicitados os perfis dos reclusos e reclusas/mães entrevistadas.

NOME	ESTADO CIVIL	PROFISSÃO	DELITO	PENA	ESCOLARIDADE
M	CASADO	INDEFINIDA	LESÕES CORPORAIS	-	4ª SÉRIE
D	SOLTEIRO	ESTUDANTE	ESTUPRO	-	SUPERIOR COMPLETO
N	CASADO	INDEFINIDA	ASSALTO	-	6ª SÉRIE
P	SOLTEIRO	VENDEDOR	ASSALTO	8 ANOS	SUPERIOR INCOMPLETO
V	CASADO	PEDREIRO	HOMICÍDIO	12 ANOS	4ª SÉRIE
A	SOLTEIRO	INDEFINIDA	HOMICÍDIO	-	1ª SÉRIE

TABELA 5 – PERFIL DOS RECLUSOS ENTREVISTADOS

Todos os reclusos entrevistados recebiam visitas das mães, irmãs, companheiras e filhos. Em relação as mulheres reclusas entrevistadas as idades variam entre 23 a 34 anos, são solteiras e não recebem visitas, conforme quadro a

seguir. No capítulo empírico será realizada análise da condição dessas mulheres que, em sua totalidade, aceitaram participar da pesquisa.

NOME	ESTADO CIVIL	IDADE DO FILHO NA UNIDADE	DELITO	PENA
J	SOLTEIRA	8 MESES	LATROCÍNIO	20 ANOS
A	SOLTEIRA	19 DIAS	TRÁFICO	SEM SENTENÇA
MC	SOLTEIRA	1 ANO (CRIANÇA HAVIA SAÍDO)	TRÁFICO	SEM SENTENÇA
J	SOLTEIRA	7 MESES	-	-
R	CASADA	1 ANO E 3 MESES	TRÁFICO	3 ANOS

TABELA 6 – PERFIL DAS RECLUSAS ENTREVISTADAS

Os aspectos relativos as especificidades de cada grupo serão elucidados no item correspondente a coleta de dados.

A consideração nesse estudo das experiências particulares vividas pelas crianças proporcionou o confronto com o adultocentrismo espontâneo, conforme alerta Rayou (2005) em pesquisas dessa natureza. Ele também destacou as categorias que deveriam ser analisadas no contexto das crianças porque contribuem para a construção dos seus mundos. Rayou (2005) considera que o (a) pesquisador (a) ao penetrar nas construções infantis depara-se com a necessidade de aceder as categorias específicas da experiência social infantil, uma vez que as categorias previamente escolhidas e consagradas para estudo podem ser profundamente alheias às preocupações das crianças. Assim, ele alerta que o aparecimento de acontecimentos-chave nas investigações com crianças são mais adequados para se penetrar nas construções infantis por destacarem categorias que se pretende analisar a partir do que faz sentido para as crianças.

Outras categorias de análise, tais como classe social e raça não foram consideradas, em razão da proximidade decorrente do trabalho desenvolvido junto aos internos na Colônia Lafaiete Coutinho (TORRES, 2004), unidade prisional da Secretaria de Justiça e que se desenvolve atualmente no Hospital de Custódia e Tratamento, que permite o conhecimento que se tem de serem em sua totalidade pertencentes à classe socioeconômica menos favorecida e de que a maioria das crianças serem afro-descendentes. Há a exceção de uma criança, filho de

estrangeira do Centro Educativo Nova Semente que permanece institucionalizada, aguardando a saída da genitora do Conjunto Penal Feminino (penitenciária feminina).

Acrescenta-se que os critérios que foram adotados para a seleção das crianças que participariam do estudo, não deram ênfase à fundamentação matemática ou estatística.

Construção dos dados

A recepção favorável das crianças à pesquisa foi seguida da informação sobre os objetivos. Mesmo com a autorização para inclusão de algumas crianças, elas concordaram em aceitar a entrevista, após obter conhecimentos sobre a intenção do trabalho. Conforme uma das perguntas iniciais de uma criança foi explicada para todas as crianças que era uma pesquisa da faculdade. Observou-se que ao fazer referência para as crianças de que a pesquisa era da faculdade, elas reagiram positivamente, aceitando-o mais. Uma psicóloga pontuou que as crianças tinham vivenciado no mesmo ano a experiência de participar de uma pesquisa de um curso de graduação anteriormente, no qual gravaram o vídeo “Além do muro” (2008). Sobre isso, uma das crianças finalizou a entrevista dizendo que para conhecê-las melhor era importante assistir o vídeo.

A observação sistemática das crianças em sala de aula e nas rotinas do Abrigo, cuja operação levou em conta o dizer (a voz) desses sujeitos consistiu num dos procedimentos que foram utilizados na pesquisa. Rayou (2005) nas suas reflexões sobre o processo metodológico nas pesquisas com crianças e jovens questiona sobre a confiança que se pode ter no modo como as crianças falam das suas experiências. Considera que é preciso levar a sério o que dizem e que a dúvida que se tem em relação à confiabilidade das crianças pode aplicar-se também as investigações com adultos. Desse modo, foi feita observação participativa na Escola e no Abrigo durante um ano, procurando abarcar momentos diferenciados da criança nesses contextos para análise das diferentes dimensões da vida de meninos e meninas. Além disso, foram feitas observações e entrevistas com funcionários para

descrever e interpretar as modalidades de atendimento a criança durante a revista e visitas.

Vianna (2007) analisa que as técnicas de observação fornecem dados que se referem a situações sociais e comportamentais no ato e no momento da sua ocorrência e a observação participante faz-se necessária para conhecer as categorias de pensamento, as percepções particulares, os sistemas de representação e organização do universo a ser estudado. Muito utilizada nos estudos de caso, a observação participante difere da observação casual e da formal, pois o pesquisador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados. Vianna (2007) alerta que a observação deve ser aos poucos, tornar-se concreta e centrada em aspectos que são essenciais para responder às questões da pesquisa.

No que diz respeito ao procedimento de coleta de dados, os mesmos ocorreram durante o ano letivo na Escola Professor Estácio de Lima. As observações das crianças em sala de aula ocorreram nos turnos matutino e vespertino de acordo com um roteiro previamente elaborado. No Abrigo, as crianças foram observadas em momentos diversos e os registros foram feitos em Nota de Campo. As entrevistas foram feitas em conjunto com as psicólogas que acompanham as crianças.

No período da realização da coleta de dados foram feitas notas de campo descritivas e analíticas, instrumento complementar de coleta de dados, sobre aspectos percebidos que estavam relacionados ao objeto de estudo em questão. Os registros das observações foram feitos em notas que preservaram a seqüência em que as interações ocorreram. Nessas notas constaram breves descrições das ocorrências, idéias analíticas, inferências, impressões, sentimentos e anotações sobre assuntos diversos, e que poderiam fazer parte da interpretação de parte ou totalidade dos dados da pesquisa.

Acrescenta-se que as notas de campo que tiveram início durante o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado, imprimiram a possibilidade de uma análise qualitativa, com relatos de imagens do lugar e descrição de acontecimentos, pois as notas de campo analisam Bogdan e Biklen (1994) dão uma descrição das pessoas, lugares, atividades, conversas a partir de tudo que o pesquisador ouve, vê, experencia e pensa no decurso da construção, coleta e reflexão dos dados do estudo qualitativo.

As entrevistas semi-estruturadas que combinam perguntas estruturadas ou abertas foram realizadas mediante roteiro (Apêndice A, B, C e D). Com este instrumento, o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto sem respostas ou condições pré-fixadas pelo pesquisador.

Como a pesquisa pretendeu colocar no centro do objeto de estudo a criança, todos(as) os sujeitos da pesquisa foram sempre comunicados sobre o objetivo da pesquisa, mesmo que isso pudesse trazer inquietações e problematizações posteriores as crianças sobre a construção da suas vidas no entorno do cumprimento de reclusão do pai e/ou mãe. Como funcionária pública da SJCDH, o acesso ao campo de pesquisa dentro do Complexo penitenciário foi facilitado, porém a implicação como servidora e pesquisadora não diminuiu a questão delicada de explicar o objetivo da pesquisa e dirimir a desconfiança que atravessou esse relato no começo da observação e/ou entrevista do que iria ser feito com o resultado da investigação.

Desse modo, promoveu-se com as psicólogas do Abrigo a organização de um espaço para realização das entrevistas individuais que proporcionasse reserva e tempo para a criança falar de si a partir de questões orientadoras. Considerou-se oportuno a proximidade das psicólogas durante as entrevistas e até mesmo, a condução das questões, uma vez que as perguntas remetiam a outros conteúdos que emergiram durante a entrevista e que foram tratados pelas profissionais com as crianças. Em algumas situações foram acordadas outros momentos para tratamento das inquietações apontadas.

Na Escola, a pesquisa foi desenvolvida através da observação dos grupos nas salas de aula. Adotou-se um critério mais cuidadoso para convidar uma criança a participar da pesquisa, pois diferentemente das crianças do Abrigo, as meninas e meninos da Escola não tinham um trabalho terapêutico anterior e não havia psicóloga na escola que oferecesse um espaço de escuta para a expressão de inquietações sobre o que emergiria da entrevista a partir do confronto com as perguntas sobre presídio, crime, etc. que remetiam as suas vivências no sistema prisional. Para algumas crianças da escola a penitenciária fazia parte do seu cotidiano, não havia uma interrogação ou mal estar aparente sobre o assunto. Prevaleceu um torpor ou indiferença nessa vivência. Em razão do que uma pergunta poderia suscitar e repercutir na sua construção subjetiva, sem que houvesse uma

continuidade do contato com a criança e um suporte terapêutico adequado foi necessário recuar diante do desejo de convidá-las para uma entrevista.

Acrescenta-se que não foi solicitada permissão para o uso de máquinas fotográficas ou filmadoras que retratassem o interior da Escola ou Abrigo ou do ambiente prisional e das crianças, em razão da atenção as questões metodológicas do uso da imagem da criança em pesquisas que envolvem solicitações de autorização da SJCDH, pais, familiares, entre outros. Por conta disso, os momentos de interação social na Escola e no Abrigo, como a rodinha, as atividades em grupo promovida pela professora, o recreio foram registrados, apenas através de observações, notas de campo e desenhos infantis. Para confrontação e complementação dos dados, um registro escrito foi construído a partir das entrevistas com professores e outros técnicos.

Análise dos dados

Na análise dos dados foi feita uma relação entre as informações obtidas e o aporte teórico apresentado, buscando estabelecer um diálogo. Na análise, os dados encontrados foram agrupados em categorias analíticas que permitiram a sistematização dos dados, porém houve o cuidado de não limitar as falas das crianças e professoras a categorias definidas previamente. A análise dos dados priorizou o entendimento qualitativo da vivência das crianças com o ambiente prisional e suas repercussões na construção da identidade.

A leitura de todas as entrevistas foi procedimento inicial de análise, permitindo o registro de anotações livres decorrentes da tentativa de apreensão das lógicas que mobilizam as falas das crianças, familiares e profissionais entrevistadas. Assim a partir da realidade observada e da vivência da entrevistadora como psicóloga da Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos foram identificadas, nos depoimentos, algumas categorias que permitiram a sistematização dos dados.

O par criança/infância constituiu uma categoria de análise, construção e produção de conhecimento. Para esta análise referenciou-se os estudos da Sociologia da Infância de Cleopatre Montandon (2005); Régine Sirota (2011),

Sarmiento (2002, 2005, 2007), Natalia Fernandes (2005); da abordagem sócio cultural de Vigotski (1998, 2002) para abordar as contribuições dessa perspectiva para os estudos sobre o desenvolvimento e fortalecer a análise das crianças na sua condição de ser histórico, político, cultural e social como elemento fundante desta pesquisa.

As leituras de Àries (1978), Maria Luiza Marcilio (1998), Postman (1999) localizaram as margens que estruturaram a construção do conceito de infância e os seus desdobramentos para o surgimento da família e para as mudanças nos posicionamentos sociais em relação a criança como um sujeito de direitos. E o referencial normativo legal estabelecido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Código Civil (Brasil, 2002) e o Estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990), entre outros, norteiam a análise da condição das crianças.

As identidades são privilegiadas nesta pesquisa e o conceito de identidade é tratado na perspectiva dos estudos de Vigotski (1998, 2002), Ciampa (1984, 1986), Kathryn Woodward (2003), Guacira Louro (1999, 2003, 2004) Ana Silva e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (2002). As análises sobre a construção das identidades de gênero, embora não sejam centrais nesse estudo são elucidadas através de Joan Scott (1991), Louro (2004), Nancy Chodorow (2002), Carol Gilligan (1982), destacando a discussão sobre maternidade e práticas de cuidado que são fundamentadas a partir dos estudos de Chodorow (2002), Gilligan (1982). O tema da sexualidade emerge nesse estudo e é analisado tomando como referência: Foucault (1988), Freud (1905, 1907, 1918), Fagundes (2005).

Os estudos de Bowlby (1984, 2004, 2006) Winnicott (2005) para analisar o par mãe-criança, o apego, a separação, os processos de adaptação e o desligamento dos vínculos foram consideravelmente importantes. Para apresentar o sistema prisional, as relações de poder e a relação da criança com o sistema prisional utiliza-se, Foucault (1987, 1995, 2004) e a legislação pertinente. O papel da Escola e do Abrigo no desenvolvimento e na educação das crianças foi analisado a partir de Freire (1982, 1983), Bourdieu (1975) e Charlot (2000), entre outros.

Alguns elementos da Análise do Discurso foram utilizados para interpretação dos relatos considerando a relação entre linguagem, poder, historicidade, campos ideológicos, imprimindo assim valor e sentido ao conteúdo apreendido através das entrevistas.

As falas têm sempre muitos sentidos. O discurso possui sempre um mais além que se expressa nos silêncios, nos equívocos, lapsos, reticências. Há sempre algo que escapa aquilo que foi dito que expressa as subjetividades do sujeito.

A análise do discurso evoca o confronto com um sujeito ativo, com o tecido social e histórico pelo qual foi produzido, com as entrelinhas nas falas e com a interpretação. A interpretação dos discursos diz respeito ao processo a ser seguido para compreender, dar significado a luz das teorias psicológicas.

Eni Orlandi (1993), entre outros lingüistas, desenvolveu reflexões relacionadas à linguagem considerando a concepção psicanalítica de sujeito da psicanálise que define o sujeito como desejante. Esta concepção foi introduzida nos estudos lingüistas a partir da Escola Francesa de Análise do Discurso de Pêcheux. Nesta escola, a Análise do Discurso foi fundada como área do conhecimento da Lingüística e a Psicanálise, entre outros campos de saber que desenvolveram estudos interdisciplinares sobre a linguagem e, principalmente sobre o discurso.

Nesta pesquisa, alguns elementos da Análise do Discurso acentuam aspectos sócio-históricos nas falas das crianças e dos demais profissionais do Abrigo, da Escola e do Sistema prisional, mas não negligenciam a contribuição da psicanálise na análise de categorias como o par mãe-criança para compreender que os discursos expressam a convivência social, os sentidos, as relações de poder, como também apontam que ele (o discurso) não contém em si toda verdade do que se quer dizer. Há sempre algo que escapa que remete a divisão do sujeito a partir de posições subjetivas que mulheres e homens podem ocupar em razão da entrada na linguagem e da sexualidade.

Para Orlandi (1993), o sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual. A apropriação é social e reflete uma produção, uma interpelação, uma reprodução e a retomada de sentidos preexistentes. Então, foi adotada nesse estudo a idéia que o que caracteriza um discurso é a multiplicidade de sentidos possíveis. Conforme explica Orlandi (1993), tomar a palavra consiste em um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, entre outros. Todo discurso nasce de um outro discurso e aponta para outro. Desse modo, a análise do discurso destaca que as palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra, em razão da relação com a formação ideológica e historicidade.

De acordo com Orlandi (1993) prever, situar-se no lugar do ouvinte a partir do seu próprio lugar de locutor compõem a estratégia discursiva. São, também, condições de produção de discurso a constatação de que a relação entre linguagem e exterioridade é constitutiva, perspectiva que se evidenciou como importante para a interpretação dos dizeres de meninas e meninas sobre as suas vivências.

Um outro aspecto que mereceu consideração foram os sentimentos presentes na análise do material que poderiam vir a ser fonte de enviesamento. Bogdan e Biklen (1994) alertam sobre os possíveis sentimentos que podem ter um impacto positivo na investigação na medida em que ajudam na aproximação das experiências dos sujeitos de pesquisa, na formulação de questões e na reflexão do que foi vivenciado, mas também como podem ser um viés na pesquisa. Sentimentos de frustração, impotência, raiva, compaixão, indignação, medo, entre outros foram e são experimentados nesses treze anos de exercício profissional como psicóloga do sistema carcerário em momentos diferentes. Na relação com a criança foi possível redescobrir a cada dia situações que se repetem, e que tem repercussões diferenciadas desencadeando a necessidade de construir novas formas de intervenção. Este cotidiano também oportunizou a partilha desse mundo emocional com os leitores desse estudo.

Os resultados da pesquisa foram divulgados inicialmente a Coordenação da Gestão Integrada das Ações Penais da Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos e Direção e técnicas do Centro Nova Semente. As revistas acadêmicas especializadas em educação e psicologia e outros periódicos que representam veículos imprescindíveis para ampliar a reflexão e debate sobre a situação de meninos e meninas que tem o pai e/ou mãe sob custódia serão buscadas para divulgar o estudo e tornar público os resultados encontrados. Os resultados do estudo serão apresentados, ainda, em Congressos, Encontros de Educação e/ou Psicologia.

Esta pesquisa está estruturada em cinco capítulos que pode ser resumida da seguinte maneira:

O primeiro capítulo intitulado a “**Infância na contemporaneidade**” apresenta o conceito de infância e os seus desdobramentos para o surgimento da família e para as mudanças nos posicionamentos sociais em relação a criança como um sujeito social e sujeito de direitos. Trata-se de um capítulo teórico que privilegia conceitos fundamentais da pesquisa: infância, criança, identidades, sexualidade,

maternidade. São destacadas as análises da construção das identidades e da sexualidade na contemporaneidade para compreender como a criança na interação entre os indivíduos e as estruturas sociais constrói suas identidades e seu corpo sexuado.

O segundo capítulo **“A criança e o sistema prisional”** discute a relação da criança com o sistema prisional através da construção da idéia da criança como um sujeito de direitos, da caracterização do Sistema Penitenciário Brasileiro, assim como as políticas implementadas na gestão atual da Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. São evidenciados os contextos de crianças, reclusos e famílias nas Unidades Penais a partir de dados colhidos nas entrevistas, destacando-se a importância das visitas para os reclusos(os) e a realização da revista no sistema penitenciário.

O terceiro capítulo **“O Abrigo Centro Educativo Nova Semente: um lar simbólico”** constitui um capítulo empírico. Analisa-se um dos contextos de desenvolvimento das crianças, filhas(os) das mulheres e homens reclusos. O Abrigo Centro Educativo Nova Semente é caracterizado como um lar simbólico e como um importante contexto físico e sociocultural em que a entrada da criança, o desligamento da mãe e das referências sociais anteriores constituem aspectos fundamentais para o desenvolvimento, a educação e a construção das identidades.

O quarto capítulo **“O Abrigo Centro Educativo Nova Semente: contexto de desenvolvimento e educação da criança no sistema prisional”** continua a análise e interpretação dos dados empíricos através da análise do Abrigo como contexto de desenvolvimento e educação das crianças. São destacadas as interações, as percepções frente à construção das identidades e a experiência carcerária do seu pai e/ou mãe e as expectativas das mesmas em relação ao desligamento do Abrigo.

O quinto capítulo **“A Escola Estácio de Lima: contexto de desenvolvimento e educação da criança no sistema prisional”** discute o papel da Escola que funcionava dentro do Complexo penitenciário da Mata Escura no desenvolvimento e educação de crianças durante o cumprimento da pena de reclusão do pai e/ou mãe no sistema prisional. As rotinas, as experiências escolares e as identidades são destacadas.

A estrutura da tese é constituída ainda pela **introdução** em que se situa o objeto de estudo e, demarca-se a orientação teórico metodológica desta pesquisa e

as **considerações finais** quando são apresentadas reflexões sobre os resultados da pesquisa que apontam as invisibilidades enfrentadas pelas crianças durante a passagem dos pais, mas principalmente da mãe pelo cárcere.

Nesse sentido é que este estudo pensou a infância para além do instituído, para além da condição de invisibilidade que as meninas e meninos enfrentam por ter na sua história de vida o crime e a prisão com todos os seus desdobramentos como pano de fundo. Compreender a vivência cotidiana das crianças com o sistema prisional na infância e as repercussões na construção das suas identidades evocou a produção de conhecimento científico e a construção de sentidos de tempo e de vida.

CAPÍTULO 1

A Infância na contemporaneidade

[...] A criança nova que habita onde vivo
Dá-me uma mão a mim
E a outra a tudo que existe
E assim vamos os três pelo caminho que houver [...]

O poema de Fernando Pessoa exprime a idéia da infância como um período que não cessa de se inscrever na história de vida de homens e mulheres e está distante das categorias que a conceituam como uma fase de incompletude ou imaturidade bio-psíquica e social. Depreende-se do poema que a criança é uma possibilidade constante de reinvenção, memória, vivência e laço social. Habitante constante dos processos de subjetivação do adulto ancora lembranças de lugares, acontecimentos e pessoas.

A criança como representante de um período que não termina, contraria a tese sustentada por autores, como Postman (1999) sobre o fim da infância em virtude da desmontagem da infância pelos meios de comunicação, da presença da indústria cultural na sociedade atual que valoriza o comportamento individualista, competitivo, consumista e erótico da criança, tal como o ocorre no mundo adulto e ainda pelo alcoolismo, criminalidade, uso de drogas, etc.. Concomitantemente, as teses e percepções existentes que demonstram o declínio da distinção entre infância e a vida adulta e que variam de acordo com a história da sociedade e das relações sociais, as crianças têm permanecido e denunciado que precisam viver a sua infância. As suas diferenças, os seus direitos e suas situações de invisibilidade social expressam-se nos seus cotidianos relacionais de modo particular. Carecem muito de atenção diante das desigualdades sociais, violência, doenças e tantos outros problemas que alteram a sua condição social.

A infância será analisada neste capítulo como um período do nascimento a juventude, com atributos diferentes da vida adulta e como um processo social, histórico e cultural que transcende e transforma a realidade a partir das experiências e das construções simbólicas de cada pessoa na interação com o outro, distanciando-se da idéia de infância como um processo puramente linear e natural que se desdobra em etapas sucessivas e evolutivas. O modo como meninas e meninos constroem a sua infância demonstram uma dialeticidade que se entrecruza com pessoas, crenças, lembranças, sonhos e desejos.

A infância para o filósofo alemão Walter Benjamin (2002) é analisada na perspectiva da temporalidade – passado, presente e futuro, que não se esgota na experiência vivida, mas é ressignificada através da rememoração das experiências da infância.

A releitura das experiências da infância no presente possibilita que os nós, as identificações, os questionamentos, as dúvidas e as certezas da história de cada um seja retomada. Pereira e Souza (1998) afirmam que falar da infância é se reportar ao passado, não como o fato ocorreu, mas a um passado que é, então, recontado a partir do crivo do presente.

Nos diferentes saberes dos Pedagogos, Psicólogos, Pediatras, Médicos, Sociólogos e Antropólogos, a infância é caracterizada de acordo com as suas especificidades e de acordo com os discursos que atendem aos interesses políticos, sociais e econômicos do contexto cultural em que a criança está inserida com o objetivo de definir critérios para avaliar o desenvolvimento e contribuir para a formação e educação de meninos e meninas. A noção de infância, então, tem assumido um caráter de cientificidade.

Maria Auxiliadora Dessen; Costa Junior (2005); Rita Pereira; Solange Jobim Souza (1998) admitem que a psicologia do desenvolvimento se encarregou de explicar o desenvolvimento humano com base em normas preconcebidas de incentivo à maturação, selecionando e adaptando atividades adequadas para cada fase do desenvolvimento da criança e, racionalizando a infância a partir do conhecimento científico que é tomado como “verdade” e com um caráter universal e a-histórico. Porém, no momento atual, é necessário refletir sobre as contribuições das abordagens biológicas/maturacionais, de aprendizagem social, cognitivas, psicanalíticas, socioculturais, bioecológicas sobre o desenvolvimento humano, uma

vez que integrados possibilitam compreender os fenômenos que abarcam aspectos genéticos, biológicos, sociais, culturais e históricos.

Admite-se que precisamos analisar a infância considerando o lugar que a criança ocupa nas diferentes organizações sociais, pois os diferentes modos de ser e agir da criança são construídos na interação com as pessoas, nos discursos e nas diversas expectativas sobre os modos de subjetivação desse sujeito. Do mesmo modo é preciso estar atento a produção de “verdades” sobre a infância, deslegitimando o saber e expressão das próprias crianças nos diferentes contextos da contemporaneidade e de seus pais.

O significado social e ideológico da criança e o valor social atribuído à infância tem sido objeto de estudo de diferentes ciências, porém ainda assim, alerta Sarmiento (2007, p.26) a infância tem sofrido um processo idêntico de ocultação que se exprime nos saberes produzidos a partir de uma perspectiva adultocentrada que naturaliza e minimiza a complexidade das condições de existência das crianças. O autor propõe uma ruptura epistemológica com a imagem da criança como “um ser em devir” que anula a complexidade da sua vida, através de uma retomada das imagens constituídas e sedimentadas da infância ao longo da história e análise das (in)visibilidades sociais que as crianças ainda enfrentam. Para Sarmiento (2007) a criação das representações das crianças ao longo da História como a “criança má”, “criança inocente”, “criança imanente”, “criança naturalmente desenvolvida” e “criança inconsciente” produziu um efeito de invisibilização da realidade social da infância. A análise do contexto social da criança como produtor de condições de existência é uma interpretação contemporânea, resultantes de pesquisas na área das ciências sociais.

Para Regine Sirota (2001) foi um desafio romper com a Sociologia clássica que compreendia a infância como um ser passivo, objeto das instituições socializadoras: família, escola, justiça, entre outras. O surgimento dos estudos da Sociologia da infância ocorreu na França. Na Inglaterra contou com as pesquisas de Cleopatre Montandon (2005).

A Sociologia da infância das esferas francesa e inglesa compreende a criança como uma construção social. A infância é percebida como fenômeno diferente da imaturidade biológica, é um componente cultural e estrutural da sociedade e as crianças devem ser consideradas como atores e produtores sociais em sentido pleno e não apenas como seres em devir. A partir dessas proposições, surgiram

pesquisas de cunho etnográfico para analisar a criança, seus mundos e as diversas representações.

As representações das crianças estão presentes nas relações entre adultos e crianças nos diferentes períodos da História. A imagem da “criança má”, explica Sarmiento (2007, p. 31) estava apoiada na idéia do “pecado original”, associada às idéias de controle do corpo e da natureza. Na contemporaneidade

[...] a criança má é vislumbrada nas imagens produzidas sobre as crianças das classes populares, em particular quando é mobilizada uma ideologia tremendista e securitária que refere as “famílias disfuncionais”, evoca acções de vitimização perpetradas por crianças ou convoca os “perigos” da sociedade moderna para propor o reforço das intervenções paternalistas e mesmo a adopção de medidas de repressão infantil (descida da idade penal, reforço dos regulamentos disciplinares, etc.).

Também a violência contra a criança sempre esteve presente, muitas vezes amparada pela Igreja que aliviava a culpa dos adultos e incitava-os a castigar e disciplinar rigorosamente as crianças em nome de Deus. A criança na Antigüidade representava o pecado da carne e nascia com o demônio no corpo. Acreditava-se numa maldade a ela intrínseca e por isso era necessário vigiá-la e aplicar medidas punitivas e corretivas. Em nome da ordem, crianças eram submetidas a cultura da violência e do silêncio. Com o seu corpo frágil eram depositários da expressão de raiva e angústia dos adultos responsáveis por ela. E assumiam modos de ser criança bem distintos e consoantes as suas realidades.

Para Maria Luiza Marcilio (1998) na Antigüidade e no início da Idade Média muitas crianças, principalmente bebês eram abandonados ou mortos em razão da pobreza ou de uma deformidade. Na Grécia, o poder do pai era absoluto, havia a permissão de matar, vender ou expor os filhos pequenos. O aborto e o infanticídio (que passou a ser punido com pena de morte a partir do ano 318) eram admitidos. As crianças abandonadas eram livres por lei, mas terminavam por serem submetidas a escravidão, prostituição e abusos. Algumas crianças sofriam violência física por parte dos responsáveis a fim de servirem a mendicância.

A partir do século V o espírito cristão que incitava a pessoa humana a ter misericórdia do sofrimento do outro, amparar as crianças e adotar os filhos rejeitados passou a ser disseminado na Europa através da Igreja Católica, porém a Igreja não condenava o enfeitamento de crianças, considerado com um mal menor. A igreja assumia a tarefa de receber as crianças e distribuí-las entre as amas de

leite ou senhoras religiosas. Desse modo, as crianças adotadas passavam a conviver com os cristãos que as acolhiam e, posteriormente, transformavam-nas no que eles bem desejassem: escravas, serviçais, trabalhadoras da mendicância e outras.

A mendicância era um apelo ao espírito cristão que via na caridade a sua possibilidade de salvação.

Marcilio (1998, p. 35) explica que em razão do grande número de crianças abandonadas nos mosteiros surgiu a instituição chamada *oblata*:

Oblatio era a doação (oferta) de uma criança ao serviço de Deus e de sua religião, por intermédio de um mosteiro. Esse estatuto serviu a vários fins importantes, tanto espirituais _ uma forma de obter felicidade na Terra e no Céu para a família que doava um filho a Deus _ como práticos, relacionados com a regulação do tamanho da família e da distribuição da herança.

Depreende-se que a doação de um filho ao mosteiro, local que ele não mais poderia sair, era uma alternativa ao infanticídio e a fragmentação da herança com muitos filhos.

No final da Idade Média explica Marcilio (1998, p. 57) a Europa institucionalizara a assistência caritativa à criança abandonada criando nas cidades, locais de atendimentos, como os “hospícios de expostos” com o apoio das municipalidades, confrarias e senhoras religiosas.

A Roda, nome dado a casa dos expostos era um dispositivo de madeira fixado no muro ou janela da instituição onde se depositava o bebê. No momento em que o bebê rejeitado era colocado na roda, girava-se o dispositivo e com uma sineta avisava-se a vigilância o ocorrido, em seguida retirava-se do local de imediato para preservar a identidade. Marcilio (1998) acrescenta que depois do período da amamentação nas casas das amas de leite, o bebê voltava para o hospital dos expostos. Os meninos iniciavam a aprendizagem num ofício e as meninas eram encaminhadas bem jovens ao casamento. A mortalidade era elevada, somente 32% conseguiram sobreviver até os cinco primeiros anos.

Com a acentuação do vigor moralista e perseguição da Igreja, através da Inquisição, aos transgressores da moral católica durante o século XVII até o início do século XVIII, a ilegitimidade e o abandono de crianças pequenas nos hospitais de expostos caiu vertiginosamente. No fim do século XVIII, o abandono de crianças

volta a crescer em razão da pobreza das famílias na Europa e da necessidade de garantir a preservação da moral familiar.

Neste período da história, muitas das crianças eram criadas distantes da família pelas amas de leite que em troca de algum dinheiro cuidavam do próprio filho e do exposto. Somente algumas crianças que seriam futuros reis ou grandes proprietárias de terras, explica Gilda Rizzo (2003), eram cuidadas pelos próprios familiares, uma vez que eram indispensáveis à manutenção do poder, da propriedade e do nome da família. Foi, também, em nome da preservação das riquezas, das propriedades e do poder do Estado e da Igreja, e do abastecimento dos exércitos, que a preocupação com a criança surgiu. Era preciso preservar a vida das crianças, uma vez que estavam morrendo em grande número.

Em contraponto à “criança má”, a imagem da criança como um ser inocente e bondoso é contemporânea das idéias roussonianas. Rousseau (2004, p. 91-92) no século XVIII considerava que os adultos deveriam deixar a criança ser criança, de modo que a infância acontecesse.

A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim seria a mesma que exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo aos dez anos. Com efeito, de que lhe serviria a razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não precisa desse freio.

Salvar as crianças que são o futuro do mundo é a expressão desta concepção. A infância para Rousseau (2004) é o período em que somos puros de coração porque não entramos em contato com a realidade social e cultural e não fomos corrompidos pela sociedade dos homens. Para o filósofo, o trabalho com a criança deveria ser voltado para o cultivo do coração, da intimidade, do que é a natureza de cada um e de onde podem sair os melhores frutos. Nesta concepção é privilegiada a relação íntima do indivíduo consigo mesmo, a disciplina interior e a criança como indivíduo. O crescimento de uma criança é natural, uma vez que possui aptidões inatas para sinceridade, espontaneidade e curiosidade. O autocontrole, a educação e a razão sufocam as suas aptidões naturais.

A imagem da criança como uma *tábula rasa* na qual podem ser inscritos o vício ou a virtude, a razão ou desrazão é encontrada na concepção de John Locke, filósofo inglês que no século XVII acreditava no papel da sociedade em promover o

crescimento e desenvolvimento da criança para a manutenção da ordem social. Locke (1983) compreendia a criança como uma cidadã em potencial e demonstrou o quanto era necessário formá-la e educá-la. Para o autor, uma criança indisciplinada representava o fracasso dos adultos.

As concepções de Locke (1983) e de Rousseau (2004) tinham em comum a preocupação com o futuro da criança, entretanto divergiam quanto ao uso da razão. Assim é através da percepção que nasce dos sentidos, ou seja, das sensações que o ser humano se desenvolve. Para Locke (1983, p. 176): "[...] é a primeira operação de todas as nossas faculdades intelectuais e a entrada de todo conhecimento em nossas mentes" que o ser humano se desenvolve. A criança então precisa ser compreendida como um "ser imanente" que faz uso da razão e a sua experiência potencializa um projeto de futuro, de acordo com as situações a que será submetida.

As idéias, especialmente as pertencentes aos princípios, não nascem com as crianças. Se considerarmos cuidadosamente as crianças recém-nascidas, teremos bem poucos motivos para crer que elas trazem consigo a este mundo muitas idéias. Excetuando, talvez, algumas pálidas idéias de fome, sede e calor, certas dores, que sentiram talvez no ventre, não há a menor manifestação de idéias estabelecidas nelas, especialmente das idéias que respondem aos termos que formam proposições universais que são consideradas princípios inatos. Pode-se perceber como, por graus, posteriormente, as idéias chegam às suas mentes, e não adquirem mais, nem outras, do que as fornecidas pela experiência e a observação das coisas que aparecem em seu caminho, o que deve ser suficiente para convencer-nos de que não há caracteres originais impressos na mente. (LOCKE, 1983, p. 154)

A experiência e a observação na concepção de Locke são responsáveis pelo modo como a mente apreende seus primeiros objetos, os passos que a fazem progredir com base na provisão e armazenamento das idéias e a partir dos quais o conhecimento é modelado e a criança se desenvolve. Na concepção de Locke a criança é um "ser imanente" que faz uso da razão e a sua experiência potencializa um projeto de futuro, de acordo com as situações a que será submetida. Para Rousseau (2004) se as crianças ouvissem a razão, não precisariam ser educadas. A educação de uma criança inicia-se assim que ela começa a viver.

Postman (1999, p. 74) analisando a infância, diz que a metáfora lockiana da mente como uma tábula rasa ou folha em branco descreve uma correlação entre infância e material impresso. "A tábula rasa vê a criança como um livro inadequadamente escrito que se encaminha para a maturidade à medida que as

páginas são preenchidas”. Não há nada natural ou biológico neste processo. Para o autor, o desenvolvimento da criança que é seqüencial depende do adulto.

Até o século XVII a criança era tratada como um adulto em miniatura. Inserida no mundo adulto, participava de todas as atividades tais como: orgias, enforcamentos, espancamentos, trabalhos pesados e venda de produtos em mercado e lutava para sobreviver. Mais tarde, ainda nesse século, a Igreja afastou as crianças dos assuntos ligados ao sexo e as escolas foram construídas com o objetivo de oferecer o ensino das primeiras letras, como também uma formação moral e religiosa às crianças (ÀRIES, 1978).

De acordo com Àries (1978), historiador francês, referência no conhecimento historiográfico e estudo da infância, o descaso com a criança tinha como conseqüência altas taxas de mortalidade infantil. A partir do Iluminismo, a criança é reconhecida pela ciência. Este ideário Iluminista procurava interpretar e analisar o mundo através da razão. A natureza dessacralizada, ou seja, desvinculada da religião aparece em todos os campos de discussão no século XVIII.

A criança, então, passou a ser vista como um ser singular com características diferentes do adulto, mas que precisava ser percebida como o adulto de amanhã, um sujeito que se tornaria um ser de razão e para isso, precisava amadurecer de modo mais rápido.

A concepção de Rousseau (2004) e, também a de Montaigne (1984) estão na base da construção da idéia de infância. Montaigne no século XVI desejava que os adultos fizessem da criança um homem, o que significava considerar que a criança não era mais concebida como “um adulto em miniatura” e que precisava ser disciplinada e instruída.

As idéias dos filósofos como Rousseau (2004), Locke (1983), Montaigne (1984), Kant (1984) nos séculos XVII e XVIII influenciaram a construção das teorias da psicologia do desenvolvimento. Ao longo do século XX, analisam Cristiana Aspesi, Maria Auxiliadora Dessen, Jane Chagas (2005), a psicologia do desenvolvimento assumiu um caráter científico, a partir da adoção de paradigmas metodológicos inspirados no positivismo e nas ciências naturais, de procura, exploração, descrição e explicação dos padrões comportamentais expressos pelo indivíduo durante o seu curso de vida. Esses padrões explicavam o que, como e por que as mudanças ocorriam. Em decorrência o estudo do desenvolvimento humano

foi organizado em estágios evolutivos com ênfase nos seus aspectos distintos: orgânicos, motores, sociais, histórico e culturais.

As teorias psicológicas até a década de 50 do século XX investigavam o desenvolvimento humano a partir de padrões evolutivos de comportamento da concepção à adolescência.

A partir da década de 70, surgiram progressos nos estudos sobre o desenvolvimento. A psicologia evolutiva contemporânea refere-se a esses progressos ocorridos. O ponto de ruptura com a psicologia evolutiva da etapa anterior, pondera Palacios (2004) foi marcado pelo surgimento e pelo desenvolvimento da psicologia evolutiva do ciclo vital que questionou três dos postulados básicos da psicologia evolutiva mecanicista que predominou nos Estados Unidos e na Europa: o desenvolvimento psicológico não afeta apenas crianças e adolescentes; na idade adulta e velhice ocorrem importantes fatores evolutivos; o desenvolvimento não consiste no progresso seqüencial em direção a uma meta evolutiva. O desenvolvimento humano foi, então, compreendido como multidirecional, está orientado para metas diversas, não universais e as dimensões evolutivas não mudam da mesma maneira e na mesma direção; as dimensões de natureza histórica e cultural são enfatizadas, em contraposição à ênfase nas variáveis maturativas e universalistas das concepções organicistas (PALACIOS, 2004).

Esta perspectiva psicológica de estudos do desenvolvimento representou uma abertura em relação a psicologia evolutiva tradicional, uma vez que até a década de 60, as proposições mecanicistas e organicistas eram compreendidas como incompatíveis para explicar um único fenômeno do desenvolvimento.

A contemporaneidade inaugurou novos modos de pensar sobre o homem, destacando o valor da cultura e dos conceitos sociais no desenvolvimento humano, interrogando a dicotomia existente entre características universais e características aprendidas socialmente e criticando o direcionamento das pesquisas a infância e adolescência, desprezando os demais estágios da vida.

Na contemporaneidade, analisam Aspesi, Dessen, Chagas (2005) há o reconhecimento da complexidade dos fenômenos do desenvolvimento que precisam ser analisados na sua totalidade. Há, ainda, a aceitação do termo ciência do desenvolvimento para se referir ao conjunto de estudos interdisciplinares sobre o assunto. Surgiram, também, diferentes perspectivas como a etológica, cognitiva,

bioecológica, entre outras que evidenciam que os fenômenos do desenvolvimento não podem ser estudados por uma única abordagem.

No século XIX e XX, os estudos da psicologia do desenvolvimento, principalmente com as concepções de Freud (1905) que apontam o inconsciente como determinante do comportamento humano e declaram que as crianças tem sexualidade e complexas pulsões psíquicas instintivas, provocaram mudanças na concepção do desenvolvimento infantil.

Os trabalhos de Piaget (1971; 1987) também foram muito importantes uma vez que esclareciam que há características universais no desenvolvimento, pois o desenvolvimento de uma criança segue um percurso com marcos e pontos identificados na seqüência evolutiva. Para o autor, as crianças constroem o conhecimento social, cognitivo e afetivo, porém num ritmo variado que está em consonância com os estágios do desenvolvimento. Piaget interessou-se pelo desenvolvimento da inteligência e preocupou-se em descobrir as mudanças ontogenéticas no funcionamento cognitivo do nascimento a adolescência. A ação intelectual diz respeito a organização e adaptação ao meio, processos sempre inseparáveis.

Além dos trabalhos de Freud (1905), Piaget (1971;1987) e outros, as concepções de Vigotski (1998) foram importantes na construção de novas imagens sociais sobre a criança, como referenciais para elaboração de políticas públicas e para mudanças nas práticas pedagógicas, médicas, sociais.

O interesse pelo diálogo entre Piaget (1971,1987) e Vigotski (1998) instigou a reflexão sobre a dimensão social do desenvolvimento psicológico.

Vigotski (1998) foi um dos pioneiros na superação da dicotomia social e individual, e do cognitivo e afetivo, partindo do princípio marxista (Marx, 1983) de que a essência humana é o conjunto de todas as relações sociais do homem. Vigotski (1998) ancorou-se nesse princípio para construir a ciência, investigar a psique e definir um novo conceito de mente.

A dialética marxista analisa Gonzales Rey (2005) é seguida como princípio que toma forma no processo complexo da construção dos problemas. A dialética aparece na obra de Vigostki como definição ontológica da realidade ao favorecer a compreensão da mente como um sistema processual, contraditório e complexo; aparece no sentido da organização dos fenômenos que permanentemente ocorrem do modo processual e plurideterminado. A dialética em Vigotski rompe com a

representação de processos lineares de determinação e evidencia os sentidos e os significados que diversos fenômenos e reações possuem para cada pessoa a partir das experiências vividas nos espaços socioculturais e em diferentes momentos históricos.

Esta teoria supera a concepção de que a criança traz ao nascer o conjunto de aptidões e capacidades que irá apresentar na vida adulta e afirma que nascemos apenas com a capacidade ilimitada de aprendizagem e desenvolvimento. A aprendizagem e o desenvolvimento, então, constituem-se mediante a fala, a atenção, a memória, o pensamento, o auto-controle, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo, os valores morais e éticos, a auto-estima e a afetividade.

Para Vigotski (1998) o acesso que cada pessoa tem à cultura, ou seja, todas as coisas materiais e intelectuais criadas ao longo da história diferem entre os grupos sociais e marcam a construção das subjetividades.

Vigotski (1998) enfatizou o permanente estado de movimento e mudança dos processos psicológicos que estão na dependência do domínio dos meios culturais externos ou pela via do aperfeiçoamento interno das próprias funções psicológicas (atenção voluntária, memória, pensamento abstrato, entre outros). Para o autor, a atenção aos movimentos da história social e individual são necessários para a compreensão dos sujeitos de aprendizagem. Na perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento se dá de fora para dentro, o que significa dizer que as funções psicológicas superiores originam-se nas interações do indivíduo com a coletividade. O conhecimento é, antes de tudo, social. Ao ser internalizado pela pessoa, torna-se individual. Partindo desta premissa, a transformação das funções psicológicas se consolida com base na relação entre as pessoas, não existindo o plano intra-subjetivo a priori. Este plano é criado no processo de internalização e, portanto, na relação com o outro. O desenvolvimento é entendido, portanto, como processo de apropriação da experiência humana que ocorre numa dimensão dialética na qual indivíduo e cultura transformam e são transformados.

Piaget e Vigotski tinham idéias diferentes sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Com eles corrobora Wadsworth (2003, p. 12) ao admitir que:

Piaget tinha a convicção de que o nível de desenvolvimento colocava limites sobre o que podia ser aprendido e sobre o nível da compreensão possível daquela aprendizagem. Vigotski, por sua vez, tinha a convicção de que a aprendizagem dos conceitos

culturalmente modelados conduzia ao desenvolvimento. Assim, para Vigotski, a aprendizagem é a força propulsora do desenvolvimento intelectual, enquanto que para Piaget o próprio desenvolvimento é a força propulsora.

Dessa análise depreende-se que, tanto Piaget quanto Vigotski acreditavam no desenvolvimento e na aprendizagem, embora discordassem de como a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem. Para Vigotski, assim que a criança começa a internalizar o conhecimento existente na cultura, as suas funções e habilidades intelectuais são desenvolvidas, ou seja, a aprendizagem conduz ao desenvolvimento. Piaget, por sua vez, acreditava que as interações da criança com o seu ambiente social são uma fonte de conflito cognitivo, de desequilíbrio e, portanto, de desenvolvimento.

Surgem, a partir das pesquisas sobre desenvolvimento, perspectivas teóricas defendidas por Piaget, Vigotski, entre outros que valorizam o caráter ativo do indivíduo no contexto físico, simbólico e sociocultural, rompendo, assim com as explicações das perspectivas maturacionais que concebiam a criança como um adulto em miniatura e interrogando a perspectiva ambientalista que considerava a criança como uma *tábula rasa* a ser preenchida pelas experiências ambientais.

Com essas concepções surgem novas concepções sobre a infância, com a compreensão de que não há uma natureza universal da infância. Fatores heterogêneos como classe social, grupo de pertencimento étnico e cultural, gênero, religião predominante, nível instrucional irão produzir infâncias diferentes e modos diversos de entendimento sobre o desenvolvimento da criança.

Deste modo, compreende-se que antes da evolução das concepções da infância, a criança nem sempre foi percebida nas suas especificidades. O surgimento do sentimento de infância é recente. Na sociedade medieval o sentimento de infância, ou seja, a consciência das diferenças entre crianças e adultos não existia. Como analisa Àries (1978, p.99): “[...] assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes”. É na Idade Moderna que a infância passa a se compreender na complexidade da sua realidade social e torna-se um vetor de transformação da sociedade.

Encontramos, também, a ausência de afeição em relação à criança nas palavras de Montaigne (1984, p. 182) quando afirma que:

[...] não posso conceber que se beijem as crianças recém-nascidas ainda sem forma definida, sem sentimento nem expressão que as tornem dignas de amor. Por isso mesmo foi com desgosto que as tive educadas ao meu lado.

A ausência de afeição às crianças e a pouca atenção dispensada a mesma, expressa nas palavras do autor, revelam o sentimento em relação às particularidades da criança.

Ainda sobre a afeição dos pais pelos filhos, Montaigne (1984, p. 182-183) admite que:

Em geral sentimo-nos mais comovidos com os trejeitos, os folguedos e as bobagens das crianças do que mais tarde com seus atos conscientes, e é como se deles gostássemos à maneira de símios e não de homens. Há quem as encha de brinquedos e se neguem, quando já grandes, a efetuar a menor despesa em seu benefício. Dir-se-ia mesmo que o ciúme de as ver em boas condições na sociedade, na hora em que já nos cabe abandoná-la, torna-nos mais parcimoniosos e avarentos; como se temêssemos tê-las aos nossos calcanhares a nos empurrarem para fora. Isso em verdade não nos deveria comover tanto, ou então não deveríamos pensar em ter filhos, pois esta na ordem das coisas não poderiam eles existir, nem viver, senão as expensas de nossa própria existência.

As citações extraídas dos escritos de Montaigne não representam todo o conteúdo da filosofia deste pensador que nasceu em Paris no Castelo de Montaigne em 1533 e que foi durante a sua infância, acordado todas as manhãs ao som da espineta para que seus ouvidos se tornassem refinados. Até os seis anos de idade, os familiares e serviçais da casa de Montaigne estavam proibidos de falar outra língua que não o latim. Um preceptor alemão encarregou-se de ensinar-lhe as primeiras letras e aos seis anos, Michel foi encaminhado ao Colégio interno em Bordeaux onde permaneceu até o fim da adolescência, quando iniciou a carreira jurídica. Há, então, que se reconhecer que as idéias do autor refletem a época que ele viveu, o modo como as relações familiares se estabeleceram e o que era esperado na educação de uma criança que não pertencia às classes populares.

Montaigne tinha repugnância pelo excesso de mimos e “paparicação” da criança. De acordo com Áries (1978) o primeiro sentimento da infância, caracterizado como “paparicação” surgiu no meio familiar, da relação dos adultos com as crianças pequenas. O segundo sentimento em relação a infância foi construído a partir do século XVII entre moralistas e educadores preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Ainda, segundo Áries (1978, p. 105)

Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nela frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo para preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar.

A esses dois sentimentos: a “paparicação” que se limitava a criança pequena e a aplicação da disciplina que incluía severos castigos corporais com fins educativos agrega-se a preocupação com a higiene e saúde física da criança na família do século XVIII. De qualquer modo, ambos os sentimentos conferiram a criança um lugar diferenciado na vida familiar. Mesmo assim, a história revela que o interesse e a dedicação das mães e pais a seus filhos não foram comuns nem valorizadas durante a maior parte conhecida da existência do homem na Terra. Não havia a menor demonstração de carinho, interesse ou respeito pelos filhos (RIZZO, 2003, p. 19).

E foram, talvez, bem mais longos os períodos em que a infância foi, não somente ignorada, mas também rejeitada e, absolutamente, desprezada por toda a sociedade, no que diz respeito às suas crenças, seus valores e seus costumes, e isso inclui a Igreja e o Estado, que por extensos períodos da história entrelaçaram seus poderes, como uma só figura, sem maiores ou mais explícitas definições de limites de função e poder social.

Depreende-se das observações da autora que o desrespeito, o desprezo pela criança e a falta de consciência de que a formação, a educação e a qualidade afetiva da relação da criança com o adulto são importantes para a qualidade da vida em sociedade, esteve muito presente na história do homem.

A descoberta da infância começou, sem dúvida, no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento são mais significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ÀRIES, 1978) quando a infância passa a ser vista como uma fase específica do desenvolvimento humano, distanciando-se da caracterização da infância como miniaturização do adulto.

Postman (1999) acrescenta que o aparecimento de livros de pediatria em 1544 e a publicação de livros de boas maneiras são indícios de que na Idade Moderna começava a surgir o conceito de infância e isso ocorreu menos de um século depois dos avanços na área da comunicação com o surgimento da prensa

tipográfica que como um veículo de comunicação criou o homem letrado e uma nova caracterização da idade adulta.

A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa topográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam da educação. Portanto a civilização européia reinventou as escolas. E ao fazê-lo transformou a infância numa necessidade. (POSTMAN, 1999, p.50)

Para o autor para que a idéia de infância se concretizasse era preciso que surgisse uma nova definição de ser adulto que promovesse a separação do ser criança. Era preciso, então criar um diferente mundo simbólico para as crianças: a infância.

Aranha (1996) identifica o aparecimento dos colégios, do século XVI até o século XVIII, como correlato ao surgimento de uma nova imagem da infância e da família. Na Idade Média, adultos e crianças estudavam nas mesmas classes. A partir do Renascimento, os cuidados com as crianças, intensificaram-se. Distanciava-se a cada dia a idéia da criança como um adulto em miniatura e com o intuito de proteger as crianças das “más influências” foram criados espaços hierarquizados, em que eram aplicados castigos e uma rígida disciplina tendo como meta principal a formação moral.

O colégio, assim, modificou e ampliou seu recrutamento, como explica Àries (1978, p. 111):

Composto outrora de uma pequena minoria de clérigos letrados, ele se abriu a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também a famílias mais populares(...).O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade: o colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações[...]

A partir desse momento, o colégio tornou-se um instrumento para a educação da infância e da juventude. Não se aceitava mais a mistura de idades, embora a divisão em classes separadas tenha ocorrido mais tardiamente. As classes, explica Àries (1978) eram freqüentadas ao mesmo tempo por crianças de 10 a 13 anos e adolescentes de 15 a 20. E, apesar do ideal liberal da educação da Revolução Francesa, a educação oferecida nas escolas era literária, pouco científica. Com escolas insuficientes e mestres sem qualificação não havia possibilidade de ensinar

e disciplinar as classes, por isso os castigos corporais eram rotineiros. Prevalecia, ainda a diferença de ensino. Os indivíduos eram educados de acordo com as circunstâncias de classe social e trabalho (ARANHA, 1996).

Então, o surgimento da escola foi acompanhado da preocupação com a privacidade, com as relações de igualdade entre os filhos, com a manutenção das crianças juntos aos pais e o sentimento de família, valorizados pelas instituições, em especial a Igreja. Tais preocupações irão promover no início do século XVII o delineamento da família nuclear burguesa.

1.1 A infância e o surgimento da família

Segundo Àries (1978), a evolução da família medieval para a família do século XVII e para a família moderna durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos. Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais. O sentimento de pertencimento à casa e à família não existia. Quando não necessitavam da ajuda das mães ou das amas, ingressavam na comunidade dos adultos, participando dos jogos e dos trabalhos. Havia pouco interesse pela família, como também pela educação.

Àries (1978) ainda nos oferece mais uma contribuição sobre a organização das famílias daquela época, as quais eram

[...] uma realidade moral e social, mais do que sentimental. [...] A família quase não existia sentimentalmente entre os pobres, e, quando havia riqueza e ambição, o sentimento se inspirava no mesmo sentimento provocado pelas antigas relações de linhagem. (ARIÉS, 1978, p. 231).

Nos estudos de Àries (1978) sobre a *História Social da Infância e da Família* há uma oposição entre família e linhagem. A família não era constituída apenas pelos laços de sangue. A família daquela época correspondia a família conjugal moderna e a linhagem que era o outro grupo, estendia a sua solidariedade a todos os descendentes de um mesmo ancestral.

Sobre isso, Àries (1978, p. 143) explica:

A família ou *mesnie*, embora não se estendesse a toda a linhagem, compreendia entre os membros que residiam juntos, vários elementos, e, as vezes, vários casais, que viviam numa propriedade que eles se haviam recusado a dividir, segundo um tipo de posse chamado *frereche* ou *fraternitas*. A *frereche* agrupava em torno dos pais os filhos que não tinham bens próprios, os sobrinhos ou primos solteiros. Essa tendência a indivisão da família, que alias não durava além de duas gerações, deu origem as teorias tradicionalistas do século XIX sobre a grande família patriarcal.

O enfraquecimento da linhagem, o fim da tendência a não divisão do patrimônio e a possibilidade de saída dos filhos da casa paterna quebrando uma tradição de permanência sob o domínio do genitor, contribuiu para a formação da família conjugal moderna. A família camponesa viveu menos intensamente o estreitamento de laços de sangue porque contou com a comunidade aldeã para organizar-se e obter proteção. “A comunidade aldeã teria sido para os camponeses o que a linhagem foi para os nobres” (ARIES, 1978, p. 144).

Com o enfraquecimento da linhagem, o pai, chefe da família tornou-se autoridade dentro de casa e senhor soberano da esposa e dos filhos. Um novo sentimento surge atrelado ao sentimento da infância.

O lar burguês era considerado o lugar da intimidade, da paz e tranqüilidade, ambiente que propiciou o nascimento do “sentimento de família” que pressupunha relações afetivas intensas, possessivas e exclusivistas. A mulher burguesa dependia do marido, econômica e emocionalmente, sendo que sua realização pessoal era determinada pela realização pessoal do seu cônjuge, condição que implicava numa construção e desconstruindo de sua própria identidade. A privacidade agora valorada proporcionou a aproximação física e espacial entre os membros da família, resultando numa dependência afetiva entre os mesmos, principalmente das crianças para os adultos, propiciando ambivalência e conflitos.

Àries (1978) analisa que entre o fim da Idade Média e os séculos XVI e XVII, a criança havia conquistado um lugar junto de seus pais, lugar este a que não poderia ter aspirado no tempo em que o costume mandava que fosse confiada a estranhos. Essa volta da criança ao lar foi o acontecimento que distinguiu a família do século XVII das famílias medievais. “A criança tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. Ela não era ainda o pivô de todo o sistema, mas tornara-se uma personagem muito mais consistente” (ÀRIES, 1978, p. 189).

Com o surgimento da família e a institucionalização da escola, o conceito de infância foi construído. Através da escolarização das crianças desenvolveu-se a pedagogia para as crianças. A construção social da infância concretizou-se, então a partir do momento que foram estabelecidos valores morais e expectativas de conduta para a criança.

A família e a escola passaram a ter um cuidado com a criança e a retiraram da sociedade dos adultos. A disciplina rígida, os castigos e a passagem por internatos foram medidas tomadas pela família e pela escola para tirar a criança do gozo da vida em liberdade com os adultos e para erguer entre ela e a sociedade uma vida privada. Surge, portanto, o sentimento de família e de classe inaugurando outras manifestações de sentimento, como a uniformidade e a intolerância com a diversidade.

Com o passar do tempo, este modelo de família se ampliou para quase toda sociedade, tornando-se o modelo comum de agrupamento de indivíduos com mesmos laços consangüíneos, de maneira que as pessoas esqueceram sua origem aristocrática e burguesa.

Constituiu-se assim, a família nuclear burguesa que se caracterizou por um número reduzido de membros limitados à esfera privada.

A instituição familiar sofreu mudanças substanciais em sua estrutura, na medida em que sua função social foi aniquilada e restrita ao âmbito da domesticidade, que se refere ao contexto doméstico, da casa, do lar, analisa Costa (1998). Isto ocorreu na passagem do feudalismo – quando a unidade de produção era o feudo e cuja organização do trabalho era realizada pelo conjunto da comunidade.

Predominava na família patriarcal burguesa o trabalho doméstico realizado de forma individualizada por cada mulher, no seu lar, restrita ao seu núcleo familiar, o qual passa a ser a unidade produtiva de bens essenciais para o sustento e consumo imediato de seus membros. Segundo, Costa (1998, p.49):

[...] a família sofreu profundas mudanças e deixou de ser uma unidade produtiva, como havia sido até então. Todos os produtos necessários para a subsistência da família passaram a estar disponíveis no mercado sob a forma de mercadorias. Com essa transferência, houve uma separação entre produção e reprodução. Enquanto a produção social se concentrou nas fábricas, a reprodução ficou cada vez mais privada, mais isolada na família. A industrialização não somente fez o divórcio entre produção e reprodução,

mas também as separou em espaços físicos diferenciados, longe uma da outra.

Assim, formalizou-se a constituição das esferas pública e privada na prática diária da vida social. O trabalho inerente à célula familiar é restrito a subsistência dos seus membros e, como à mulher cabe a função biológica da reprodução da espécie, é ela quem vai garantir a produção de valores de uso imediato, necessários para a reprodução e manutenção da família (COSTA, 1998). Acrescenta-se a idéia difundida no período do Império e da República de que uma família desestruturada, caracterizada pela troca regular de parceiros, ausência do pai ou mãe na criação dos filhos, gestava os criminosos comuns, subversivos e ativistas políticos que também eram considerados criminosos. Com a difusão dessa idéia o Estado passou a elaborar políticas sociais e legislação específica com o objetivo de reduzir a delinqüência e a criminalidade. Assim, no século XX o Estado defende nas suas políticas sociais a preservação da família estruturada e monogâmica.

Com a Revolução Industrial e os desdobramentos do capitalismo, as crianças que estavam sendo destinadas à escola, são encaminhadas para o mundo do trabalho.

Àries (1978) pontua que no início do século XX, a escola torna-se de direito o lugar da criança, mas isso não ocorre de fato. Na década de 30 do século XX, as crianças foram consideradas como “[...] seres afastados da produção e do consumo e a infância investida da idade do não-trabalho” (SARMENTO, 2007, p. 34). Porém, ainda assim, muitas crianças continuaram a desenvolver atividades laborais que eram ocultadas na divisão social de trabalho, como o trabalho doméstico, a ajuda a família de lavradores e atividades sazonais.

Ainda no século XX generalizou-se a idéia da criança como ser ativo que deve ser colocada em cenários estimulantes, em contato com os materiais para manipulá-los e tomar consciência da sua ação.

[...] Assim, se o século XX quer, ainda, se referir a uma essência da infância, deve fazê-lo entendendo que ela reside na existência, na medida em que esta lhe determina como um ser ‘espontaneamente ativo’, ‘curioso’, que ‘manipula o mundo’, enfim, que em certo sentido, trabalha _ e que isso a caracteriza como ser humano. (GHIRALDELLI 2002, p. 25)

Na análise do autor, a criança considerada como um ser ativo justifica o surgimento das pedagogias centradas no interesse, na atividade e no trabalho.

A “pedagogia do trabalho”, a “pedagogia ativa”, a “pedagogia centrada no interesse do aluno” etc., são na verdade, desdobramentos, opções e vertentes, ora mais ora menos vinculadas diretamente a profissionalização, inseridas no campo das diretrizes postas pelo *status quo* vigente. (GHIRALDELLI 2002, p. 27)

Acrescenta-se que no século XIX com o fenômeno da urbanização acelerada, decorrente da Revolução Industrial do século XVIII e das exigências de qualificação de mão de obra exigidas pelo capitalismo, criou-se expectativas da universalização do ensino, do estabelecimento de uma escola elementar leiga, gratuita e obrigatória para formar a consciência nacional e patriótica do cidadão e, principalmente atender a complexidade exigida no mundo do trabalho. Mas, em virtude das contradições sociais e políticas do país e das primeiras tentativas de industrialização a demanda por educação ainda não era prioritária. No século XX, em razão das transformações econômicas, políticas e sociais, reafirmam-se propostas pedagógicas e os planos do estabelecimento da escola pública, leiga, gratuita e obrigatória tornam-se mais consistentes.

A escola como contexto em que os alunos têm acesso ao conhecimento, retém as informações e passa a articular e compreender o modo como eles se posicionam em contato com a realidade que o cerca, vivencia conflitos para assumir o papel de educar para convivência social e a cidadania (FREIRE, 1982; LUCKESI, 1990).

Também no século XX ocorreu o avanço na acessibilidade da criança à informação, que não mais se restringiu ao controle da família ou da escola. As tecnologias de informação, como a televisão e computador não faziam distinção entre criança e adultos que como analisa Postman (1999, p. 94) “[...] destrói a linha divisória entre infância e idade adulta”. Para o autor o ambiente midiático não segrega seu público e fornece a todos a mesma informação. Nesse contexto, desaparece a infância.

Mas, é no campo da indústria cultural que se percebe uma *adultização* precoce da infância, que Sarmiento (2007, p. 35) denomina “a idade da não-infância”, pois há uma estruturação do cotidiano da criança com ações que banalizam a violência, a erotização e alto consumo, promovendo a difusão da idéia de que a infância não existe mais. Para Sarmiento (2007) a criança é ativa e vivencia o cotidiano da sua geração com lentes diferentes do olhar adulto.

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância. (SARMENTO, 2007, p.36)

Portanto, cada criança irá ressignificar o que vivencia de acordo com a sua história, com a sua realidade social. Do mesmo modo importa sublinhar que a percepção sobre a infância e o seu lugar na sociedade deve passar a ocorrer de acordo com a organização da sociedade em termos de estruturação econômica, cultural e social.

Salienta-se que neste itinerário, a criança tornou-se o centro do núcleo familiar, no qual mãe e/ou pai atravessam-na com seus desejos e fantasias e, em algumas situações desconsideram os seus tempos singulares de desenvolvimento em razão da urgência para que as crianças adquiram conhecimentos, competências e condutas condizentes com os ideais de infância que permeiam o imaginário social contemporâneo.

1.2 A infância na contemporaneidade: pluralidade de caminhos na construção das identidades e da sexualidade

A criança envolvida com o mundo adulto foi preponderante em grande parte da História, posteriormente este período do desenvolvimento passou a ser marcado pela tendência a separação do adulto e preocupação com a proteção social. Na contemporaneidade a criança tem visibilidade e a infância é concebida como construção social, histórica e cultural, como um lugar em mudança. Sarmiento (DELGADO; MULLER; 2006, s.p) explica que a modernidade estabeleceu uma norma da infância, definida pela negatividade constituinte:

[...] a criança não trabalha, não tem acesso directo ao mercado, não se casa, não vota nem é eleita, não toma decisões relevantes, não é punível por crimes (é inimputável). Essa norma assenta num conjunto estruturado de instituições, regras e prescrições que se encarregam da “educação” da criança, especialmente a escola e a família.

As normas instituídas são construídas e compreendidas de modo diferente por cada sociedade, assim como a imaturidade biológica, condição natural e universal da criança. É no seio da cultura que são tecidas essas percepções da criança e do significado da infância marcado pela pluralidade de um processo não linear e que está articulado com outras categorias ou marcas sociais, tais como: gênero, classe, raça/etnia, religião, etc.

Do mesmo modo que o conceito de infância, o conceito de gênero (Scott, 1991) foi construído na cultura e se desenvolveu no campo das ciências humanas e sociais pelas teorias críticas feministas, indicando uma rejeição ao determinismo biológico, posteriormente contestando noções essencialistas, universais e históricas sobre a mulher e o homem e apontando que as relações de gênero são construídas, marcadas e determinadas pela cultura que define, distingue e perpetua valores e comportamentos diferenciados e discriminatórios para mulheres e homens.

Sendo assim, tal como nos estudos sobre gênero, as pesquisas sobre a infância precisam ultrapassar os estudos descritivos que associam o uso do conceito ao estudo das particularidades das crianças, pois não alteram os paradigmas históricos existentes, como também é preciso estar atento aos problemas, contradições, incoerências e injustiças que estão na raiz das ações sociais.

A dimensão relacional nos estudos sobre a infância e a diversidade que as concepções sobre o conceito abrigam são importantes para constatar que não existem significados definitivos, fixados, assim como a contradição está presente na tessitura desses conceitos.

Os estudos atuais sobre a infância partem dos estudos da criança a partir delas mesmas, descortinando a realidade social que emerge das interpretações infantis sobre os seus mundos. Essa idéia, explica Ventura (2007) rompe com a tradição na sociologia e assume as crianças como atores sociais que agem no contexto social e constituem-se sujeitos através de processos de adaptação, interiorização, apropriação, reprodução e reinvenção de si. Os seus modos de agir, pensar e relacionar-se constituem processos de construção de identidades que participam na estruturação das suas ordens sociais.

Conhecer as crianças impõe, por suposto, conhecer a infância. Isto vale por dizer que os itinerários individuais, privados e singulares de cada criança só fazem completo sentido se perspectivados à luz das condições estruturais que constroem e condicionam cada existência humana. Essas condições, relativamente a cada categoria geracional, constituem o pano de fundo

sobre o qual intervém cada um dos actores, ou, dito de modo mais rigoroso, exprimem o conjunto de estrangimentos estruturais que cada membro da sociedade continuamente sofre, interpreta, reproduz e refaz na sua interacção com os outros (SARMENTO, 2002, p. 04).

Desse modo, nos processos de subjetivação e na construção das identidades das crianças, concorrem processos múltiplos e permanentes que produzem diversos modos e estilos de existência. Os processos de construção de identidades dão-se incessantemente em diversos lugares, como nos espaços de brincadeiras (Luckesi, 1998; Huizinga, 1993; Bethelheim, 1988) e no confronto com as normas que prescrevem os modos como a pessoa deve ser e se comportar em relação a um conjunto de valores.

No processo de subjetivação, dois aspectos estão presentes e não podem ser descolados – identificação e reconhecimento. Para que haja o reconhecimento de si como sujeito é necessário que se estabeleça uma relação identificatória com o outro, que lhe dê um sentido como sujeito, e lhe atribua um lugar. As crianças que convivem com realidades sociais, culturais e étnicas diferentes experimentam papéis que lhes são atribuídos, compartilham situações de inclusão e exclusão e partilham situações de cumplicidade com a ordem social estabelecida pelo mundo adulto. Tais vivências repercutem na construção das identidades, na expressão dos pensamentos, fantasias, valores, comportamentos, desejos, papéis e atividades lúdicas (Luckesi, 1998) e se reproduzem no cotidiano.

Admite-se neste estudo o conceito de identidade formulado pela Psicologia Sócio-Histórica que implica em enfatizar os aspectos sociais. O conceito de identidade proposto por Bock, Furtado e Teixeira (1993) evidencia que as experiências concretas que o sujeito vivencia em determinada época, cultura, classe social, grupo étnico, grupo religioso etc. exercem grande influência sobre a sua formação. A identidade é resultante de toda uma vida real e de todo um conjunto de condições materiais experienciadas.

As identidades estão associadas à participação em uma categoria ou grupo que envolve significados ou estereótipos. Desse modo ao assumir uma identidade há uma pressão social para aceitação dos significados ou estereótipos como pertencentes ao sujeito e autodescritivos.

Também, Woodward (2003) ao analisar como as identidades são construídas, sugere que elas são formadas em comunhão com outras identidades. As identidades são, pois, construções que aparecem sob a forma de oposições

binárias, mas acentuando os traços da diferença na sua constituição. A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção, não há nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao jogo da *différance*.

Entende-se, que para explicar os processos de identificação não há um ponto fixo e permanente, como também não há uma essência última e universal. Considerações teóricas no campo da Psicologia, através dos estudos de Ciampa (1986) contribuem para ampliar a compreensão do processo de construção das identidades, como um fenômeno social, um processo em constante movimento dialético, construído pela atividade e ação do sujeito, através da articulação de igualdades e diferenças que constituem a história pessoal. Ciampa (1986) explica que ela aparece como um processo, sem características de permanência ou independência entre os elementos biológicos, psicológicos e sociais que a constituem.

As identidades que crianças assumem em determinado momento da sua existência é o desdobramento das múltiplas determinações a que estão sujeitas diante das condições sociais presentes nos seus diferentes contextos e de acordo com os seus direitos sociais.

Este termo identidade remete ao que é idêntico, ao que torna os indivíduos iguais aos demais, mas também ao conjunto de caracteres que possuem e que os tornam diferentes e únicos. Ao mesmo tempo em que se representa semelhante ao outro por pertencer à determinada classe, raça ou categoria, o indivíduo percebe-se como um ser único a partir de um conjunto de traços que o diferenciam e o distinguem por algo que ele não é. Existe uma tensão constante com o termo subjetividade.

Sobre este aspecto, Woodward (2003, p. 55) esclarece que os termos “identidade” e “subjetividade” são às vezes utilizados de forma intercambiável. Existe, na verdade, uma considerável sobreposição entre os dois. Subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções inconscientes que constituem nossas concepções sobre ‘quem somos nós’. Entretanto nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade.

Depreende-se que os conceitos de identidade e subjetividade tensionam entre si porque envolvem discussões sobre a subjetividade individual e coletiva, a historicidade, as interações sociais, a dependência do outro como constituinte da subjetividade e os processos de individuação.

Neste estudo o conceito de identidade será privilegiado para discutir a infância como construção social que tem sofrido no decurso da modernidade tardia processos que expõem as representações, as imagens, a construção das identidades e subjetividades infantis e apontam para os fatores e as condições de exclusão ou invisibilidades das gerações mais jovens. Para Sarmiento (2002) na criação pelo mercado de produtos para a criança, na precoce competição por excelentes resultados escolares, na generalização do trabalho infantil, na pobreza derivada da realidade sócio econômica das famílias predominantes monoparentais, aspectos que se constituíram fortemente na modernidade tardia há produção de exclusão e desigualdade.

Além das relações desiguais que são criadas na contemporaneidade, há também a inculcação dos valores do mercado nas crianças.

Nesta sociedade, não há espaço para uma identidade bem definida e localizada no mundo social e cultural, em que o homem possa ser pensado como um conjunto de papéis, atitudes, valores etc. e distanciado da sua realidade. Peculiar está à paixão pelo efêmero, pelas satisfação-insatisfação com a imagem, pelas novas tecnologias, pelo consumo, pelo descartável. Sobre isso, concorda-se com Chauí (2001) ao admitir que na contemporaneidade a ideologia que acompanha a nova forma de acumulação do capital, relega os conceitos que fundaram e orientaram a modernidade, como as idéias de racionalidade e universalidade, contrapõe necessidade com contingência e despreza as discussões sobre a relação entre sujeito e objeto. Portanto, na sociedade atual a fragmentação caracteriza a construção das identidades das crianças e o modo de ser de homens e mulheres, valorizando-se a imagem de prestígio, poder, sucesso, juventude e beleza e sua possibilidade de ser substituída a qualquer tempo para acompanhar os rumos do mercado, como também privilegia-se a subjetividade fragmentada, conflituosa e insatisfeita.

A infância, assim reforça Sarmiento (2002, p. 3):

[...] emerge como uma geração onde se exprime a crise social. Concorrem para essa imagem vários fatores: ela é a expressão de uma posição

estrutural que coloca, efectivamente, as gerações mais jovens nos pontos cardinais dos indicadores de exclusão (por exemplo, o desemprego e a pobreza); ela é, igualmente, a expressão difusa, conservadora e preconceituosa, difundida entre os adultos, que oscila na ambivalência que existe entre a percepção de “crises de valores” (de que o comportamento infanto-juvenil seria a consumada expressão) e uma exaltação da “infância” como o espaço imaginário da beleza, da paz e da inocência; mas é, finalmente, o produto de uma opacidade e, por consequência, de um medo: há entre as crianças (e também os jovens), os seus estilos de vida e modos de apreensão do mundo, e as gerações que detêm o poder (político, económico, simbólico) a suficiente incomunicabilidade para que, afinal, se saiba tão pouco das gerações mais jovens e para que o recurso ao estereótipo de uma geração *em perigo* tão clara e constantemente se tenha vindo a fazer.

Depreende-se com o autor que a ambivalência nos modos de compreender a infância ora como período da inocência e ora como expressão da perda dos valores tradicionais e as consequências que advêm dessa compreensão acirram estereótipos e previsões fatalistas sobre as crianças e jovens e sobre a crise que a sociedade enfrentará no futuro. Para Sarmiento (2005) existem três equívocos nas pesquisas com crianças: o *adultocentrismo* que são memórias e lembranças que temos de nossas infâncias e que impossibilitam um olhar atualizado sobre o ser criança; o *infantocentrismo* que não nos permite vislumbrar que as crianças interagem com os adultos; o *uniformismo* que é o desprezo do adulto pelas diversidades dos grupos infantis.

A esse conjunto de concepções e condições sociais e psicológicas sobre a infância esboçada que surgiram a partir da necessidade de educar crianças para a produção de adultos convenientemente adequados aos ideais da sociedade, incluem-se a construção da sexualidade e do gênero, importantes aspectos a serem considerados ao estudar a criança.

1.2.1 Conceituando sexualidade e gênero

O conceito de sexualidade humana não pode ser compreendido sem uma análise das dimensões biológica, psicológica, social e histórica das experiências vividas por homens e mulheres. De acordo com Foucault (1988, p. 78) a sexualidade

é o correlato de uma prática discursiva desenvolvida lentamente, que é a *scientia sexualis*.

As características fundamentais a essa sexualidade não traduzem uma representação mais ou menos confundida pela ideologia, ou um desconhecimento induzido pelas interdições; correspondem as exigências funcionais do discurso que deve produzir sua verdade. No ponto de intersecção entre uma técnica de confissão e uma discursividade científica [...] a sexualidade foi definida como sendo, “por natureza”, um domínio penetrável por processos patológicos, solicitando, portanto, intervenções terapêuticas ou de normalização; um campo de significações a decifrar; um lugar de processo ocultos por mecanismos específicos; um foco de relações causais infinitas, uma palavra obscura que é preciso, ao mesmo tempo, desencavar e escutar.

Compreende-se com Foucault (1988) que a sexualidade tem uma densidade nas relações humanas que são, também, relações de poder, podendo servir como ponto de manipulação, de apoio e de articulação das mais variadas estratégias. A sexualidade para o autor é um dispositivo histórico de estratégias de saber e poder que envolve a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e a resistência.

O autor acrescenta que o dispositivo da sexualidade desenvolveu-se nas margens das instituições familiares, nas instituições religiosas, nas práticas pedagógicas e posteriormente centrou-se na família. Os pais são os principais agentes de um dispositivo de sexualidade que no exterior se apóia nos médicos, padres, pedagogos e outros. A família pela sua penetrabilidade e sua influencia é fundamental como dispositivo de sexualidade, pois se incumbe de difundir uma sexualidade “que de fato reflete e difrata” (FOUCAULT, 1998, p. 122).

Concordando com outros autores, Tereza Fagundes (2005, p.16) admite que:

Para dar conta do entendimento desta dimensão humana que é a sexualidade, é preciso, contudo, analisá-la como um processo relacional intenso que se fundamenta, basicamente, em elementos discretos, mas complementares: o potencial biológico, as relações sociais de gênero e a capacidade psicoemocional dos indivíduos. Neste sentido, é possível admitir, para uma mais sólida compreensão, que a sexualidade tenha três grandes componentes: o biológico, o psicológico e o sociocultural.

Depreende-se que a sexualidade precisa ser compreendida na sua complexidade e nas variações que a caracterizam. Nos diferentes processos de subjetivação e modos de viver os gêneros e a sexualidade, a dimensão biológica está em sintonia com o corpo, com a dimensão psicológica da sexualidade e com as

condições sociais, culturais e históricas nas quais homens e mulheres estão inseridos. De acordo com a determinação genética ou biológica temos o sexo feminino e o masculino, porém apenas o sexo social, o gênero e suas relações nos permitem refletir sobre as construções simbólicas e históricas de homens e mulheres a partir das diferenças biológicas que norteiam a construção da identidade do sujeito, abarcando a divisão de papéis sociais, a divisão de trabalho, a desigualdade das relações e acesso aos recursos disponíveis que são compatíveis com o momento social e histórico.

O conceito de sexualidade se encontra imbricado no conceito de identidade de gênero e ambos perpassam a construção cultural da diferença entre os sexos. O emprego do termo identidade de gênero como um conjunto de traços construídos social e culturalmente, definindo gestos, comportamentos, modos de falar, vestir e agir para homens e mulheres, nem sempre está em consonância com o sexo biológico do sujeito, pois não são estruturas fixas, fechadas e sem possibilidade de tensionamentos e conflitos. Resultante de construções singulares durante o processo de desenvolvimento e socialização do indivíduo, a identidade de gênero está fortemente ligada à representação dos papéis sociais.

Como analisa Tereza Fagundes (2001, p.43):

[...] dada a natureza do conceito de gênero como uma categoria social, a identidade e o papel das mulheres e de homens estão afinados com os estereótipos culturais, fundamentados nas diferenças genitais – feminina e masculina – que as transcendem.

Não há, acrescenta essa autora, uma única forma de explicar a construção da identidade de gênero. Existem as orientações biológica e psicanalítica e ainda a abordagem sócio-cultural para explicar como homens e mulheres constroem a sua identidade. De acordo com a orientação biológica, homens e mulheres assumem seus papéis sociais a partir de sua identidade biológica, de macho e fêmea e, por conseguinte, a escolha afetiva e sexual ocorre em oposição aos seus sexos. As teorias ligadas à Biologia atribuem a dominação masculina ao processo de seleção natural, em que os mais adaptados sobrevivem e se desenvolvem. Os homens, por possuírem grande quantidade de espermatozóides, procurariam disseminá-los através de incontáveis experiências sexuais. E as mulheres, encarregadas da procriação e do cuidado com os filhos, procurariam um macho forte o bastante para ser o protetor e provedor das necessidades da prole. A subordinação da mulher

seria o modo encontrado para convencer o homem a manter a estabilidade do laço familiar.

Simone Beauvoir (1980, p. 13) sublinha a constituição do feminino como condição social ao postular que “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. A autora evidencia que o sentimento de soberania dos homens em relação às mulheres é inventado pelos adultos e aceito pelos meninos como modo compensatório de justificar a diminuição ou ausência de afagos e carinhos por conta do crescimento. A partir daí, inaugura-se uma sociedade desigual, em que a superioridade masculina se afirma. Do mesmo modo a influência da educação e do ambiente desencadeia o desenvolvimento de traços como a passividade que caracteriza essencialmente a mulher “feminina”.

Simone Beauvoir (1980) também afirma que as mulheres não têm domínio sobre o mundo masculino porque são ensinadas a serem passivas e a aceitar a autoridade do homem, não aprendendo a tomar a iniciativa, a manejar a lógica e a técnica. Como o Outro, a mulher desempenha o papel que a sociedade dela espera: ser submissa, dócil e indefesa.

A partir de Beauvoir (1980) compreendemos que a análise dos processos e práticas sociais e culturais são importantes para intervenções nas relações de poder entre homens e mulheres.

Neste contexto, os debates e a constituição de um campo de estudos no século XX introduziram o conceito de gênero, como uma tentativa de descolar um determinado gênero do sexo anatômico que lhe correspondia e resultava em diferenças inatas e essenciais. Gerou o argumento, também, de que as diferenças entre homens e mulheres eram social e culturalmente construídas. O conceito de gênero, ao problematizar noções de corpo, sexo e sexualidade e acentuar que vivemos a feminilidade e a masculinidade de acordo como o tempo, o lugar e as circunstâncias específicas foi ampliado por Joan Scott (1991), Guacira Louro (2003) e Judith Butler (2003).

Judith Butler (2003, p. 24-25) questiona o conceito de sexo e o conceito de gênero como a interpretação cultural do sexo:

[...] Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos

femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. [...] Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a conseqüência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como masculino, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino.

Para Butler (2003) o gênero não significa a interpretação cultural do sexo. Gênero designa o aparato de produção mediante o qual os sexos são construídos. A autora expõe que há controvérsias no significado de *construção*. O corpo não é um meio passivo sobre o qual se inscrevem significados culturais, não é puramente um instrumento com o qual os significados culturais se relacionam externamente. O corpo, pontua a autora, é uma construção, uma fronteira variável, uma superfície permeável e regulada politicamente, “[...] uma prática significativa dentro de um campo cultural de hierarquia de gênero e heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2003, p. 198). Há um investimento que se encontra nos processos de construção identitária que abrange os registros do corpo, da sexualidade e do desejo.

Não há estabilidade como característica no conceito de feminino, masculino, mulher e homem, segundo Butler (2003, p.200). Assim, o gênero não deve ser

[...] construído como uma identidade estável ou um *locus* de ação do qual decorrem vários atos. Em vez disso, o gênero é uma identidade tenuamente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos.

A estilização do corpo é o modo pelo qual cotidianamente os gestos, movimentos e estilos corporais constituem a ilusão de um sujeito permanentemente marcado pelo gênero, porém os atos que denunciam estilizações e os atributos de gênero são mutáveis, *performativos* (BUTLER, 2003, p. 201). A estilização é uma ação pública. Individualmente estiliza-se os corpos em formas de gênero numa dimensão temporal e coletiva. Não há identidade de gênero verdadeira, estável, pois a identidade de gênero verdadeira para a autora se revelaria uma ficção reguladora que se estrutura por atos repetidos. As reflexões da autora contribuem para modificar as representações da sexualidade, polemizam as diferenças entre sexo e gênero e ampliam a compreensão sobre a construção das identidades na contemporaneidade. Acrescenta-se que Judith Butler (2003) desnaturaliza a

diferença sexual, relativiza o conceito de identidade de gênero, mas é preciso estar atenta ao espaço, a cultura e ao tempo histórico, assim como privilegia a sexualidade como decorrente de processos inconscientes que emergem de conflitos em questões identitárias ou genealógicas.

Foucault (1988) denominou “genealogia” o modo como são investigadas e explicadas às categorias de sexo, gênero e desejo através de uma formação específica de poder e discurso. A genealogia recusa-se a buscar as origens do gênero, a verdade íntima do desejo feminino e uma identidade sexual genuína que a repressão social (modo fundamental na História de ligação entre poder, saber e sexualidade) coíbe a expressão. Como explica FOUCAULT (1988, p. 17), “[...] o regime de poder-saber-prazer sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana”.

O ponto importante não é determinar se as produções discursivas formulam verdades ou mentiras sobre o sexo, mas compreender o quanto se inaugura uma “vontade de saber” que serve de suporte e instrumento para que se estabeleçam relações de poder. A genealogia ao desvencilhar-se da concepção falocêntrica e da heterossexualidade compulsória investiga como origem e causa, categorias de identidade cujos pontos de origem são múltiplos e difusos.

Até o século XIX a concepção dominante era de que a mulher era um homem invertido e entendendo a mulher como um homem invertido e, posteriormente, inferior e menos desenvolvido do ponto de vista anátomo-fisiológico, muitas teorias foram construídas, conforme Badinter (1986), com o intuito de compreender e estabelecer a diferença entre os sexos.

O modelo de comparação e perfeição a ser seguido estava representado no sexo anatômico masculino. Neste, a presença do pênis conferia superioridade e possibilitava a construção de uma imagem de homem, na qual aos atributos físicos de vigor, força e beleza agregavam-se qualidades psicológicas, tais como: bravura, distinção, coragem, agilidade e heroísmo.

Em seguida, acirram-se os conflitos entre homens e mulheres sobre as posições ocupadas pelo gênero e pelo sexo e a sociedade passou a ser classificada em duas categorias de acordo como o modo como eram pensadas as relações entre o sexo social e o sexo biológico. O trabalho configurou-se através de princípios que demarcam a separação e hierarquia e regem as relações sociais entre os sexos, designando aos homens a esfera produtiva e a realização de funções com maior

valor social e as mulheres a esfera reprodutiva (HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele, 2007).

Com relação à sexualidade, a mesma é vivida pela pessoa individualmente, porém é constituída a partir do campo das relações sociais, da cultura, dos valores e formas sociais de vida. Na criança, a constituição da sua sexualidade antecede seu próprio nascimento por contemplar as condições sócio-históricas e as condições concretas em que o casal está inserido.

1.2.2 O desenvolvimento da sexualidade: contribuições da psicanálise

No século XX as idéias de Freud (1905) sobre a sexualidade humana foram disseminadas, ampliando o debate a partir da concepção de que para homens e mulheres a diferença anatômica não existe nas representações inconscientes. Para Freud (1905) as construções de homens e mulheres em sujeitos desejantes não são derivadas apenas do contexto social ou biológico. Percebendo a vida sexual das mulheres adultas como um “[...] continente negro” (FREUD, 1925, p.242) preconizava a complementaridade de uma unidade, de essência masculina marcada pelo desejo de dominação, conquista, sadismo e de uma diferença de essência feminina caracterizada por tendências passivas, amorosas, generosas e submissas.

A descoberta da sexualidade infantil foi compreendida no início do século XX como uma profanação da inocência da criança. Segundo Freud (1925) a vida sexual das crianças é diferente do adulto. A função sexual da criança, da infância a maturidade é atravessada por instintos, passa por várias fases de organização, inibições e fixações parciais nas primeiras fases do desenvolvimento, até assumir a reprodução com finalidade. Nos primeiros cinco anos ocorrem os principais aspectos do desenvolvimento da sexualidade infantil. A partir desta idade, a sexualidade não avança mais, pois os anseios sexuais diminuem, até ter início a puberdade. Neste período surgem às atitudes de vergonha, repulsa e moralidade que são responsáveis pelo alicerce do desejo sexual. As crianças do sexo masculino sofrem do medo de perder o órgão sexual pelo pai, esse medo de ser castrado “[...]”

exerce poderosíssima influência sobre o desenvolvimento do seu caráter e na decisão do rumo a ser seguido por sua sexualidade” (FREUD, 1925, p. 241).

Quanto às crianças do sexo feminino, o autor acrescenta:

[...] o órgão sexual feminino propriamente dito ainda não desempenha nela qualquer papel: a criança ainda não o descobriu. A ênfase recai inteiramente no órgão masculino, todo o interesse da criança está dirigido para a questão de se ele se acha presente ou não [...] (FREUD, 1925, p. 242).

Depreende-se que para o autor, as meninas sentem falta de um órgão sexual com igual valor ao órgão masculino, consideram-se inferiores e o sentimento de inveja origina as características tipicamente femininas. Posteriormente o desejo de dar à luz torna-se uma intenção da menina como uma característica do complexo de Édipo.

Nancy Chodorow (2002) concorda com Freud (1905) ao admitir que os aspectos decisivos da personalidade de gênero surgem da crise edípica. Todavia expõe os preconceitos ideológicos da cultura patriarcal, o desdém de Freud pelas mulheres em misoginia, a superior valoração do órgão genital masculino e a construção de explicações científicas a partir de relatos de fantasias dos(as) pacientes. Sobre a diferença anatômica, a autora acrescenta:

[...] Assim é que Freud não nos diz apenas que uma menininha *pensa* ou *imagina* que é castrada ou mutilada, ou que ela pensa ser inferior ou um menino incompleto. Não. Ela é assim. Freud menciona, por exemplo, ‘a descoberta da menina de que ela é castrada’ [...] (CHODOROW, 2002, p. 184)

Compreende-se que, para a autora, Freud (1905) discute a diferença anatômica entre os sexos a partir de pressupostos culturais patriarcais que igualam a diferença entre homens e mulheres associando-os a relações de superioridade e inferioridade. Chodorow (2002) também critica a universalidade da psicanálise, explicando que não é natural, inevitável o tipo de cuidado da mãe com a criança e não há um despertar da maternidade apenas nas mulheres. Do mesmo modo, as diferenças no cuidado repercutem na construção psíquica da criança.

Como um produto histórico, a educação, o preparo e a identificação da mulher com a maternidade asseguram as diferenças de poder no controle social e estão integradas na organização social de gêneros. Sobre isso, Nancy Chodorow (2002, p.28) admite que:

A maternação das mulheres é central para a divisão do trabalho por sexos. A função materna das mulheres tem profundos efeitos nas suas vidas, na ideologia sobre elas, na reprodução da masculinidade e desigualdade dos sexos, e na reprodução de determinadas formas de força de trabalho. As mulheres como mães são agentes decisivos na esfera da reprodução social.

A maternação das mulheres é uma organização dos cuidados maternos e paternos e esta integrada na organização social de gênero. A perpetuação dessa organização social de gênero é construída na família, na escola, na comunidade, na mídia, através da criação de ilusões que tecem expectativas sobre o que é normal e apropriado no casamento, na gestação, no parto e no cuidado com os filhos para mulheres e homens. Porém essa condição é mutável e tem mudado ao sabor das ideologias presentes num dado momento histórico. O ritual pode ser o mesmo, mas a reação da mulher as alterações gestacionais, ao trabalho de parto, ao choro do bebê estão de acordo com a sua subjetividade.

Na psicanálise, a teoria das relações objetais oferece uma explicação psicodinâmica da formação da personalidade como alternativa para o determinismo instintual e ambiental de Freud. Os teóricos das relações objetais descartam o papel puramente maturacional no desdobramento das fases do desenvolvimento psicosssexual da criança, ou seja, admitem que a criança não finaliza a fase oral apenas porque a zona erotizada deixou de ser a boca e passou a ser o ânus. As zonas deixam ou tornam-se libidinizadas, pois são para as crianças importantes veículos para a interação social.

Nancy Chodorow (2002) distancia-se da idéia de uma base biológica e instintual para a divisão de trabalho por sexos, diferenças de gêneros, inveja do pênis, masoquismo, etc. e apóia-se nos estudos sistêmicos do desenvolvimento feminino e masculino, resultantes das estruturas familiares e sociais. Denuncia, também que a atribuição à mulher a maternação é “boa para a sociedade” na medida em que retira da sociedade a responsabilidade com a criança pequena.

Para a psicanálise o bom e desejável cuidado materno surgirá da empatia da mãe com o seu filho e o tratamento dele por ela surgirá como uma extensão dela mesma. Tais vivências justificam-se na idéia que o desenvolvimento da maternação nas mulheres decorre de experiências relacional-objetais diferentes das dos meninos e dos modos como essas experiências são internalizadas e organizadas através da passagem pelo Édipo.

No cenário familiar, mãe, pai e filho se entrelaçam em torno da insatisfação, de uma falta que faz circular o desejo. Dessa trilogia desdobram-se funções que fazem referência ao complexo de Édipo: funções paterna e materna. A partir da função materna inaugura-se a dialética da demanda e do desejo, originando a interação do pai com o filho e situando a mulher na posição de mulher e mãe. Nessa trilogia quem cumpre a função paterna não necessariamente precisa ser o pai biológico, pois será, como explica Jerusalinski (2002) o pai simbólico, aquele que por via materna introduzirá as diferenças, a falta e o re-conhecimento de pai no filho. Então, no discurso materno se localiza o pai, intercedendo e mediando esse relacionamento.

O pai como instância simbólica desempenha importante papel na constituição subjetiva da criança. A função paterna opera por meio de palavras e, não por imagens. É no discurso que é transmitida a lei paterna. Esta proibição paterna possibilita que o filho torne-se desejante, todavia não há objeto capaz de dar conta do desejo, haverá sempre desejo de uma outra coisa que estará por vir. A condição do desejo é justamente a falta que motiva no sujeito a permanente busca (LACAN, 2008; KHEL, 2000).

A ênfase que a psicanálise dá a relação mãe e filho, em que o relacionamento satisfaz a mãe, que o bebê é o substituto simbólico de um pênis e que o cuidado materno é sempre bom e construído mediante empatia, identificação primária e pela vivência do cuidado de um filho como se fosse a continuação do cuidado de si são criticadas por Chodorow (2002, p.116) ao admitir que:

[...] para a mãe, o relacionamento tem uma qualidade de exclusividade e mutualidade, na medida em que não inclui outras pessoas e porque é diferente de outros relacionamentos com adultos. Contudo a mãe também participa de sua família e do resto da comunidade e sociedade [...]

Para a autora, a maternação é construída numa relação assimétrica, em que há uma clara divisão de trabalho por sexos. Os pressupostos da primazia da masculinidade estão presentes no conceito de maternação da psicanálise que postulava que a inveja do pênis ocasionava o desejo subsequente da mulher de ter filhos. A maternação, também, é compreendida como aspecto secundário da identificação da menina com a sua mãe. Além da maternação, a inveja do pênis, o amor pela mãe são questionados por Chodorow (2002) na construção da sexualidade feminina como fenômenos universais. A autora sugere ainda mais que o

que ocorre na fase edípica para homens e mulheres é um produto do conhecimento sobre o gênero e sua significação familiar e social.

Estudos recentes (LACAN, 1998) analisam que a identidade de gênero é construída através da linguagem, a partir de posições subjetivas que homens e mulheres podem ocupar em face da sua sexualidade. Para o autor, a psicanálise analisa a construção da identidade de gênero enfatizando os sistemas simbólicos e destacando a construção da diferença. Na formação da identidade contam os processos psíquicos inconscientes e a relação com o outro.

A tendência da psicanálise de universalizar o modo como ocorre a construção da identidade e as relações entre masculino e feminino, permitiu a percepção de que, do ponto de vista do inconsciente, não existe masculino nem feminino. Neste sentido há uma interrogação da noção de identidade sexual.

Lacan (1998a) fez uma releitura e ampliou os conceitos freudianos ao analisar à divisão do sujeito, a partir de posições subjetivas que homens e mulheres podem ocupar em face da sua sexualidade. Para o autor, a identidade de gênero é construída através da linguagem. A entrada na linguagem, entretanto, ocorre diferentemente para meninas e meninos e permite a entrada da criança na ordem simbólica.

Para a psicanálise freudiana, a menina torna-se uma mulher a partir do que falta a si mesma e do que falta à sua mãe. A referência à castração é o único ponto que a menina dispõe para se tornar mulher.

Lacan (1998a) ao introduzir a lógica do significante do inconsciente impossibilita que se atribua tanto valor à castração quanto Freud pensava. O falo e a castração não são obstáculos à feminilidade, mas condições para a feminilidade.

Depreende-se, então, com os estudos psicanalíticos recentes que a concepção, o papel do núcleo familiar, a construção simbólica dos pais a respeito da criança, as expectativas em relação ao papel/função que o(a) filho(a) desempenhará no grupo, as condições sócio-econômicas que viabilizarão a criação do bebê, etc. devem ser incluídos nos estudos da sexualidade e analisados a partir das construções simbólicas que a cultura faz deles.

Admite-se, então que a pesquisa contemporânea das identidades e sexualidades necessita assumir uma visão ampliada destes assuntos, distanciando-se de uma essência universal, inerente, de impulso biológico influenciadas por valores sociais e por questões individuais. Críticas feministas como Leonore Tiefer,

1993; Margareth Rago, 2001 discutem em profundidade as premissas essencialistas que postulam um caráter fixo e eterno a natureza humana. Insistem que a sexualidade não é biologicamente dada, não é uma qualidade humana inerente, não é um instinto, mas, ao contrário é um modo de ser e de se relacionar a partir da cultura, da história e da organização social.

Destaca-se, ainda que as concepções não biologizante da sexualidade postulam que na constituição do sujeito sexuado estão imbricadas as diferenças e desigualdades de classe, raça/etnia, gênero e geração entre homens e mulheres, assim como a dimensão corporal. É, então, ao longo do desenvolvimento que a criança na interação entre os indivíduos e as estruturas sociais constrói seu corpo sexuado que envolve um aprendizado sobre o corpo, o gênero e a sexualidade.

Do mesmo modo é na interação entre indivíduos e estruturas sociais que foi engendrada a idéia da criança como sujeito social, aspecto que contribuiu para o percurso da construção de direitos para a infância.

Nesta perspectiva, discute-se no capítulo 2 as crianças como sujeitos de direitos e caracteriza-se o sistema prisional para analisar os contextos de crianças, famílias e reclusos(as) nas unidades prisionais.

CAPÍTULO 2

A criança e o sistema prisional

[...] menina que passou cinco anos na penitenciária feminina com a mãe. Na cela, encostava-se a grade e perguntava: Meu Deus, quando é que vou sair daqui? [...] Em entrevista com uma psicóloga, a menina contou que, de tudo que conheceu depois que saiu da penitenciária, o que mais chamou atenção foi ver o céu inteiro e as estrelas, pois da cela ou pátio via somente uma parte do céu. (Nota de campo maio de 2008)

As palavras da criança revelam a singularidade de uma experiência subjetiva que representa o desenvolvimento infantil no contexto de uma penitenciária que se caracteriza entre outros aspectos pela restrição de liberdade de ir e vir, pela estruturação não-familiar, pouco ou nenhum contato com crianças da mesma idade, ausência de escola, da brincadeira e carência de todas as outras vivências que fazem parte da infância na nossa sociedade. Essas palavras, também apontam a necessidade de identificar quem são e como essas crianças, meninos e meninas, vivenciam a experiência do cárcere do pai e/ou mãe reclusa, analisando o impacto do sistema prisional no desenvolvimento e construção da sua infância.

O itinerário de cada criança no sistema penitenciário durante o cumprimento da pena de reclusão do pai e/ou mãe é individual, privado e singular, porém marcado pela carência material e afetiva, pela submissão a um conjunto de leis que a impedem de ter acesso ou permanecer com os pais no momento que desejarem e pela exclusão social. Constituem uma situação desigual e perversa a vida das crianças que permanecem durante anos no sistema carcerário por ter um familiar preso. Submetidas a degradação moral nas revistas íntimas, a tranca¹ no período

¹ Até o ano de 2006 havia o Ingresso que consistia na entrada dos familiares na sexta e saída no domingo da Penitenciária Lemos Brito.

No final da tarde, após a conferência dos nomes de reclusos/as de cada ala ou pavilhão, a pessoa reclusa pegava o seu alimento era encaminhada a cela e submetida a tranca. A cela era fechada pelo agente ou interno responsável pela função e era aberta, apenas no outro dia.

noturno, cada criança ao seu modo encontra suas próprias estratégias de sobrevivência.

Os direitos das crianças de serem tratadas com dignidade e serem reconhecidas como cidadãs estão definidos pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, dentre outras leis, porém as crianças que tem um pai e/ou mãe sob custódia do Estado convivem com o mesmo tratamento dispensado aos adultos na ocasião das visitas e ingresso a unidades prisionais e experimentam situações de invisibilidade como sujeitos de direitos.

Discutiu-se no capítulo anterior a infância na contemporaneidade. Neste capítulo serão analisadas a criança como um sujeito de direitos, o Sistema Penitenciário Brasileiro, assim como as políticas implementadas na gestão atual e os contextos de crianças, reclusos e famílias nas Unidades Prisionais serão abordados.

2.1 A criança como sujeito de direitos

O conceito de criança como um sujeito social contribuiu para o percurso da construção de direitos que lhe são associados, assim como os movimentos pelos direitos das crianças resultaram do avanço nas ciências sociais e nas políticas de direitos humanos para mulheres e direitos humanos em geral. Nos séculos VI, VII, como explica Àries (1978) não havia o conceito de direitos para a infância, o pai tinha um poder sem limites sobre os filhos, com direito de abandoná-los, vendê-los, mutilá-los ou tirar-lhes a vida de acordo com seus próprios interesses.

Na história, o campo dos direitos estava relacionado, apenas, aos indivíduos capazes de um pensamento racional; eram excluídos da condição da atribuição de ter direitos, as mulheres e as crianças. Com a Declaração Universal dos Direitos do Humanos de 1948, o conceito foi ampliado, mas as crianças foram referidas numa perspectiva protecionista, sem a preocupação com as especificidades próprias da idade e a responsabilização política e moral para assegurar os seus direitos.

A consolidação da imagem da criança como sujeito de direitos teve as contribuições da Declaração de Genebra (1923), da Declaração Universal dos Direitos da Criança (BRASIL, 1959), da Convenção dos Direitos da Criança

(BRASIL, 1989) e dos estudos da Sociologia da Infância que reconhecem a infância como um importante estágio de vida e romperam com o paradigma da criança frágil, inocente e dependente do adulto. Sarmiento (2007) esclarece que na Sociologia da Infância, a imagem da criança é de um sujeito competente que constrói conhecimentos, identidades e cultura e necessita ser considerado como um grupo com direitos específicos de participação.

O conceito de direitos para as crianças é ambíguo e limitado em razão da sua situação de dependência em relação a terceiros, da insuficiente capacidade física, psíquica, moral e social para assumir responsabilidades e em razão das mesmas estarem atreladas as responsabilidades, direitos e obrigações dos pais e a responsabilidade do Estado.

Segundo Fernandes (2005) no começo do século XX teve início a discussão sobre a construção de direitos para a infância em razão da necessidade de preservar a criança contra os abusos e, assim garantir o futuro da sociedade. Em 1913 surgiu o primeiro esboço de um projeto para a organização de uma associação internacional de proteção a infância que não teve continuidade devido a eclosão da guerra. Em 1919 foi criado o Comité de Proteção a Infância, pela Sociedade das Nações e em 1921 a Associação internacional de Proteção a Infância iniciou os seus trabalhos.

O movimento de defesa dos direitos das crianças iniciado por Eglantine Jeeb em 1914 foi fundamental para a Declaração de Genebra de 1923, através da redação do documento sobre os direitos das crianças que se constituiu num documento adotado pela Liga das Nações (FERNANDES, 2005). A Declaração de Genebra sistematizou em princípios gerais os cinco deveres da humanidade para com as crianças que se referem a dotar a criança dos meios necessários para o seu desenvolvimento; alimentar, nutrir, amparar e recuperar a criança, considerar que a criança é a primeira a precisar de ajuda no momento de aflição; colocar a criança em posição de ganhar a vida e proteger da exploração; criar a criança com a consciência de que seus talentos devem ser dedicados ao serviço dos seus semelhantes. A partir desta Declaração, em 1946 foi fundada a UNICEF ou Fundo das Nações Unidas para a Infância com o objetivo de promover melhorias na vida das crianças.

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) em 1948, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração de Genebra foi ampliada.

Discutiu-se, ainda a necessidade da elaboração de uma segunda carta dos direitos da criança que foi concluída em 1959 e adotada pelos 78 estados membros da ONU. Esta Declaração dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959) foi o primeiro instrumento internacional que enunciou a criança como sujeito de direitos.

A partir da Declaração, surgiu a necessidade de formular uma Convenção das Nações Unidas para os direitos da criança que comprometesse os Estados através de obrigações específicas. A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e foi ratificada pelo Brasil em 26 de janeiro de 1990, aprovada pelo Decreto legislativo n 28, de 14/9/90, vindo a ser promulgada pelo Decreto presidencial n 99710 de 21/11/90.

A individualidade, a personalidade da criança e a imagem de um sujeito ativo que tem o direito de ser consultada, expressar a sua opinião, de tomar decisões em seu benefício são aspectos incorporados na Convenção dos Direitos da Criança que permitiram a construção de políticas públicas para a infância.

Nesse sentido, Fernandes (2005) salienta que as tensões que existem entre o exercício dos direitos de proteção e de participação são constantes e complexos pelo antagonismo entre a defesa da perspectiva da criança como dependente do adulto e a concepção da criança como sujeito de direitos civis básicos, como o direito de participação nas decisões que afetam a sua vida.

Nesta discussão não se pode deixar de acrescentar as questões contemporâneas relacionadas aos conceitos de individualização e de identidades que são construídas, e não prescritas. Nesta perspectiva, é possível compreender a condição das famílias, a crise da autoridade paterna e a idéia das crianças e jovens com direitos próprios e com capacidade para definirem a própria vida. A lógica da individualização requer que a autoridade seja constantemente renegociada, restabelecida e ganha (BECK, 1998).

Sobre esta questão, Fernandes (2005) esclarece que a discussão que sustenta a ambigüidade entre proteção e participação infantil tem sido realizada por diferentes autores que ora acentuam a dependência, ora a emancipação e em outros momentos a participação das crianças no exercício dos seus direitos. O paradigma da criança participativa reconhece a necessidade de proteção das crianças e considera a possibilidade de integrar o conhecimento emergente das crianças a sua ação e intervenção social. Esta idéia é impulsionada pela verificação

das vulnerabilidades e, também, das competências de meninas e meninos para envolver-se e intervir na sua vida. De acordo com esse paradigma a proteção prolongada promove dependência, passividade, alheamento e sentidos equivocados sobre a realidade e implicações no desenvolvimento.

2.2 A criança na unidade prisional

A entrada e permanência durante anos na unidade prisional visitando a/o familiar produzem uma dinâmica particular na vida das crianças que tem início com a chegada do pai e/ou mãe a penitenciária, a identificação dos mesmos com a vida do crime, o tipo de delito, a relação com a população carcerária e com os agentes de penitenciários, a oferta de trabalho, as condições de saúde, a possibilidade de re-inserção social e o retorno a convivência familiar.

Acrescenta-se que existem diferentes posições dentro do sistema penitenciário sobre a entrada e permanência de crianças nas unidades prisionais masculinas. Enquanto alguns pais se queixam do pouco tempo de convivência com a família e da impotência que o encarceramento impõe, tornando-os espectadores do rumo que vai tomando a vida dos seus filhos, outros preferem não receber os filhos nas visitas a fim de preservá-los, outros perdem o vínculo com os familiares e outros prometem rebeliões diante da possibilidade da proibição da entrada de crianças nas unidades.

A entrada e a permanência de crianças durante as visitas, nas instituições prisionais são reguladas pelos próprios regimentos internos que tratam e ordenam os direitos dos presos. A lei de Execução Penal, Lei 7.210 (BRASIL, 1984) no art. 41 que versa sobre os direitos do preso condenado ou provisório não discrimina e aprofunda sobre as relações sociais e familiares que poderão ser estabelecidas com os internos durante o cumprimento da pena de reclusão e adota o poder discricionário, ou seja, cada unidade prisional pode estabelecer regras de acordo com o seu regimento interno, porém dentro dos limites apontados na própria lei. Esse descuido da legislação possibilita a ausência de regulação e normatização no tratamento dispensado as crianças a partir dos seus direitos e necessidades.

2.3 O Sistema Penitenciário Brasileiro

Os sistemas penitenciários são instrumentos de aplicação da pena. A pena imposta a quem comete um crime tem um caráter retributivo e preventivo, possui como caracteres atingir o autor do crime, ter sua aplicação disciplinada pela lei e ser proporcional ao crime.

De acordo com Foucault (1987) o sistema penitenciário é um conjunto complexo que reúne além de regulamentos coercitivos, programas correcionais para a delinqüência.

A prisão esteve desde sua origem ligada a um projeto de transformação dos indivíduos, como um instrumento tão aperfeiçoado quanto à escola, a caserna ou o hospital para agir com precisão sobre o comportamento, entretanto fracassou e, então, desde 1820 se constata que a prisão, fabrica novos criminosos ou encaminha-os, ainda mais na criminalidade (FOUCAULT, 1979).

As prisões não surgiram como local de castigo. Em Roma as prisões eram espaços que tinham como objetivo guardar os homens e não puni-los. A utilização era uma garantia da instrução criminal para deter os processados e a pena variava de castigos corporais até a execução. No século XVI teve início um movimento para o desenvolvimento das penas privativas de liberdade. Embora existam divergências quanto as raízes da penas privativas de liberdade, neste período foram criadas prisões organizadas para a correção dos apenados.

No fim do século XVIII e princípio do século XIX ocorreu uma passagem para a penalidade de detenção, marca importante na história da justiça penal, porque permitiu um acesso à “humanidade” como registra Foucault (1987). O aprisionamento substituiu os castigos corporais, práticas repressivas presentes até o século XVIII, pelo isolamento como técnica de correção, adestrando o preso e possibilitando, ao mesmo tempo, a incorporação, por ele, de uma nova moralidade. O sofrimento físico cedeu lugar à supressão de todos os direitos, da liberdade ou da própria vida.

A prisão permite a quantificação da pena, segundo a variável do tempo e surgiu para responder aos anseios da sociedade que desejava a privação de

liberdade para os criminosos e a correção ou transformação dos indivíduos. A pena diz respeito a uma sanção aplicada em conformidade com a lei e proporcional ao delito.

Com o advento do 1º Código Penal de 1830, que foi substituído com a Proclamação da República pelo 2º Código Penal em 1890, iniciou-se o regime penitenciário de caráter correccional, com o fim de ressocializar o interno. Em 1940, foi promulgado o terceiro Código Penal, que tinha como premissa básica a privação da liberdade e a segregação do indivíduo que cometeu um delito.

Com a instituição da Lei de Execução Penal nº 7.210, de 11/07/1984 (BRASIL, 1984) e depois de elaboradas as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, atendendo à determinação da Assembléia Geral da ONU, preceituada pela Resolução nº 2.858, de 20 de dezembro de 1971 e reiterada pela Resolução nº 3.218 de 6 de novembro de 1974 foram construídas orientações sobre os limites para a punição dos presos, entretanto o sistema penitenciário brasileiro ainda pode ser caracterizado pela ausência de condições dignas de vida que se traduz pelo empilhamento de pessoas em celas com capacidade ultrapassada, falta de higiene, ar, luz, alimentação adequada, acesso deficiente a assistência jurídica e médica, ócio forçado e distanciamento da família. Assiste-se na maior parte das penitenciárias brasileiras a difusão da tuberculose, vírus HIV e escabiose, naturalização da violência, sob a forma de extorsões, maus-tratos, estupros, assassinatos, exclusão e escorraçamento de homens (apelidados de fariseus ou couro de rato no Estado da Bahia) e mulheres desprovidos de algum dinheiro e apoio familiar.

Ao sistema carcerário que objetiva aplicar sanções aos atos desviantes e conter os distúrbios urbanos no Brasil é acrescido, na análise de Wacquant (2001, p. 11), sociólogo francês que estudou o sistema carcerário e judicial, o estado das prisões do país.

[...] que se parecem mais com campos de concentração para pobres ou com empresas públicas de depósito industrial dos dejetos sociais, do que com instituições judiciárias servindo para alguma função penalógica – dissuasão, neutralização ou reinserção. O sistema penitenciário brasileiro acumula com efeito as taras das piores jaulas do Terceiro Mundo, mas levadas a uma escala digna de Primeiro Mundo por sua dimensão e pela indiferença estudada dos políticos e do público [...]

Depreende-se com o autor que o sistema carcerário brasileiro é assentado na dominação. No Brasil, o Estado Penal foi desenvolvido para controlar as desordens suscitadas pela pauperização do proletariado urbano, pela desregulamentação da economia, pela ausência de programas sociais, pela retração de programas sociais, pela dissimulação e indiferença nas relações humanas e pela dessocialização do trabalho assalariado estabelecendo uma [...] “ditadura sobre os pobres [...]” (WACQUANT, 2001, p. 10).

Para o Wacquant (2001), a prisão na contemporaneidade possui fundamental importância na manutenção de uma política neoliberal, pois representa a ameaça da punição, o controle dos desvios e produzem subjetividades punitivas que realimentam a necessidade da prisão para controlar os pobres. Na sua análise o crime está atrelado a questões econômicas, entretanto existem tipos penais caracterizados por relações sociais, sem qualquer cunho econômico ou em que as questões econômicas ocupam um lugar secundário, como exemplo, o crime contra a vida: homicídio, lesão corporal, entre outros.

De acordo com o Departamento Penitenciário Nacional (2008), o Brasil tem mais de 420.000 presos contidos em pouco mais de 262.000 vagas. Houve aumento na taxa da população carcerária em todo o país. A taxa do aumento de encarceramento de mulheres de 2000 a 2006 foi de 135,37% maior que a dos homens que foi de 53,3%. Em relação à mulher os seus direitos são violados, conforme aponta o Relatório sobre Mulheres Encarceradas da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (2005):

[...] Representando menos de 5% da população presa, a mulher encarcerada no Brasil é submetida a uma condição de invisibilidade, condição essa que, ao mesmo tempo em que é sintomática, “legítima” e intensifica as marcas da desigualdade de gênero à qual as mulheres em geral são submetidas na sociedade brasileira, sobretudo aquelas que, por seu perfil socioeconômico, se encontram na base da pirâmide social, como é o caso das encarceradas.

Compreende-se a partir do Relatório que as mulheres encarceradas sofrem violações que são geradas pela discriminação de gênero e pela negligência do Estado quanto à identificação e atenção às suas necessidades específicas. Segundo o Relatório das Mulheres Encarceradas (2005), a Assembléia Geral da ONU, na Resolução 58/183, recomendou que se direcionasse maior atenção às questões das

mulheres que se encontram na prisão, inclusive no que diz respeito às questões referentes aos seus filhos.

[...] Foi indicado no Relatório da Subcomissão de Promoção e Proteção de Direitos Humanos que alta porcentagem de mulheres presas são mães e se encarregam de cuidar dos filhos, porém, de modo geral, não há políticas públicas adequadas no tratamento das presas. O relatório indicou que 87% das detentas brasileiras têm filhos, sendo que 65% delas não mantêm relacionamento com os pais das crianças (são mães solteiras), do que se pode depreender que a maior responsabilidade recai sobre as mulheres [...]

A mesma situação de invisibilidade é vista em relação às crianças, filhos(as) dos internos(as), pois no sistema carcerário durante as visitas e ingresso na unidade prisional, a criança vivencia, assim como o seu pai e/ou mãe reclusa, as conseqüências das barreiras colocadas pela instituição que separam a vida cotidiana da pessoa interna do mundo externo: restrição do movimento livre, contatos ríspidos e hostis rotineiros das autoridades, constrangimentos, precárias condições de higiene e habitabilidade e exclusão social.

A condução de um cumprimento de pena no sistema prisional que preserve a identidade dos internos, respeite suas individualidades através da análise das suas condições de vulnerabilidade perante o sistema punitivo e fortaleça os seus contatos com a vida familiar e comunidade são aspectos importantes apontados na contemporaneidade pelo enfoque crítico da Criminologia, mas que ainda não fazem parte efetivamente da agenda que envolve questão carcerária e criminalidade. As questões inerentes à pena privativa de liberdade envolvem afastamento do interno em relação à família, segregação e exclusão social, socialização na criminalidade com incorporação de hábitos e valores para adaptação a vida carcerária.

Como analisa Cunha (2004) as fronteiras da prisão delimitam um quadro temporário de vida específico com uma dinâmica de relações singular. Desse modo para a análise da condição das crianças importa conhecer o Sistema Penitenciário da Bahia, suas políticas, relações e desdobramentos.

2.4 O Sistema Penitenciário da Bahia

Na Bahia, as estatísticas do Estado informam que o sistema prisional atualmente possui aproximadamente 8.749 custodiados distribuídos em 21 (vinte e um) estabelecimentos prisionais coordenadas pela Superintendência de Assuntos Penais, sendo 08 (oito) na capital (BAHIA, 2009). A capacidade destes estabelecimentos é de 6839, há um excedente de 1558 internos ocupando essas vagas. Neste contingente não foram contabilizados o número de custodiados na Polícia Civil.

Em 2007, assumiu a pasta da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos a Prof^a Dr^a Marília Muricy, militante histórica da luta pelos Direitos Humanos dentro e fora da Bahia. A frente da SJCDH defendeu a criação de uma cultura da cidadania, incorporando a palavra Cidadania na sigla da instituição e imprimindo-a como princípio nas suas ações. Desde o seu discurso de posse, quando afirmou: “Não compreendo uma política de Direitos Humanos que não esteja em diálogo permanente com todos os setores do governo e com a sociedade. [...] Ajudem-nos a criar esta cultura de Direitos Humanos que ultrapasse a cadeia” enfatizou a cidadania nas políticas públicas e administrativas destinadas aos internos. (BAHIA, 2007)

A Secretária de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, Prof^a Dr^a Marília Muricy iniciou uma gestão prisional com o foco nas Penas Alternativas. Para isso transformou a proposta das Penas Alternativas em Lei Estadual através da implantação e implementação de mais de dez Centrais de Atendimentos e também fundou as bases para a elaboração de políticas penitenciárias intersetoriais, através de diálogos com o SUS, o SUAS, a SEDU, a SETRAS, a SEDES, as prefeituras municipais e várias outras entidades, dividindo responsabilidades (TOURINHO, 2009). Na sua pasta constava a defesa da valorização dos reclusos dentro das unidades prisionais e aplicação de processo de descarcerização que possibilitava a assistência individualizada considerando os perfis e necessidades.

Anterior a esse período, com o objetivo de ampliar o número de vagas, a Secretaria da Justiça e Direitos Humanos (BAHIA, 2005) informou que fechou o ano de 2005 com o aumento de 1,2 mil novas vagas e contabilizou a ampliação em mais de 50% no número de vagas no sistema, com a construção de unidades, ampliação e reforma de outras. Em 2005, a humanização do sistema penitenciário através da assistência média e apoio social começou a fazer parte da agenda da SJCDH, porém as ações começaram a se efetivar no ano de 2007 e 2008, através do Plano

Operativo de Saúde no Sistema Penitenciário, do Programa de Desinstitucionalização no Hospital de Custódia e Tratamento, do Programa Liberdade e Cidadania que tem como objetivo a promoção da cidadania e geração de renda para os indivíduos presos, egressos ou em liberdade condicional (BAHIA, 2008).

O Programa de Assistência Individualizada (PAI) foi elaborado pela Superintendência de Assuntos Penais (SAP) através da Coordenação da Gestão Integrada das Ações Penais (COGIAP) como instrumento estratégico para atender a pessoa reclusa e as suas famílias.

O PAI é um instrumento estratégico de promoção da cidadania, da prevenção da criminalidade e da reincidência no crime, através de ações do Serviço Social e Psicologia das unidades prisionais articulado com os serviços da política de Seguridade Social, das Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde e Desenvolvimento Social (TOURINHO, 2008).

O Programa tem como meta garantir os direitos sociais de internos e familiares; expandir, qualificar e apoiar a participação e o envolvimento das famílias dos internos ao longo da pena; promover a humanização do cumprimento da pena; otimizar as possibilidades de reintegração social do egresso; e, por fim, construir a reorientação do modelo de gestão prisional e da própria execução penal no Estado da Bahia, sendo a garantia dos direitos de cidadania da pessoa privada de liberdade um eixo fundamental na consolidação da nova Política Criminal e Penitenciária proposta pelo Governo (BAHIA, 2009).

O Programa de Assistência Individualizada tinha como previsão que o desenvolvimento das ações deveria atingir até o final do ano de 2009, 50% das famílias dos internos das Unidades, todos referenciados nas Redes SUS e SUAS; resgate e inclusão de 20% das famílias de presos até então ausentes no processo de Execução Penal; 80% dos internos encaminhados com critérios técnicos, para as ações de trabalho, educação e saúde oferecidas pela penitenciária; 40% dos internos, em situação de maior vulnerabilidade psicossocial, inseridos em ações de resgate e fortalecimento de vínculos familiares e da sua própria subjetividade porém as demandas mais imediatas nas unidades prisionais ganharam relevância. De qualquer modo as discussões sobre o papel ressocializador do sistema penitenciário e a garantia dos direitos sociais de internos e familiares, em detrimento do papel estritamente punitivo estão presentes na gestão atual das unidades prisionais.

A Superintendência de Assuntos Penais, órgão em regime especial da administração direta, integrante da estrutura da Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos - SJCDH, tem por finalidade planejar, coordenar, executar, supervisionar, controlar e avaliar os serviços penais do Estado e promover de acordo com as normas de segurança das unidades, os meios necessários a manutenção de vínculos familiares dos custodiados. A manutenção desses vínculos e a diminuição da tensão do(a) interno(a) dentro do presídio era reduzida através da absorção das crianças pela Escola Professor Estácio de Lima que funcionou em turno integral dentro do Complexo Penitenciário da Mata Escura até dezembro de 2008 e continua sendo pelo Projeto Centro Educativo Nova Semente (Abrigo e Creche) localizado numa área desmembrada da Penitenciária Lemos Brito, unidades que tem o objetivo de acolher os filhos das pessoas reclusas do Sistema Penitenciário e promover a inserção dos mesmos na sociedade, minorando o grau de marginalidade em que a criança está inserida, através da oferta do ensino, da alimentação, do lazer e da assistência médico-odontológica (BAHIA, 2008).

Atualmente as políticas públicas são direcionadas para a interiorização do sistema carcerário, ou seja, existe uma preocupação em manter os apenados e presos provisórios próximos das comarcas onde está sendo apurado o delito cometido ou o cumprimento dos delitos próximo aos seus núcleos familiares. Esta ação visa desafogar a capital ao combater a superpopulação e manutenção dos presos em delegacias, reduzir custos como o aparato utilizado para transportá-los para a capital e melhorar o tratamento dos presos ao permitir que eles cumpram pena próximos à família.

Em reunião organizada pelo representante do Ministério Público e atual presidente do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) Dr. Geder Gomes no Ministério Público (BAHIA, 2007) o Comitê Gestor Interinstitucional de Políticas Criminais e Penitenciárias do Estado discutiu além da interiorização da execução penal, propostas de alteração do Provimento nº 006/2001 da Corregedoria Geral da Justiça que regula a ação penal do Estado, essencialmente no que se refere a competência de execução, a possibilidade de concessão de benefícios, a transferência gradual da responsabilidade das delegacias para a Secretaria de Justiça, regularizando os desvios que ocorrem quando delegacias custodiam presos que respondem a processos criminais ou condenados; interiorização das Medidas de Segurança aplicadas aos infratores com transtorno mental quando for possível

realizar o tratamento na rede ambulatorial e aplicação de centrais de execução de penas alternativas. Nesta reunião, o representante do Ministério Público ponderou que há muitos anos o sistema penitenciário não funciona adequadamente, mas ainda perpassa a idéia equivocada de que quanto mais prisões, mais justiça.

2.5 O perfil da população reclusa nas unidades prisionais

A população internada nos estabelecimentos prisionais da capital da Bahia como Casa de Albergado e Egressos, Colônia Lafayette Coutinho, Centro de Observação Penal, Hospital de Custódia e Tratamento, Conjunto Penal Feminino, Penitenciária Lemos Brito, Presídio Salvador e Unidade Especial Disciplinar, segundo dados da SJCDH (BAHIA, 2009) é de 3.535, sendo que 3.375 são homens brasileiros e 25 são estrangeiros e 115 são mulheres brasileiras e 8 de nacionalidade estrangeira. A maior parte da população é jovem e situa-se na faixa etária dos 18 aos 34 anos.

Segundo dados do Infopen (BRASIL, 2009) a maior parte da população reclusa do Estado da Bahia não concluiu o ensino fundamental, pois num total de 8749 custodiados no Sistema Penitenciário, 1.377 são analfabetos, 1.524 são alfabetizados, 3.871 possuem o ensino fundamental incompleto, 806 concluíram o ensino fundamental e apenas 23 reclusos terminaram o ensino superior.

No que diz respeito a quantidade de presos por tempo total de cumprimento das penas, do total de reclusos sentenciados, 1.731 cumprem pena entre 4 a 8 anos de reclusão. 1.050 cumprem mais de 15 anos até 20 anos de reclusão. A maioria do total de 6594 reclusos, precisamente 4.157 responde por crime contra o patrimônio que envolve furto simples e qualificado, roubo qualificado, latrocínio, roubo simples, estelionato, extorsões, etc. Desta parcela de 6.594 reclusos, 1.604 cumprem pena por roubo qualificado, 1.870 por tráfico de entorpecentes e 1.534 internos respondem por crimes contra a pessoa, sendo 1.478 do sexo masculino e 56 do sexo feminino.

A quantidade de reclusos por cor da pele/etnia do total citado anteriormente de 8749, 5.774 são pardos, 1.779 são negros, 1.084 são brancos e os amarelos, indígenas e outros correspondem a 112 pessoas deste total.

No que diz respeito ao crime, pesquisa realizada anteriormente (TORRES, 2004) que teve como objetivo analisar o modo como homens e mulheres reclusos lidam com as oportunidades de educação oferecidas pelo sistema penitenciário apontou que não há uma identidade de criminoso(a), assim como não há um conjunto fixo de elementos, traços ou estilos que esteja na base da construção da identidade de quem comete crimes. É preciso analisar o crime a partir da posição que o sujeito ocupa na sociedade, os processos que resultam de suas múltiplas representações e interações sociais, os modos individuais de apreensão destas representações e as características dinâmicas de sua personalidade. O reducionismo a um determinismo biológico, moral, psicológico ou social não possibilita a análise ampliada do ato criminoso como resultante de uma interação entre o contexto social e os processos cognitivos, pessoais, éticos, afetivos e vivenciais que ocasionaram um modo único e particular de agir. Homens e mulheres reclusos possuem uma multiplicidade de identidades que são editadas conforme o desejo de cada um e a necessidade do contexto.

Corroborando esses dados do Infopen, Sá (2009) esclarece que o crime é um ato do ser humano, um modo particular que homens e mulheres encontram para solucionar seus problemas e não pode ser compreendido, apenas como uma infração a uma norma penal desprovida de conflitos e dramas. Os conflitos interpessoais nos diferentes processos sociais nos quais participam o autor, a vítima e a sociedade estão na base do comportamento criminal.

Acrescenta-se que existem diferentes modos de interpretar o crime, como as teorias que privilegiam as condições estruturais, econômicas e políticas (CERQUEIRA, LOBÃO, 2003), as teorias que enfatizam as características genéticas e biológicas como motivadoras do comportamento delituoso (LOMBROSO, 1876) e as teorias que destacam os aspectos psicossociais (SILVA, 2002).

Dentre as teorias que enfatizam a dimensão psicológica do comportamento destaca-se as contribuições da psicanálise que explica que há um confronto entre uma emoção intensa que impele à ação e uma série de palavras e pensamentos que causam embaraços e paralisam o sujeito. A saída dessa posição incômoda, em que

nada parece poder ser dito ou feito, é a ação, o crime, a precipitação sobre o outro para por fim ao desejo inconsciente de morte de si e do outro (LACAN, 1963).

Dessa forma, analisar o mundo prisional envolve muito mais que conhecer as memórias do lugar, a legislação, os programas, regulamentos, a organização. Envolve ainda mais do que a observação direta, entrevistas, questionários, leitura de prontuários. É preciso disponibilizar-se para o contato pessoal, a aproximação desconfiada, a escuta dos lamentos, queixas, revoltas, silêncios, gritos e suportar a impotência, que até que seja compreendida pelo outro, será preciso experienciar o desencanto, a reclamação, o afastamento e o retorno colaborativo posterior de alguns deles.

Do mesmo modo é preciso compreender que os reclusos nas unidades prisionais lutam para assegurar o mínimo de autonomia subjetiva possível, para isso mostram-se arredios, como representação de poder e, em determinadas situações, reproduzem situações de criminalidade (cometem outros tantos crimes), buscando um poder ilusório sobre o outro, manipulando e causando o aniquilamento de ambos como sujeitos sociais e o distanciamento dos ideais expressos pelo discurso civilizatório.

Quanto ao lugar da criança no mundo prisional é importante destacar a sua posição e descobrir com ela como construir um lugar adequado para o desenvolvimento da infância.

2.6 “[...] tem criança aqui, na penitenciária?”

Existem poucas pesquisas que tratem da questão da criança que permanece no contexto prisional durante os primeiros anos da infância ou das crianças que durante anos visitam o pai e/ou mãe reclusa. Existem também poucas ações institucionais voltadas às mães encarceradas, cujos filhos também se encontram no espaço de execução penal.

Os resultados do estudo de Santa Rita (2006) sobre mães e crianças atrás das grades em três estados brasileiros indicam a existência de uma não

correspondência entre o exposto nos instrumentos legais e normativos que orientam as ações institucionais, como o conjunto de três leis que regem o Direito Penal Brasileiro: Código Penal de 1940, Código de Processo Penal de 1941 e a Lei de Execução Penal de 1984 associado a Constituição Federal de 1988, ao Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), a Legislação do Sistema Único de Saúde - SUS (1990), a Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS (1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) e a realidade complexa e hostil que vivencia a mulher-mãe presa, tornando necessária a implantação e implementação de políticas públicas específicas para tal realidade, como forma de minimizar o poder discricionário das gestões penitenciárias que tanto tem contribuído para o desrespeito ao princípio da dignidade da pessoa humana.

O estudo menciona também as diversas ambivalências dessa área no campo dos direitos humanos, como: a falta de unidades prisionais específicas para as mulheres e por separação de regime penal; a falta de espaços apropriados para o atendimento infantil; a inexistência de políticas específicas voltadas à maternidade como um todo; o direito da criança à convivência familiar e comunitária.

A maternidade em ambiente intramuros foi apontada na pesquisa de Rosangela Santa Rita (2006) como importante fator para o abrandamento da pena e, por outro, compreendida como uma segunda pena, tendo em vista o momento de separação da criança. A separação foi sentida pelas mulheres entrevistadas como uma das piores perdas durante o cumprimento da pena de reclusão, mesmo quando reconhecem a limitação e o prejuízo para o desenvolvimento do filho permanecer num local improvisado de oferta de prestação de serviços, denominado erroneamente de creche ou berçário dentro do complexo penitenciário.

Nesta análise é importante conhecer um aspecto do contexto do desenvolvimento das crianças nas relações entre famílias e reclusos durante as visitas nas unidades prisionais:

2.7 O contexto das crianças, reclusos e famílias nas Unidades Prisionais

Na unidade prisional, a criança convive com os diferentes discursos formulados sobre a prisão e os discursos que vêm da prisão, enfrenta a convivência com modelos que cometeram crimes e experimentam a subordinação, exclusão social e vivenciam situações em que se vêem como diferentes.

Há uma submissão aos elementos constituintes da prisão e uma identificação da(o) reclusa(o) a um lugar, um posicionamento como pessoa, embora, algumas vezes, a pessoa interna tenha consciência de que essa posição está em conflito com outros modos assumidos por ela. A(O) reclusa(o) é convocada a ocupar outras posições como meio de resolução de conflitos e, assim, as contradições são apresentadas, pois o modo de ser deste sujeito difere do modo como ele se posiciona para ser aceito pela massa carcerária e para sobreviver. As identidades são construídas a partir de negociações.

Constatou-se em pesquisa realizada durante o Mestrado (TORRES, 2004) que na penitenciária a convivência entre os presos num ambiente de privação e maus-tratos, gera agressões e brigas. Além de haver repressão por parte do sistema, que isola e priva da liberdade como medida punitiva, há também repressão por parte dos outros reclusos que atuam de acordo com um código de conduta interno, elaborado por eles e perpetuado ano após ano. A depender do crime cometido, estupro ou infanticídio, o sujeito fica estigmatizado, pode ser rebaixado e ter que prestar serviços, tais como: lavar, limpar, ceder a sua comarca (espaço de deitar) e dormir junto ao vaso sanitário, oferecer-se sexualmente, etc. aos demais internos, sofrer desprezos e agressões. Os que escapam das humilhações são aqueles que contam como o auxílio principalmente financeiro, da família. O que “perdem de psicológico” conforme dito pelo recluso na ocasião das entrevistas, é que, em função dos conflitos travados entre eles, para ter uma convivência sem tantos atritos, passam a assumir identidades de acordo com os apelos feitos pelos líderes da população carcerária.

Desse modo, existem homens, nas unidades prisionais, que limpam, lavam e submetem-se sexualmente a outros presos, mas fora dos muros da prisão tem uma mulher que os acompanham e os visitam durante o cumprimento da pena.

Em entrevistas realizadas constatou-se que mulheres e homens sugerem que é imperativo que uma identidade seja assumida, a fim de “tirar a cadeia” e evitar conflitos maiores. Restam, contudo, os conflitos psíquicos e as marcas simbólicas deixadas na história de vida de cada um.

Tentativas de extorsões, assédio, promiscuidade e violência sexual eram presentes nos relatos na época da coleta de dados que se realizou no Mestrado (TORRES, 2004), mas ainda hoje a criança participa das visitas e dos encontros íntimos dos pais nas celas, separadas pelas “tianas”². A participação silenciosa nos encontros íntimos dos pais dentro das tianas, por si só não constitui um problema que poderá trazer conseqüências psíquicas futuras para a criança, porém o que se discute é que durante o encontro íntimo amplia-se a situação de vulnerabilidade da criança, o que pode torná-la alvo de violência sexual. O depoimento de uma assistente social de uma unidade prisional revela que: *[...] tinha uma mãe que levava a filha de 14 anos para se prostituir [...]* (As 1, m).

Nos atendimentos realizados até o ano de 2007 na Colônia Lafaiete Coutinho aos internos para fins de livramento condicional, alguns homens demonstravam o seu receio em receber as filhas adolescentes na visita, pois acreditavam que a exposição das filhas aos demais internos poderia provocar desejo e possíveis chantagens. Outro depoimento de agente de presídio que trabalhou no Presídio Salvador e na Penitenciária Lemos Brito e uma assistente social denunciam as ocorrências nas unidades neste período:

[...] uma vez tava na revista e um primo de um dos presos, com uns 18 a 19 anos foi visitá-lo. Tinha um jeitinho de gay. Ele voltou quase duas horas depois chorando. Vi que a calça dele tava suja de sangue. Pedi que ele retirasse a roupa e ele me contou que o primo dele tinha vendido ele. Foram 15. Ele tava com o ânus dilacerado, me disse que nunca mais voltava ali[...] Por que ele não gritou? Não gritou senão morria. (AgP 1, h)³

[...] tinham vários que alugava a mãe, a mulher e quem fosse visitar. Tem umas que se acostumam a isso e vão visitar. A maioria que visita é prostituta. As casadas são ameaçadas. (AS 1, m)

² Tiana é uma tenda feita com lençol dentro da cela para o encontro íntimo.

³ Para preservar a identidade dos depoentes, a sua identificação é feita na transcrição das falas com o uso de uma ou duas letras maiúsculas, seguidas da informação relativa ao sexo e à idade. Em alguns casos, a idade não está explicitada, pois eles não souberam declarar ou não foi perguntado.

Ainda, hoje, segundo depoimentos de agentes, as crianças enfrentam situações de vulnerabilidade nas unidades prisionais que permitem a entrada da criança no pátio e pavilhões.

[...] acho perigosíssimo, acho que a criança não deveria ir ou então que fosse separado, não ficasse no pátio. Lá tem as facções, então tem preso que não gosta do outro, então pode fazer algo para ferir. (AgP 2, h)

[...] Riscos? Essas meninas adolescentes. Já vi casos de presos que estão devendo, tem dívida com o chefe maior e forçar a própria mulher a ter relações com outros presos. A gente sabia, mas não via. Eles fazem umas cabana para ficar lá dentro, é fechado. Lá dentro da cela ficam os que tem mais tempo na cadeia, tem mais poder. Os outros fazem a oca de índio no pátio e é nessa hora que você não pode entrar porque está invadindo o local íntimo deles. Sabíamos que acontecia esses atos, muitas mulheres que eram submetidas a ter relações para não morrer, para pagar dívida. Já vi mulheres que deixaram de ir porque passaram por esses constrangimentos. Ninguém se queixa pelo medo da represália. (AgP 3, h)

A indiferença em torno dessas questões marcou o percurso das gestões passadas que dizem respeito a regulamentação da entrada da criança na unidade prisional, fiscalização do tipo de atendimento e o modo como às relações ocorrem. As ações na atual gestão que efetivem tais providências ainda são tímidas.

Percebe-se, também que em todas as unidades e pavilhões há uma tentativa de disciplinar a conduta dos reclusos pelas lideranças, como exemplo a que ocorreu num dos pavilhões da Penitenciária Lemos Brito, no Complexo Penitenciário da Mata Escura. Em 2009 foi elaborado, impresso e distribuído por uma comissão de internos, liderada por um recluso condenado por tráfico que cumpre pena na Penitenciária Lemos Brito um documento intitulado “Ordem e Progresso” (LYRIO, GAUTHIER, RIOS, 2009) que diz respeito a um rigoroso código de ética e comportamento que tem por objetivo ensinar a doutrina de comportamento na prisão. Numa perspectiva jurídica, estabelece regras, definidas como “Obediências”, principalmente para o preso que não está acostumado ao regime do sistema prisional e suas devidas punições no que diz respeito a convivência, a visitação, a etiqueta no trato com familiares, as relações amorosas, reincidência, etc. Este documento, também critica a Superintendência de Assuntos Penais (SAP) em razão

da falta de instrumentos jurídicos no acompanhamento das penas e pondera que esta ausência promove a delinquência dentro das unidades.

A cartilha evidencia uma ação que os presos já realizam há muito tempo que diz respeito a sua organização que está em consonância com os princípios de qualquer agrupamento social, mas que contrapõe a organização legal, como dito por um recluso “[...] é para-legal”, ou seja, outros códigos de conduta são adicionados e autorizados pelos próprios reclusos durante o cumprimento da pena, com estabelecimento de regras, normas, valores e punições rigorosas.

Desse modo ficou estabelecido num dos princípios das “Obediências” que se o recluso subtrair pertences de outro recluso terá que aceitar para continuar a conviver na “comunidade” a prestação de serviços de faxineiro na varrição da área e fazer orações de joelho no pátio. Outros princípios proíbem agressões de qualquer natureza, envolvimento com a ex-companheira de outro interno, entre outros. Se houver filhos o relacionamento é terminantemente proibido (LYRIO, GAUTHIER, RIOS, 2009).

Os códigos internos definem condutas e atuações no interior da unidade. O não cumprimento provoca represálias e severas punições. A delação é um importante item, além dos já citados no “Ordem e Progresso” e, o não cumprimento pode sedimentar o fim do sujeito na prisão. Instaure-se a disciplina, que como ensina Foucault (1979) não é um aparelho, não é uma instituição, na medida em que funciona como uma rede que as atravessa sem se limitar as suas fronteiras. A disciplina ou poder disciplinar é uma técnica, dispositivo que assegura a sujeição constante de suas forças.

Os reclusos para fazer frente ao aprisionamento e ao poder disciplinar criam territórios de resistência dentro das unidades prisionais, percebem-se como criminosos e sentem-se a vontade para barganhar, intimidar e usar a força para obter vantagens no convívio com os demais. Existem acordos entre lideranças e reclusos que são estratégias de convivência e contribuem para enfrentar a passagem pelo cárcere. Essas estratégias que envolvem, como exemplo, a permissão do uso de drogas funcionam como um importante controle prisional. Para os reclusos, na cadeia não podem faltar a maconha, a visita e a perspectivas de benefícios na execução da pena, que constituem promessas de bem estar e de saída dos muros da prisão.

Na prisão, o delito cometido constitui marcas identitárias que possibilitam o reconhecimento entre eles no sistema penitenciário e proporcionam o estabelecimento de relações hierárquicas. Estas marcas estão nas paredes das celas, nas grafitagens nos muros, nos corpos tatuados, mutilados e adornados, nas roupas que demarcam os territórios e evidenciam mecanismos de intimidação, controle e vigilância. Estas marcas denunciam ainda os maus tratos, histórias e passagens pelo cárcere.

No diálogo com quem representa o Estado ou está do lado deste (técnicos de saúde, serviço social, etc) há sempre uma tentativa de convencimento da sua inocência e do quanto são vítimas nas unidades prisionais. A queixa e o lamento constantes demonstram entre outras coisas, a superficialidade da sua responsabilização com o crime cometido, da pouca implicação e avaliação do ato cometido e da passagem pelo cárcere. Muitos enfrentam este período de aprisionamento como vítimas do Estado, do juiz, do diretor, da psicóloga, da família, das vítimas, etc.

Compreende-se que uma prisão é constituída pelas relações que são estabelecidas, o modo como são travadas e negociadas a permanência no lugar, os sentidos da prisão pela sociedade e todos os processos de exclusão vivenciados. Como analisa Foucault (1979), além das decisões, regulamentos que são elementos constituintes da prisão, existem as estratégias, astúcias que não são de ninguém, mas que são no entanto vividas, assegurando o funcionamento e a permanência da instituição.

Para conhecer mais este espaço em que as crianças passeiam e constroem as suas vidas, será importante analisar o contexto das visitas.

2.7.1 A importância das visitas para os(as) reclusos(as)

A Lei de Execução Penal de 11 de junho de 1984 (BRASIL, 1984) estabelece que o interno tem direito a visitas semanais. O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (BRASIL, 2007) no Novo Plano Nacional de Política

Penitenciária pretende aperfeiçoar o controle das visitas, particularmente as íntimas em lugares apropriados, como também os procedimentos para a revista da pessoa reclusa, visitantes, servidores ou prestadores de serviços.

A visita com todas as limitações de tempo e espaço promove a integração, o contato, o acolhimento, o sentimento de pertencimento a uma outra realidade além do muro. A visita induz a participação dos familiares no cumprimento da pena de reclusão e em algumas situações na responsabilização e no fracasso.

Uma jovem de 20 anos que visitava um familiar descreve a sua percepção sobre este momento:

Entre uma vez para visitar o tio e depois o cunhado. Foi normal, mas não quis mais voltar. O ambiente é feio, é horrível, são as coisas que passam lá. Eu nunca mais quis voltar. É normal. O lugar que eles dormem no chão, não é colchão, é tudo no chão, lava prato. (I, m, 20 anos)

Uma outra mulher entrevistada que visitou um familiar durante a infância, diz:

Se um parente entrar aí (na penitenciária), eu não visito, nem pensar. Minha família não se envolve, mas se entrar eu não visito ninguém. (J, m, 20 anos)

Embora os depoimentos revelem que a experiência da visita foi negativa, a percepção das mesmas sobre este momento é de que o ambiente prisional não marcou em nada as suas vidas.

Durante as visitas, a pessoa reclusa tem possibilidade de compreender como a dinâmica familiar mudou com o seu encarceramento no que diz respeito a redistribuição dos papéis, os silêncios, os afastamentos, a cumplicidade na relação, a preocupação, entre outros aspectos.

Há familiares que visitam com regularidade, como as mães e as companheiras e que impõem para si mesmas uma condição de isolamento ou rara participação em eventos, festas, passeios, lazer enquanto permanecer o encarceramento do filho ou companheiro.

Entende-se que com a mulher há uma dependência emocional em relação ao homem e os valores de uma vida marginalizada não permitem o afastamento. Mães e mulheres além de visitar o homem recluso, trabalham para ele e por ele, prostituem-se, se necessário for, com outros presos, a fim de garantir a vida ou

vantagens, reivindicam melhores condições prisionais, expõem-se a todo tipo de prática delituosa para ajudá-lo (TORRES, 2004). Em contrapartida a maioria das mulheres reclusas é abandonada pelo companheiro e recebem pouco ou nenhum apoio da família. Quando recebem visitas é do companheiro que, também, está preso ou do namorado que conseguiu arrumar depois do aprisionamento, com o apoio de outras mulheres reclusas que nas visitas passam a informação aos seus companheiros que tem uma reclusa que quer se relacionar e aguarda um pretendente. A partir daí, são enviados comunicados, bilhetes, pequenos presentes como um rádio, um perfume, umas “pilhas” (bateria), entre outros e o Serviço Social é procurado para autorizar a visita e solicitar a realização dos exames médicos a fim de verificar a saúde da paciente e do candidato ao namoro. As visitas deste novo par, iniciam-se com o encontro íntimo e perduram por inúmeras razões, como o contato afetivo, o sentimento de proteção, a vontade de ter um homem a qualquer preço, a realização de algo diferente, os presentes trocados, etc.

A visita, então, tem uma grande importância para a pessoa reclusa, conforme apontam os depoimentos:

Sem visita não tem como tirar a cadeia (M, h)

Vivo em função dos dias de visita (D, h)

Minha família toda tá presa, vivo esperando o dia da visita, uma notícia [...] (N, h)

Sobre a visita dos filhos as pessoas reclusas relatam:

Pedirei ao diretor para receber a visita do meu filho com roupa normal. Não quero que ele me veja com essa farda. Vai ser um choque, vai traumatizar ele. (P, h, reincidente)

Os meus filhos vem aqui. O de 9 (anos) pergunta porque eu tô aqui. Ele não sabe. Eu digo que tô trabalhando. Ai ele pergunta cadê o dinheiro. Ele sabe que quem trabalha recebe dinheiro. Eu digo que o homem não pagou. Tô enrolando. É difícil dizer a realidade. Onde a gente mora eu não deixo eles na rua porque os outros

pequenos já fumam. Não pode falar senão vai aprender coisa errada. (V, h, reincidente, usuário de drogas)

[...] o pai veio para área de visita, depois veio outro. A gente na área, observando, ai teve a gente de levar ele. O filho perguntou: “_ quando o senhor volta?” E o pai disse: “vai demorar um pouco porque eu to trabalhando.” Tive que tirar um deles e para isso tem que algemar. A menina perguntou por que ta fazendo isso com o amigo do meu pai? Ele disse a filha que precisava para levar para outro trabalho. A menina descia as lágrimas e o menino também [...] (Ag P4, m)

A visita das crianças vinha com as mães. Eu ficava no meu lugar. Os homens não mexem por causa dos policiais. Não é um lugar para a criança ir por causa do estupro. As crianças ficam soltas, o povo dava doce. Os pais não cuidam não. (A, h, reincidente)

Os depoimentos indicam que há um desconforto com a entrada dos filhos na penitenciária. Entende-se, ainda que o que não se diz, de alguma maneira, manifesta-se no simbólico. As percepções da criança sobre o sistema prisional estão presentes desde os primeiros anos e quanto menor a criança maior a marca a ser elaborada. É possível que a família possa tratar o aprisionamento de um dos membros da família, sem que a criança sinta-se enganada. A observação de um encontro entre mãe, parentes e filho revela essa condição:

*_ mãe por que você nunca mais voltou para casa?
_ porque eu tô trabalhando, filho (abraçando o filho no colo)
_ que trabalho é esse? Aqui é o quê? Por que não volta? Que dia volta? (olhar desconfiado espreitando tudo ao redor)*

Nota de campo junho 2008

As perguntas da criança ficaram sem resposta e a mãe tratou de mudar de assunto para não precisar revelar a criança a sua condição de presidiária, porém não é fácil terminar de dizer algo para constatar o que é que se deveria ter dito, assim a criança passou o restante da visita em silêncio, nada mais perguntou. Compreende-se que não revelar a condição de presidiária(o) a um filho quando este a(o) visita a fim de preservá-lo (a) não assegura que ele não venha saber por outras

pessoas ou tirar suas próprias conclusões a partir do que vê: policiais armados, agentes, algemas e fardas.

No âmbito do sistema penitenciário a fila na entrada e o procedimento da revista corporal já revelam para a criança a situação no mínimo desconfortante que será submetida para visitar o pai e/ou mãe reclusa. Há, ainda a precocidade no confronto com uma situação estigmatizadora.

2.7.2 A revista no sistema penitenciário

A revista ou busca corporal nos familiares dos internos é um dos procedimentos de segurança nos estabelecimentos penais que tem um caráter preventivo uma vez que objetiva impedir o ingresso de celulares, armas ou drogas no ambiente carcerário. Para a realização da revista direta sobre o corpo do indivíduo, o Conselho Nacional de Política Penitenciária (CNPCCP) no Art. 2º exigiu a existência da fundada suspeita de que o indivíduo é portador de objeto ou substâncias proibidas, assim, apenas quando há suspeita é autorizada a revista direta, manual e superficial no corpo e na roupa do revistado. Na verdade, o que ocorre cotidianamente nas visitas é a imposição da revista direta, não havendo qualquer observância do artigo supracitado. Acrescenta-se que não foram estabelecidos os limites da revista manual pelo CNPCCP, possibilitando que em algumas ocasiões o agente efetue uma intervenção no corpo da pessoa revistada, tocando-a nas partes íntimas e com isso, cometendo excessos e arbitrariedades.

A revista íntima é vivenciada como uma situação constrangedora e vexatória, pois as mulheres de diferentes idades, crianças e adolescentes além de tirar a roupa para a exposição das partes íntimas e a realização dos agachamentos sobre espelhos, tornam-se suspeitos e (são tratados como tal) de trazer no interior do seu corpo, objetos ilegais. A revista íntima é um instrumento de intimidação e violência, fere o princípio da dignidade da pessoa humana posto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o direito de integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente como posto no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Para os familiares, este procedimento acarreta desconforto, intimidação e

desrespeito a sua integridade física, psíquica e moral. A revista íntima poderia ser desnecessária se houvesse o funcionamento adequado e contínuo do detector de metais.

A Lei nº 10.792/2003 (BRASIL, 2003) que alterou a Lei 7210/84 (Lei de Execução Penal) (BRASIL, 1984) para diminuir as distorções e irregularidades prevê a colocação do aparelho detector de metais e equipamentos de Raio X nas prisões, assegurando que através do dispositivo de segurança, passaria pela revista, apenas aqueles que tivessem numa situação irregular apontada pelo detector. Entretanto nem todas as unidades prisionais possuem tais aparelhos, e, destas, muitas não o utilizam adequadamente.

Uma mulher jovem que durante a infância e adolescência visitou regularmente os familiares na Penitenciária Lemos Brito (e retorna a Escola que funcionava dentro do Complexo Penitenciário como responsável pelo deslocamento das crianças matriculadas na escola no retorno para casa) relembra a experiência da revista que passou na infância para visitar um familiar.

Quando era pequena tirava a fralda, jogava fora [...]. Depois da grade, tinha que me abaixar, tirar a roupa, mas não quis mais voltar, tinha 12 anos. (J, m, 20 anos)

Uma outra senhora que tem um filho recluso descreve a sua experiência com a revista:

É horrível para uma mulher de idade. Não tenho o costume disso. A pessoa tem que se abrir toda. Abre as partes [...]. Ia por meu filho. (L, m, 58 anos)

Os familiares encontram saídas para os impasses e constrangimentos suscitados pela visita ao familiar, como também desenvolvem habilidades para resolver problemas pontuais, como: conflitos do interno com o ambiente do cárcere, angustias pelo tempo da prisão, falta de dinheiro, queixas em relação a um membro da família, e, ainda acolher e criar a esperança que pode ajudar o(a) recluso(a) a encontrar novos lugares no sistema onde ele está inserido e no retorno a vida social. A família, então, assegura a relação da pessoa reclusa com o social, auxiliando na preservação da sua saúde mental.

As relações familiares mantêm a sua estrutura de poder mesmo com a reclusão e com a necessidade de construção conjunta de saídas possíveis para os problemas da família como manutenção e encaminhamento de problemas específicos.

Entre os homens reclusos a mesma posição de poder e privilegio ocupada pelos líderes é conferida aos seus familiares dentro e fora do sistema penitenciário. Assim, nas visitas, as celas são desocupadas para receber a companheira, filhos, etc, e os demais ocupam a área externa (o pátio) com a construção de tianas que permitem o encontro íntimo. A pessoa reclusa que goza de uma posição hierárquica tira proveito de sua situação e estabelece uma relação de dominação para com os demais reclusos, chegando inclusive a proibir a entrada de uma visita se esta desagrade as lideranças.

Para a compreensão da construção da infância de meninas e meninos que vivenciam a experiência de reclusão do pai e/ou mãe, analisa-se nos próximos capítulos os contextos de desenvolvimento da criança no sistema prisional: O Abrigo Centro Educativo Nova Semente e a Escola Estácio de Lima.

*Pai, meu pai do céu, meu pai do céu
Eu quase me esqueci, me esqueci
Que o teu amor vela por mim, vela por mim
Que seja sempre assim.*

Oração do Pai Nosso para Crianças

CAPÍTULO 3

O Abrigo Centro Educativo Nova Semente: um Lar Simbólico

Na análise da construção das identidades de crianças importa conhecer outros dois dos contextos de desenvolvimento dos(as) filhos(as) dos(as) internos(as): O Abrigo Centro Nova Semente que será tratado neste e no próximo capítulo e a Escola Estácio de Lima que será apresentada no capítulo 5.

O Abrigo e a Escola são analisados como contextos de desenvolvimento para indicar não somente diferentes condições de vida em que crianças nascem e se desenvolvem, e sim para evidenciar um contexto em que se entrelaçam condições socioculturais e históricas, espaços físicos, pessoas, recursos disponíveis, valores e crenças; dimensões que são significativas para a compreensão do desenvolvimento da criança. Nesses contextos físico, simbólico e sociocultural, as interações constituem aspectos fundamentais para a formação dos indivíduos (Vigotski,1998). Considera-se, a partir dos estudos de Vigotski (1998) que o desenvolvimento humano ocorre de modo contextualizado numa perspectiva dialética na qual o indivíduo transforma e é transformado pela cultura. Não há, apenas uma influência do contexto no desenvolvimento do indivíduo, há um constante processo de criação e interpretação de informações, conceitos e significados que marcam e constituem o sujeito psicológico.

Em relação ao desenvolvimento das crianças, analisa-se a construção das suas identidades a partir das observações, percepções e dizeres de meninas e meninos e dos adultos nos campos de realização da pesquisa como o Abrigo/Creche Centro Educativo Nova Semente localizada no Complexo Penitenciário da Mata Escura da cidade de Salvador, Bahia, unidade que tem o objetivo de acolher os filhos das pessoas reclusas do Sistema Penitenciário e promover a inserção dos mesmos na sociedade, minorando o grau de marginalidade

em que a criança está inserida, através da oferta do ensino, da alimentação, do lazer e da assistência médico-odontológica (BAHIA, 2008).

3.1 Caracterizando o Abrigo Centro Educativo Nova Semente

O Abrigo (Centro Educativo Nova Semente) dirigido pela Fundação Dom Avelar Brandão, vinculada a Arquidiocese de Salvador e Pastoral Carcerária funciona há mais de nove anos abrigando bebês e crianças em regime de internato. Neste período, de acordo com a Direção foi prestada assistência, proteção, inclusão a setenta crianças aproximadamente.

As crianças e adolescentes do Abrigo recebem assistência integral para que se desenvolvam e adotem atitudes e valores socialmente aceitos. Este processo educativo sistemático compõe a proposta da Fundação Dom Avelar Brandão Vilela que tem no seu histórico o acompanhamento de crianças e adolescentes por meio de um trabalho de educação para a cidadania junto a famílias e crianças vinculadas a determinados espaços sócio educativos visando subsidiá-las no processo de formação e inserção social. Este processo educativo ocorre em meio à profissionais, educadoras, famílias e crianças e resulta no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades da vida diária.

O Abrigo constitui-se numa casa com muitos cômodos e rodeada por jardins, construída pela Pastoral no terreno de 9,2 mil metros quadrados desmembrados do Complexo Penitenciário. A moradia das crianças possui uma área de circulação com adequada ventilação e iluminação, refeitório, quartos, sala de jantar com televisão e DVD e pátios externos onde as crianças brincam.

Para construção do equipamento para abrigar o Projeto Centro Nova Semente, a Igreja Católica contou com recursos que foram obtidos junto a instituições públicas e/ou privadas, dentro e fora do país, como a Instituição Italiana banca Leonardo, Fundação Umano Progresso, Cariplo, Aiutare I Bambini, AVSI (Associação Voluntários para o Serviço Internacional) e Associação EDUS, mas principalmente através do Projeto Ágata Esmeralda, entidade de leigos vinculada à Arquidiocese que se dedica a captar recursos do exterior e direcioná-los para ações de atendimento a pessoas carentes. O Abrigo, também, recebe doações de

voluntários italianos que enviam recursos para manutenção do projeto e outros recursos vem da própria família de Adele Pezone. O anteprojeto arquitetônico foi desenvolvido pela Associação Voluntários para o Serviço Internacional (AVSI), que desenvolveu, junto com o Governo do Estado, as ações de saneamento e habitação popular do Projeto Ribeira Azul (BAHIA, 2002).

Em 1999, o Juizado da Infância e Juventude limitou a permanência de crianças nas unidades prisionais e as mães que costumavam permanecer com os filhos durante o período de reclusão precisavam de um espaço para abrigar as crianças. Uma rebelião serviu de alerta para os riscos que os filhos das internas estavam sendo submetidos e assim surgiu a sede provisória no Bairro da Mata Escura e em 2005 com o terreno doado pelo Estado, houve a mudança para a sede atual. O Abrigo é mantido por convênios federais, estaduais e municipais e doações. Outras crianças, filhos de internos(as) têm atendimento diário e são assistidas com reforço escolar e atividades de estímulo à cidadania.

As crianças mais velhas estão matriculadas nas escolas públicas e particulares do bairro e as crianças pequenas freqüentam a Creche Nova Semente, localizada no outro lado da rua, mas próxima ao Abrigo.

A creche funciona há dez ou onze anos, com clientela formada por crianças de 2 a 6 anos provenientes da comunidade, do Abrigo e da Escola Estácio de Lima, localizada na Penitenciária. Freqüentam a creche 79 crianças, incluindo as crianças que fazem reforço escolar. O espaço físico é composto por 3 salas de aula, sala da direção e 2 áreas de recreação. A freqüência média por grupo é de 20 e 25 crianças que são acompanhadas por três educadoras, uma psicóloga e uma assistente social que são funcionárias do Abrigo. As educadoras trabalham há mais de 6 anos na creche e uma delas está concluindo o curso de pedagogia, cujo trabalho de conclusão aborda as práticas pedagógicas com crianças que nasceram no cárcere.

O Abrigo conta com psicólogas, assistente social, médico, funcionários e a direção da Irmã Adele Pezone, italiana missionária da Ordem de Jesus Redentor que iniciou o projeto a partir de um trabalho com as mulheres reclusas e seus bebês na Penitenciária Feminina. Os profissionais trabalham em regime de 12/36 horas, em dois turnos para atender as necessidades e demandas afetivas da criança, que se iniciam com a rotina de higienização, banho, café da manhã, acompanhamento a escola ou creche. À noite, no retorno da creche e escola as crianças alimentam-se,

ficam na sala de estar até às 20 horas e depois sobem para dormir. No quarto das crianças pequenas permanece uma educadora até que as crianças durmam.

Em 2009, o Abrigo estava com 36 crianças, sendo 11 meninos e 25 meninas. Em relação à idade, verificou-se que 41,66% crianças situam-se na faixa etária de 6 a 9 anos e 27,77% correspondem a crianças de 2 a 5 anos, indicando uma grande concentração de crianças que necessitam de maior cuidado e proteção.

FAIXA ETÁRIA	FREQUÊNCIA
0 - 1 ANO	1
2 – 5 ANOS	10
6 – 9 ANOS	15
10 – 13 ANOS	8
ACIMA 14 ANOS	2

TABELA 7 – DISTRIBUIÇÃO DAS IDADES DAS CRIANÇAS

A análise do nível de escolarização (Tabela 8) revela que a maior parte das crianças está matriculada nas séries iniciais do ensino fundamental. A escola pública é freqüentada pela maioria dos participantes, e algumas crianças freqüentam a escola particular. O pagamento das mensalidades é assumido por madrinhas das crianças e pelo Centro Educativo Nova Semente. As crianças de 2 a 5 anos de idade freqüentam a Creche Nova Semente. Apenas o bebê não está matriculado na creche e permanece no Abrigo por todo o dia.

FAIXA ETÁRIA	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL- ATÉ 4 SÉRIE	ENSINO FUNDAMENTAL – 5 A 8 SÉRIE	ENSINO MÉDIO
0 - 1 ANO	-	-	-	-
2 – 5 ANOS	10	-	-	-
6 – 9 ANOS	-	18	-	-
10 – 13 ANOS	-	-	6	-
ACIMA 14 ANOS	-	-	-	1

TABELA 8 - ESCOLARIZAÇÃO

Verificou-se que 22 crianças apresentam o maior tempo de permanência no Abrigo, correspondendo ao período de 6 a 10 anos. Uma adolescente é a abrigada com maior tempo na instituição, 11 anos em razão do distanciamento familiar. 12

crianças estão de 2 a 5 anos no Abrigo e apenas uma criança está abrigada há um ano. Do total de 36 crianças, 15 delas estão em processo de re-inserção no lar através de aproximações com os familiares, visitas, contatos com a comunidade para avaliações das possibilidades de retorno e assistência a criança após a saída do Abrigo.

NÚMERO	TEMPO DE PERMANÊNCIA NO ABRIGO
1	1 ANO
12	2 – 5 ANOS
22	6 – 10 ANOS
1	ACIMA DE 11 ANOS

TABELA 9 - TEMPO DE PERMANÊNCIA NO ABRIGO

Observou-se que no início de 2010, apenas 4 das 15 crianças que estão em processo de saída do Abrigo retornaram as suas famílias. As dificuldades de desabrigamento são inúmeras, como carência material, envolvimento do pai, mãe, tios com drogas, vínculos familiares frágeis, entre outros. Acrescenta-se que do total das 36 crianças, apenas um menino tinha o pai e mãe presos, os demais apenas um familiar: pai ou mãe. Provenientes de famílias monoparentais, a maioria morou com a mãe ou avó materna e vivenciou a ausência da figura do pai, como também carências materiais.

Com as observações feitas, registrou-se que duas das meninas que fazem parte do total de 36 não recebem nenhuma visita, não tem nenhum contato com os familiares. Diante desta condição permanecerão na instituição até que o familiar apareça com o intuito de retirá-las do Abrigo e tenha condições de dar o suporte de que precisam. As demais crianças recebem ou receberam alguma visita regular ou esporádica e ligações telefônicas para saber e dar notícias.

Constatou-se, também que há um caso em que a mãe saiu da penitenciária, perambula pelas ruas, é usuária de crack e álcool e não tem condições de criar e cuidar das meninas de 5 e 6 anos. O pai que não tinha contato há 5 anos, apareceu no Abrigo para buscar as garotas, porém a Direção da instituição não permitiu a saída sem uma investigação prévia das reais condições do oferecimento do cuidado e proteção as crianças pelo pai. O comprovante de trabalho e moradia foi dado pelo genitor, que também apresentou sua atual companheira. Numa das entrevistas, a

companheira revelou que o genitor era usuário de crack e estava a comercializar todos os objetos da casa para manter a dependência. Em razão disso, as crianças permanecem no Abrigo enquanto aguardam o encaminhamento dos procedimentos para adoção pelo Juizado de Menores. Há perspectiva de serem adotadas por um casal italiano que demonstrou interesse em ficar com as meninas. Para adoção é preciso efetivar todos os procedimentos de aproximação, documentação e convivência antes da criança completar 7 anos.

No que diz respeito a estrutura familiar das crianças do Abrigo, 8 delas foram abrigadas com os irmãos, sendo que três estão na instituição com mais de dois e três deles. Esta situação corresponde a condição de reclusão das genitoras e ausência de apoio e cuidado no ambiente familiar.

Analisa-se o desenvolvimento e construção das identidades das crianças no contexto do Abrigo a partir das dimensões: entrada da criança e desligamento dos vínculos, a construção das identidades, a adaptação à nova realidade, as dinâmicas de relacionamentos e manutenção dos vínculos, a percepção de crianças sobre a construção de identidades de gênero, expectativas do(s) familiar(es) e das crianças e o desligamento do Abrigo.

3.1.1 “Infâncias perdidas”

Meninas e meninos de idades variadas são encaminhados ao Abrigo em qualquer período do ano, a partir de uma demanda do Juizado da Infância e Juventude, Conselho Tutelar, da comunidade, de um familiar e do Serviço Social da Penitenciária Feminina e de outras Unidades Prisionais em razão da condição da privação dos seus direitos básicos e apoio familiar e social frágil após a reclusão do pai e/ou mãe.

São caracterizadas pelos profissionais como crianças em situação de risco:

São frutos do desamor, das drogas, do desemprego, do submundo, da violência sexual. Pelo pai tá preso, a mãe tá presa e viverem num lugar de risco social eles estão fragilizados e aí o que acontece é que eles são usados, não tem voz, não tem a quem recorrer. (T4, m)

Percebo um amadurecimento maior do que a idade que apresentam. São histórias duras. É uma infância perdida, roubada...de alguma forma, sim. (T2, m)

[...] tem infâncias que são perdidas [...] (T1, m) Nota de campo em maio de 2008

São crianças que estão expostas, dizem que são agressivas, mas que estão expostas e precisam usar a agressividade porque vivem num ambiente coletivo. (T2, m)

O que mais marca é a carência afetiva. Falam da separação, do abandono, a incerteza em relação ao futuro. Tem outros que tem uma perspectiva maior. [...] tem uma perspectiva no que quer trabalhar, quer fazer faculdade. (T3, m)

A institucionalização das crianças é motivada pelo quadro de risco social que enfrentam diante da reclusão do pai e/ou mãe e desproteção familiar. Enfrentam duas situações de desproteção: a primeira incide no abandono material e/ou psicológico quando não há o atendimento familiar as suas necessidades básicas e a segunda quando se torna dependente e mera espectadora do rumo que a sua vida tomará.

A prisão materna traz ainda mais prejuízos para a criança do que a prisão do pai em decorrência da perda do apoio emocional com a mudança da cuidadora.

Uma criança que chegou ansiosa, insegura e assustada ao Abrigo e teve dificuldade de adaptação segundo depoimentos de técnicas, relata a sua entrada no Centro:

Eu era pequenininha, eu nem sabia quem era tia (nome) e a Irmã (nome). Tia pegou eu e minhas irmãs (silêncio) Tinha três anos, agora eu tenho cinco. Vim da casa da minha avó e da minha mãe. Quem morava era minhas irmãs e meu tio e meu pai morava e ficava trabalhando [...] minha mãe foi presa e minha avó me trouxe. Primeiro, minha avó me levava para o presídio para ver a minha mãe. [...] meu tio fuma, ele botou o pé em cima do telhado. Chegou o carro cheio de polícia. A polícia subia com a minha mãe. Ai ele viu um pé e prendeu minha mãe. (C, m, 5 anos)

A criança de 5 anos revela-nos um aspecto que diz respeito a sua capacidade de contar a sua história que envolve o afastamento dos seus referenciais sociais e culturais na comunidade, da mãe que foi presa, do motivo da reclusão, da convivência familiar, da sua moradia, do desconhecimento dos rumos e pessoas que passaria a conviver.

Pensar a criança como um sujeito de direitos, conforme apontam os estudos da Sociologia da Infância (SIROTA, SARMENTO, FERNANDES, MONTANDON, 2001, 2007; 2005; 2004) implica prestar-lhe informações, dar-lhe voz, reconhecer as suas competências e legitimidade para analisar, compreender e intervir nas decisões sobre sua vida. Em uma situação como essa, percebe-se que o adulto, seja ele quem for, um familiar ou representante da lei compreende a infância como um período de vida de passividade, alheamento e incapacidade de apreensão dos significados reais do mundo. Neste sentido, os direitos da criança foram ignorados a começar pelo direito de saber e participar das decisões que estão sendo tomadas sobre a sua vida.

No Abrigo, a partir dos trabalhos da equipe de psicólogas, assistentes sociais e educadoras, as crianças são convocados a reconstruir as suas histórias. As suas memórias estão impregnadas pelo relato do outro sobre si mesma e são reeditas a cada momento que entra uma nova criança no Abrigo. Assim, as falas das crianças são indissociáveis da história construída por elas próprias, a partir do que foi reproduzido pelas técnicas e educadoras sobre a sua família, a sua entrada no Abrigo, etc e, ainda a partir do que a criança lembra, pensa e reinventa sobre si.

Essas construções nos remetem a Vigotski (1998) para quem à medida que a criança cresce a sua memória torna-se bem diferente das fases iniciais da infância. Para a criança pequena a lembrança de uma situação está de acordo com a lembrança de aspectos concretos, pois não possuem ainda a possibilidade de abstração, então a definição de conceitos nas crianças é um processo baseado nas suas lembranças. No final da infância, explica Vigotski (1998) o processo de lembrança envolve o estabelecimento e encontro de relações lógicas. Os processos de internalização que se originam das relações entre indivíduos demonstram que a reconstrução interna de uma operação externa resulta de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Assim, através desses processos de reconstrução do que foi vivenciado, outras crianças também relatam a sua entrada:

Eu não lembro não.(silêncio) A Irmã (diretora do Abrigo) trouxe. Não lembro. Já ta longe. (S, m 6 anos)

Quando cheguei eu tinha 2 anos ai eu comecei a crescer, hoje eu to aqui, deste tamanho. (I, m, 8 anos)

Ela me deixou assim na calçada [...] (silencio) a Irmã foi lá e me pegou, me deu banho, troquei de roupa, depois cresci. (I,m, 6 anos)

Minha mãe me trouxe porque ela quis [...] (silencio) morava com minha mãe e a (nome da irmã) pequena. (C, h, 5 anos)

Os sujeitos como analisa Ciampa (1986) extraem da sua memória os fatos que considera significativos para se dar a conhecer. Assim, nessas memórias, a criança diz quem é através do que conta sobre a sua mãe, seu pai, sua vida.

A escuta das vozes e silêncios dessas crianças possibilitam que se compreenda o que vai além do senso comum. Para a psicanálise, escutar é o resultado e a contrapartida da regra fundamental da psicanálise, constitui uma abertura para tudo que foi dito e silenciado e para uma leitura subjetiva do que foi expresso. Desse modo, o silêncio das crianças nos depoimentos é pleno de sentidos, não é estático e revela o impasse entre o que se é e o que se constata ser ao dizer algo; evidencia o desamparo, o vazio, a impossibilidade de dizer tudo e a ausência de representação. Ainda sobre o silêncio, Orlandi (2005) também admite que existem formas de silêncio que atravessam as palavras e que falam por elas. O silêncio da criança é um dizer, ecoa na sua história.

Então, não ter acesso a informação adequada e apropriada à sua idade na perspectiva de oferecer proteção, impede que a criança possa formular opiniões sobre a sua realidade e consolida a imagem da criança dependente do adulto.

Possibilitar que a criança tenha acesso às informações não é uma tarefa simples uma vez que pode significar contar-lhe do crime cometido pelo seu familiar, a prisão, a punição, o rumo que tomará a sua vida e permitir que ela participe com questionamentos sobre as suas dúvidas. A perspectiva protecionista, explica Fernandes (2007) considera os adultos como guardiães e defensores da infância

posto que acreditam que em razão das crianças serem vulneráveis e presumivelmente incapazes de assumir responsabilidades devem ser excluídas da posse de direitos de participação e tomada de decisões sobre si mesmo.

Fernandes (2007) analisa que a discussão que sustenta esta ambigüidade entre proteção-dependência e participação-autonomia infantil tem sido desenvolvida em posições antagônicas, como o paradigma que compreende a criança como dependente ou como criança emancipada e o paradigma da criança participativa que considera que os direitos de proteção e participação podem ser conciliados a medida que associe os direitos de proteção, provisão e participação de modo interdependente. Isso significa considerar a vulnerabilidade, a dependência, a imaturidade, mas oferecer-lhes oportunidades de ação e intervenção no seu cotidiano. É preciso, então, ampliar a discussão sobre a capacidade de decidir das crianças, a autonomia e a competência para lidar e participar das mudanças ocorridas com o aprisionamento e não ser reduzida a objeto de intervenção do Estado.

Desde as situações mais simples do dia a dia, como escolher o que vestir, o que brincar até as decisões mais significativas como decidir sobre fazer a visita ao pai e ou mãe reclusa ou pelo retorno ao convívio com a genitora, as crianças se envolvem, avaliam as vantagens e desvantagens nas escolhas que precisam fazer, amadurecem e ganham autonomia e respeito por si mesmas.

A fala do menino de 5 anos, "*Minha mãe me trouxe porque ela quis [...] (silencio) morava com minha mãe e a (nome da irmã) pequena.*" (C, h, 5 anos) demonstra a submissão a que foi disposto pela mãe e remete para a situação de outras crianças que encaram com indiferença o destino das suas vidas, sem questionar a situação nem o modo como foram deixadas ou encaminhadas ao Abrigo e outras que podemos identificar como expressão de um sentimento de vitimização diante do desamparo. Neste contexto é importante considerar que diante dessa experiência, a submissão é o modo encontrado para lidar com esses sentimentos que emergem da violência psíquica e física.

Percebe-se, ainda nas falas das crianças sobre a sua entrada e nos depoimentos a seguir, o quanto a fala é importante para o desenvolvimento da criança, uma vez que, como diz Vigotski (1998), a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala que produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A atividade simbólica tem uma

função organizadora que provoca o surgimento de formas fundamentalmente diferentes de comportamento. Então, para o autor, a criança antes de controlar o próprio comportamento, começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Com a fala adquire a capacidade de ser sujeito como objeto do seu próprio comportamento. As observações de Vigotski (1998) o levaram a concluir que as crianças resolvem suas tarefas de modo menos impulsivo com a ajuda da fala. Através da fala, a criança planeja como solucionar um problema e executa a ação. Esse processo de manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo que estimula o desenvolvimento da criança. Essa estrutura psicológica só existe nos seres humanos.

As narrativas a seguir revelam aspectos importantes que precisam ser considerados para compreender a construção das suas identidades, como a repercussão para a criança do entendimento que houve a participação de um familiar na condução para o Abrigo, e também, os sentimentos de estranheza e desproteção e a anuência da sua condição.

Eu ficava na creche de Simões Filho. Ai minha mãe viu a Irmã com um bocado de criança, ela viu os meninos arrumado, eu todo bagunçado. Ai minha mãe pediu a diretoria [...] Sai, pois ninguém gostava de mim, ai eu vim, eu brincava, estudava, bocado de coisa. (L, h, 11 anos)

Eu não lembro muito não. Eu tinha medo [...] achava todo mundo estranho [...] depois fui me acostumando, tinha 4 anos. (E, m, 12 anos)

Quando cheguei aqui a tia conversava na sala da Irmã, eu só brincava com menina, ai almocei, ai eu disse, ai mais tarde eu fui para casa e fiquei lá, depois eu vim de novo.[...] uma mulher que trabalha com as crianças que resolve, ela me trouxe porque meu tio me bate, deixa eu na rua, por isso ela manda eu ficar aqui. (I, m, 6 anos)

Moro desde nenê, não é? [...] Gosto de morar aqui, não queria morar em outro lugar. (C, m, 10 anos)

A entrada no Abrigo não anula o que foi vivido. As marcas a ela associadas, as posições da família, da Irmã (diretora) e das técnicas permanecem como

referência na sua constituição psíquica. Algumas crianças conflitam com a idéia de pensar a sua permanência no Abrigo como um intervalo, principalmente para aquelas que não possuem outros contextos como referência.

Nas lembranças das crianças aparecem o entrelaçamento dos seus referências familiares e sociais. Podemos perceber que as crianças que vivem no Abrigo constroem as suas identidades ancoradas, sobretudo, neste processo de separação do seu contexto de vida anterior que implicou na mudança do papel social da mãe e/ou pai, na influência do significado da instituição prisional na sua vida e a entrada no Abrigo.

Pode-se dizer, ainda, a partir das falas das crianças que o Abrigo passou a representar acolhimento, proteção diante do impacto emocional vivido de desamparo, desproteção, negligência e maldade. Mas, é importante, também refletir sobre a condição da criança que é institucionalizada e os seus efeitos no desenvolvimento, quando a menoridade, a desintegração familiar, o desamparo e uma conduta ilícita estão na referência de base desses sujeitos. As crianças apontam que há um impacto pelas situações já descritas e pelas diferenças nas dimensões estruturais, pessoais e sociais da moradia anterior e o Abrigo. Desse impacto surgem perguntas sobre quem se é, sobre identificações e pertencimentos que são intrínsecas a condição humana. São questionamentos que abrem possibilidades de reflexão sobre a vida, os ideais e a construção de identidades.

O relato da psicóloga (técnica) sobre a entrada de dois meninos de 9 e 5 anos que se desligaram da mãe e da avó por conta da prisão do pai e da mãe quando a profissional do Abrigo foi buscá-los expressa:

O maior apertava as mãozinhas e perguntava como vai ser agora, ficar sem a minha mãe e a minha avó? Ele acalentava o irmão menor e choravam, choravam. Vim com eles agarrados com a minha mão. Quando mostrei a cama, ele, o mais velho perguntou pelo irmão menor onde iria dormir. Nesta noite a educadora informou que eles dormiram em camas separadas, mas de mãos dadas durante todo o tempo.

Percebe-se quão difícil deve ser para uma criança vivenciar uma situação de insegurança sobre o seu futuro como a que foi relatada. Winicott (2005) alerta sobre os riscos em fazer uma análise da criança com base em seu comportamento e nos

sintomas que apresenta e nos sentimentos que o seu drama evoca, mas na educação de uma criança esperamos que ela adquira segurança e confiança nas pessoas, saiba lidar com o inesperado e tenha uma crença que é capaz de recuperar-se de um problema, porém se não há uma confiabilidade no ambiente e os pais não ofereceram um cuidado adequado nos primeiros anos da infância mais difíceis são as possibilidades da criança fazer uso dos seus recursos internos para manifestar um autocontrole. Na situação acima, infere-se que mesmo que eles tivessem construído um sentido de segurança na relação com os pais, vivenciar uma situação de perda do lar e dos vínculos familiares não proporcionaria uma atitude de confiança nas pessoas e no ambiente do Abrigo, logo de início.

Há, ainda fabulação, incoerências e confusão entre realidade e a fantasia quanto a sua condição, entrada no Abrigo, situação da família e moradia, conforme o diálogo com uma menina de 3 anos que estava na creche, enquanto ela observava e mexia no estojo de lápis:

Criança: *É seu?*

Pesquisadora: *Sim, é meu estojo de lápis. Você gostou?*

Criança: *(Balança a cabeça afirmativamente).*

Pesquisadora: *Você já vai?*

Criança: *Eu vou para casa, moro com a minha mãe.*

Pesquisadora: *Mora onde?*

Criança: *Moro com minha mãe [...] é lá na polícia, no céu.*

Pesquisadora: *Onde?*

Criança: *Lá na polícia, no céu. Lá na minha casa.*

Nota de campo outubro 2009

A fala da menina de 3 anos evidencia o pensamento sincrético, analisado na abordagem walloniana (1989) em que há fabulação, contradição, incoerências na fala e embaraços para pensar formando categorias, organizando em series, classificando e ordenando as idéias de modo mais objetivo. As respostas diferenciadas e específicas correspondente a situação dependem do desenvolvimento do psiquismo e desta relação estabelecida com o contexto.

De acordo com observações e relatos da Direção e das técnicas a construção de um contexto de institucionalização que trabalha na perspectiva da proteção e do direito ao respeito e a expressão de sentimentos e emoções envolve a consideração

do sofrimento da criança diante do afastamento da família e institucionalização; da atenção as relações de poder que se estabelecem no cotidiano do Abrigo; da preocupação com a adaptação da criança, permanência e retomada dos vínculos familiares; individualização do atendimento a criança através da valorização da sua voz e do seu tempo para aceitar a condição de abrigada e, ainda em momento posterior afastar-se da instituição e da escola para recomeçar a vida com os familiares distante dos muros do complexo penitenciário.

Para as profissionais de psicologia, a criança requer um trabalho de reflexão, interrogação e reconhecimento, para compreender o sentido da sua vida para além do que é aparente e construir um saber sobre si mesma e sobre a sua realidade que possibilitará que escape do círculo de criminalidade e repressão.

Os profissionais referem-se à idade da entrada da criança no Abrigo como um importante aspecto a ser analisado no que diz respeito ao desenvolvimento e como um facilitador da adaptação e construção das rotinas. As crianças que chegam ainda bebês ou com pouca idade tem um compromisso consigo, com as pessoas, com a Escola e com a sua vida de modo diferenciado das crianças que chegam ao Abrigo com idade acima de 5 ou 6 anos. Enquanto algumas não desenvolveram hábitos diários de higiene, de cuidado com o corpo, outras socializaram-se na rua e/ou na delinqüência e em conseqüência disso, assumem outras posturas, não sabem o que significa escola e possuem valores bem diferentes dos que vigoram socialmente.

Tem crianças que chegam e não sabem usar o sanitário porque os pais eram moradores de rua, dormiam em qualquer lugar, remexem lixo ainda e nem sabem por que remexem [...] (T4, m)

Tinha um menino que bastava se aproximar e estendia a mãe pedindo qualquer coisa [...] (T4, m)

Meninos e meninas que chegam aos 6, 7 anos é um trabalho maior porque tem um mundo todo errado na cabeça. (T1, m)

Tinha uma menina que na cela via as duas mulheres embaixo do lençol e o lençol se movimentava. Via a mulher ir para a frente do pátio com um pênis artificial e dizia eu sou homem, eu sou homem. Ela repetia isso. (T1, m)

Teve uma criança que ficou até 4 anos (Penitenciária Feminina), a criança já pedia que fizesse o baculejo⁴ nela. Quando ia entrar, batia no corpo e dizia: prezada baculeja. Ela adquiriu hábitos das outras internas. (T 5,m)

Através do depoimento das técnicas percebemos a dificuldade para algumas crianças de abandonarem os hábitos e práticas que iniciaram na comunidade ou dentro do sistema prisional, pois em qualquer comunidade existem códigos, pautas, normas, limites e dissidências que se opõem ao que é estabelecido socialmente. Os depoimentos corroboram os estudos de Vigotski (2002) de que a criança é inserida num sistema simbólico e a partir de processos de mediação constroem-se como sujeitos, porém nesta situação distante dos padrões culturais dominantes e do que está disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,1990).

Nesta reflexão sobre a construção de sujeitos importa refletir sobre a socialização. A socialização é o modo como os indivíduos aprendem e recriam habilidades, conhecimentos, valores, motivos e papéis adequados à sua posição em um grupo ou em uma sociedade (MICHENER, DELAMATER, MYERS, 2005). Desde o nascimento a família é a responsável pela socialização da criança. O papel ativo dos pais no cuidado e criação dos filhos, os grupos de pares e as demais instituições são importantes agentes socializadores. Conforme a criança cresce a sua inserção em grupos de crianças que não diferem em status ou poder e a manutenção de relações abertas e espontâneas são importantes para a aquisição de novas habilidades, conhecimento e comportamentos. Estas aquisições incluem papéis de gêneros, a competência lingüística, a capacidade de representar as características do mundo (competência cognitiva), o desenvolvimento moral e a orientação para a vida em grupo e para o trabalho. Desse modo, tanto quanto a escola que é intencionalmente concebida para socializar crianças, o envolvimento da criança em grupos de crianças são importantes na construção subjetiva.

Para a construção de gestos, posturas e movimentos civilizados, dóceis e educados e hábitos saudáveis, higiênicos e adequados é preciso vivenciar processos de socialização e educação através da submissão a um aparato instrumental e institucional. A ausência de práticas disciplinares e a socialização em ambientes de delinqüência provocam nessas crianças comportamentos que

⁴ Baculejo diz respeito a uma prática de revista do corpo e/ou da cela nas unidades prisionais.

evidenciam a falta da vigilância, do controle, da correção e disciplinamento dos corpos e posturas infantis.

O corpo como alvo de práticas disciplinares foi analisado por Foucault (1979) através do desvelamento das estratégias e técnicas inventadas para discipliná-lo. Os processos educativos na família e escola sempre procuraram vigiar, controlar, modelar, corrigir e punir os corpos e as mentes, entretanto é importante salientar que as interações da criança que estão distantes desses processos educativos e que tem uma forte vivência de rua, em razão da negligência dos familiares, com diferentes pessoas da comunidade não apresentam aspectos predominantemente negativos e destrutivos. Há que se considerar a ajuda ao próximo entre eles.

Importa destacar o relato de uma Técnica que trabalha no Abrigo sobre a menina que repetia para outras crianças o que tinha vivenciado na cela durante o encontro íntimo entre duas mulheres e no pátio da Penitenciária Feminina, (T1, m) que revela marcas na construção da sexualidade na infância. Esta construção ocorrerá independente da oportunidade de ver ou vivenciar contatos sexuais, uma vez que, a sexualidade não se reduz a experiências sexuais ou estimulação de sensações sexuais. Entretanto essas vivências deixam suas marcas em razão da criança pequena não compreender e não ser capaz de produzir um sentido. Sobre isso, Freud (1918) analisou o efeito patogênico da cena da relação sexual entre os pais (cena primária) e da alteração que a sua revivescência produz na construção de um sujeito, como ansiedade e angústia. Posteriormente, o autor considerou que a interpretação dada pela criança construirá a fantasia e aquilo que não pode ser simbolizado, interpretado será repetido. De qualquer modo para Freud (1918) os vestígios desta cena estarão presentes na vida do sujeito nas suas respostas em relação ao desejo do outro e nas suas fantasias.

A sexualidade, como é admitida por Foucault (1988) é nome que se pode dar a um dispositivo, a grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, articulam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder.

Do mesmo modo, o conceito psicanalítico de sexualidade reveste-se de uma acepção mais ampla que a genital. Nasio (1995) explica que as manifestações mais marcantes das pulsões sexuais aparecem durante os primeiros anos da infância. As pulsões são múltiplas e tem sua origem no início da nossa história. Estas pulsões

são decompostas em quatro elementos: a fonte (zona erógena), a força que a move, o objetivo que a atrai e o objeto (coisa ou pessoa) sobre o qual a pulsão se serve para alcançar seu objetivo. Este objeto é sempre um objeto fantasiado (não é real) no qual as pulsões se exprimem. São atos construídos a partir de fantasias e acompanhados de prazer. Desse modo, pode-se compreender que a sexualidade não se reduz a sensações genitais, contatos ou vivências sexuais. As pulsões sexuais estão na história da construção da identidade de homem e de mulher e marcam o desenvolvimento de nosso corpo de criança.

Nas observações, constatou-se que entre as crianças menores e os mais velhos ocorre um contato corporal mais próximo, como caminhar de mãos dadas, tocar o ombro, abaixar-se para ouvir e falar, carregar, sentar e deitar no colo, principalmente quando a criança mais velha é do sexo feminino. Percebe-se, então, que no que diz respeito ao gênero, as posições que as meninas ocupam aproximam-se do que é esperado socialmente.

Um outro aspecto considerado importante no contexto do desenvolvimento no Abrigo é quando a criança possui um parente que, embora sem condições de manter a criança financeiramente, construiu um bom vínculo afetivo com a mesma e a visita regularmente. Em contrapartida, existem aquelas que são deixadas no Abrigo ou retornam em virtude das dificuldades encontradas pela mãe ou parente para cuidar das mesmas, pois algumas mães desde o início afastam-se da criança após o primeiro internamento no Abrigo.

[...] tem mães que se afastam muito. (T2, m)

[...] tem mães que trazem de volta porque não dão conta. (T2, m)

Tem um que chegou com um mês no Abrigo. No presídio a mãe não investe tanto. Ele sempre volta antes, não sustenta muito tempo. Ele tem a referencia forte do Abrigo. (T2, m)

Para algumas mães o amor foi tão devastador e os filhos são uma lembrança, por isso se afastam. Entre pegar e levar com ela, por questões psicológicas, financeiras [...] tem mães que preferem investir e entrar numa nova relação a ficar com os filhos. (T2, m)

[...] uma criança que foi depor porque o pai morreu e ele e a mãe foram trancados no banheiro por traficantes. Ele é muito marcado, tem um sentimento forte do pai. O sonho dele é que quando a mãe saísse da prisão, eles formassem uma família. Mas, ele não conseguiu isso porque a mãe se envolveu com outro na prisão, já teve filho com outro. Já saiu, mas não quer trabalhar, tem vinte e poucos anos, é usuária de crack. (T4, m)

Compreende-se que mãe e filho sofrem os efeitos da ruptura do vínculo e tornam-se a partir disso capazes de se arranjar um sem o outro. Quando se reencontram é preciso ter uma disponibilidade afetiva para querer conhecer, saber e ler os sentimentos do outro, porém isso nem sempre acontece.

Uma criança, também retrata a ausência da família e a condição de permanecer no Abrigo:

Gosto de morar aqui, não queria morar em outro lugar [...] minha avó não vem mais, não sei porquê. Já tem tempo. Ela não liga. (C, m, 10 anos)

A afirmação da menina ilustra a conformação com a sua condição diante do desamparo e abandono da avó e, ainda, a afirmação de que prefere morar no Abrigo. Dessa forma, vão se constituindo fortes identificações com a instituição, com a condição de abrigamento, desamparo e com o lugar que lhe é outorgado.

Há justificativas em alguns casos como a da criança acima, para a ausência do familiar:

A avó materna tem medo de ficar com a neta por conta do genitor (paradeiro ignorado). Chefe da penitenciária. (T3, m)

As crianças, segundo as psicólogas do Abrigo, utilizam recursos como a fantasia, a imaginação, o envolvimento e interesse pela escola, a música, a catequese para lidar com a ausência do familiar.

Este recurso, a fantasia caracteriza as culturas infantis (VIGOTSKI, 2002) e possibilita a capacidade de resistência, a interpretação, o enfrentamento e a elaboração de situações incompreensíveis e dolorosas do cotidiano. Sobre isso, Vigotski (2002, p. 122) explica:

A criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados. [...] A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente.

Esta atividade imaginária que está presente na vida da criança surge da ação com o outro. Nas interações, principalmente com pares, a criança vivencia relações de poder que regulam a sua condição e permite que ela desenvolva competências pessoais e sociais para lidar com a sua realidade e a classificar o mundo em dois segmentos: o mundo da criança e o mundo do adulto. No mundo adulto importa muito a interação que estabelece com a mãe.

Importante destacar na existência dessas crianças é que o conceito de família composta por pai, mãe e filhos foi ampliado, pois neste contexto existem variações, prevalecendo em muitas situações unicamente a mãe, com forte identificação com a tarefa de cuidar. Há, ainda a rede de apoio familiar, como as avós e tias para assumir a criança.

Para muitas outras crianças o conceito de família não foi construído ou é incerto, para outras a família é unicamente a mãe. As suas definições são marcadas pela diversidade, silêncios e ausência de referência:

Família é minha irmã (C, h, 5 anos)

Família! Sei lá! Família é deixar ver, é poder conversar, falar, só[...] (M, m, 12 anos)

Família! Como assim? Não sei? Que parte? Não sei! (E, m, 12 anos)

Família! Ah, tia não sei dizer não. Ah, tia sei lá. (T, m, 10 anos)

Família é a minha mãe. (I, m, 8 anos)

Família, não sei, não passa nada não, não dá para eu ver. (S, m, 6 anos)

As crianças recorrem a outros membros da família para dizerem o que entendem como uma família. São falas que definem a sua posição social localizada num núcleo específico. Para outras, o conceito foi elaborado a partir do processo de escolarização e da convivência no Abrigo:

Conjunto de pessoas pode ser do mesmo sangue, pode ser da mesma origem, mas também tem família que não são do mesmo sangue, um trata o outro como se fosse da família. Tem brigas, confusões, mas depois tudo resolve. (E, m, 12 anos)

Família significa amor e carinho. (I, m, 6 anos)

Família para mim é bom porque a gente brinca, depois fala. Família para mim é quando bate nos pequenos a gente reclama. (L, h, 11 anos)

A partir dos depoimentos, percebe-se que o conceito de família está distante de um modelo idealizado e dos conceitos de família da contemporaneidade que evidenciam que há vários tipos de família, em que pais e mães desempenham papéis diferentes em contextos culturais diferentes, mas existe a presença de uma mulher e/ou homem exercendo papéis maternos e paternos. Como reforça Sarmiento (2001) não há uniformidade ao falar de criança e família em razão da diversidade. Os depoimentos põem em questão a visão de família propriamente dita, como também trata do tipo de relação pai e/ou mãe que foi construída, o afastamento e o rompimento dos vínculos provocado pela reclusão, como revela uma das falas, já citada anteriormente: *“Família! Sei lá! Família é deixar ver, é poder conversar, falar, só[...]* (M, m, 12 anos)

Destaca-se, também que os depoimentos de crianças acima de 11, 12 anos revelam a dificuldade em definir o que é família, provavelmente porque não vivenciaram. As dificuldades também expressam que as significações atribuídas são constituídas a partir de muitas vozes e sentidos (ORLANDI, 1993). O último depoimento da menina de 6 anos é revelador da ausência de uma convivência familiar e a possível construção de sentidos: *Família, não sei, não passa nada não, não dá para eu ver. (S, m, 6 anos).*

O lugar da família na vida de uma criança é definidor das referências de mulher e homem e de mundo através dos papéis de amar, cuidar, socializar e educar e deveria ser a instância de proteção de referência. Na contemporaneidade, muitas vezes o pai apresenta-se como uma representação enfraquecida ou ausente e a mulher assume o lar. O cotidiano do trabalho doméstico e fora dele, o cuidado com os filhos gira em torno da mulher e das filhas mais velhas, às vezes, também das avós.

O conceito de família a partir do que está instituído na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e consagrado pelo Código Civil de 2002 (BRASIL, 2002) trouxe significativas mudanças na dinâmica familiar. A Constituição Federal no art. 229 estabelece que os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos e que para a efetivação de todos os direitos fundamentais a convivência familiar é assegurada. Em consonância com o que está posto na Constituição Federal, o art. 19 do Estatuto da Criança e Adolescente dispõe que “[...] toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta” (BRASIL, 1990)

Ainda com relação a entrada na instituição, outras crianças são encaminhadas ao Abrigo através do Juizado da Infância e Juventude, Conselho Tutelar e a comunidade em razão do enfrentamento de situações de risco que envolvem privações de ordens diversas e necessidades básicas, como falta de alimentação e segurança, ausência de proteção familiar, exposição a violência, abuso sexual, maus tratos e negligência, entre outros.

Os depoimentos confirmam:

[...] a menina veio parar aqui porque a mãe foi vítima de violência. A menina foi deixada no terreno e os vizinhos deixaram aqui. A menina estava numa situação de rua com a mãe. [...] ela era aberta a qualquer pessoa, choramingava, se acalentava só. Ela um dia botou a cabeça no meu colo e parou de chorar, tinha um ano e 11 meses. (T2, m)

Tem uma criança, o pai entregue ao crack, a mãe presa, a avó saía para trabalhar e chegava embriagada. A menina foi encontrada não sei se pelo conselho tutelar ou polícia e a criança estava maltratada. A avó quando voltava dava a mamadeira, mas não tinha concepção de nada, porque estava embriagada, não via nada. A menina tinha raquitismo, nem andava, vivia desprezada, até “bichinhos” saindo, segundo uma pessoa tinha. (T4, m)

Tem um menino, o pai usuário de crack, a mãe também. O menino conta muito remotamente, a gente prefere não tocar no assunto. Ele estava numa roda de crack com a mãe e um homem usou ele e ele foi obrigado. Percebo nele uma forma de andar ... Não sei se foi só uma vez. Como essa situação vem espontaneamente,

não mexo nisso só para saber, aguardo para que surja um momento de uma terapia. Ele foi iniciado nesse lado, vejo um modo diferente. (T5,m)

Tem um menino que o pai foi morto, ele tinha 5 anos e três meses. A polícia levou o menino de 5 anos para reconhecer o corpo por ele ser o mais velho. Veio para o Abrigo depois da morte do pai. Até os 7 anos e poucos foi elaborando a morte do pai.(T1, m)

Conforme determina o Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990) no art. 18 a criança deve ser protegida de todo e qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório e constrangedor garantido assim a sua dignidade. Os depoimentos anteriores apontam que o direito ao respeito que consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança, conforme art. 17 não foram atendidos. Destaca-se que um dos depoimentos revela o quanto o “colo” representou o aconchego, a segurança afetiva que tanto fez falta a criança de um ano e 11 meses. Quando não há observação do dever de sustento, guarda e educação de uma criança, tal fato pode se configurar crime de abandono material, abandono moral e abandono intelectual previstos nos art. 244 a 247 do Código Penal.

Estudos sobre a construção das identidades fazem referência as identidades de gênero e identidades sexuais. As identidades de gênero significam um conjunto de traços construídos social e culturalmente que definem gestos, comportamentos para mulheres e homens (LOURO, 2003). E assim como as de gênero, as identidades sexuais não são naturais, são construídas a partir de diferentes formas que envolvem relações de igualdade e diferenças com outras identidades (WOODWARD, 2000). Pode-se inferir de um depoimento de uma das técnicas o significado da identidade sexual: [...] *Ele estava numa roda de crack com a mãe e um homem usou ele e ele foi obrigado. Percebo nele uma forma de andar ... Não sei se foi só uma vez. [...] Ele foi iniciado nesse lado, vejo um modo diferente (T5,m)*. Há no depoimento uma ênfase na “forma de andar” do menino. Uma forma que é compreendida como desviante em relação ao que está posto no discurso da heteronormatividade que regula gestos, comportamentos e condutas sexuais próprias do que é esperado da heterossexualidade, mas é importante destacar que a

sexualidade não diz respeito apenas ao corpo, as fantasias, as palavras, os desejos, os comportamentos fazem referência a sexualidade, também (FAGUNDES, 2005).

Nesses depoimentos, destacam-se ainda a negligência ou violência da família quanto a inviolabilidade da integridade física, psíquica das crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) disciplina os procedimentos que deverão ser adotados para a suspensão ou destituição do poder familiar.

3.1.2 A criança e a suspensão do poder familiar

Diante de circunstâncias graves e se houver provocação do Ministério Público ou de alguém que tenha legítimo interesse de acordo com o art. 155 do Código Civil (BRASIL, 1990) poderá ocorrer a perda ou suspensão do poder familiar.

O poder familiar, nomenclatura atualmente utilizada em substituição ao termo “pátrio poder” que designava autoridade rígida e severa da figura masculina (chefe de família) sobre a mulher (esposa) e filhos é exercido na sociedade atual de modo conjunto pelo pai e pela mãe e conceituado como o poder e dever de zelar pela família em todos os interesses e necessidades. O poder familiar legislado pelo art 21 do Código Civil é um conjunto de direitos e deveres quanto a pessoa e bens do filho exercidos pelos pais em igualdade, mas interdependentes em autonomia para preservar e administrar a vida da criança menor desde que não tenham sido impedidos por suspensão ou destituição do poder familiar ou tenham deixado de exercê-lo. (BRASIL, 1990).

Este conjunto de direitos e deveres dos pais é tratado pelo Código Civil (BRASIL, 2002) no art. 1634 e incisos a saber:

1. dirigir-lhes a criação e a educação;
2. tê-los em sua companhia e guarda;
3. conceder-lhes ou negar-lhes consentimento para casarem;
4. nomear-lhes tutor por testamento ou documento autêntico, se o outro dos pais não lhe sobreviver, ou o sobrevivente não puder exercer o poder familiar;
5. representá-los, até os 16 anos, nos atos da vida civil, e assisti-los, após essa idade, nos atos em que forem partes, suprindo-lhes o consentimento;
6. reclamá-los de quem ilegalmente os detenha;
7. exigir que lhes prestem obediência, respeito e os serviços próprios de sua idade e condição.

Criar, assistir e educar uma criança de acordo com o que dispõe o Código Civil envolve muito mais que a guarda e o sustento; é necessário assegurar a convivência com a comunidade, proporcionar o desenvolvimento físico, psíquico e social, respeitar o período do seu desenvolvimento e representá-lo em questões jurídicas. Significa, assim, aceitar a condição da criança como um sujeito de direitos independente de estar atrelada as responsabilidades e obrigações dos pais.

Ainda esta mesma Lei aponta no seu art. 1.637 que se o pai ou mãe abusar da sua autoridade, faltando aos deveres a eles inerentes ou arruinando os bens dos filhos, cabe ao juiz, requerendo algum parente ou ao Ministério Público adotar a medida que lhe pareça reclamada pela segurança do menor e seus haveres, até suspendendo o poder familiar quando for conveniente. Neste mesmo artigo, o parágrafo único dispõe que será suspenso o poder do pai ou da mãe que forem condenados em crime cuja pena exceda dois anos de prisão.

Cessados os motivos e a causa que gerou a sanção, o poder familiar poderá ser restabelecido em prol do interesse do(s) filho(s) e bem estar da família. No ECA (BRASIL,1990) os Artigos 155 e os seguintes disciplinam os procedimentos que deverão ser adotados para a suspensão ou destituição do poder familiar.

A suspensão do poder familiar consiste na retirada temporária dos poderes dos pais sobre a pessoa e os bens do (s) filho (s) após o devido processo legal. A sanção mais grave imposta pelo juiz quando os pais faltam com os deveres em relação aos filhos é destituição do poder familiar. Cabe ao juiz, a suspensão do poder familiar pelo tempo que julgar conveniente adotando as medidas necessárias como a determinação de busca e apreensão do menor, guarda provisória a terceiros ou instituições idôneas enquanto transcorre o processo.

Os motivos para destituição do poder familiar elencados no art. 1638 do Código Civil são: castigar imoderadamente o filho; deixar o filho em abandono material, psicológico e intelectual; praticar atos contrários a moral e aos bons costumes e incidir reiteradamente nas faltas impostas no art. 1637 já citadas anteriormente.

Ressalta-se que a falta ou carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou suspensão do poder familiar. Ainda assim um aspecto do desenvolvimento da criança no Abrigo que se destaca é preocupação com a formação e fortalecimento dos vínculos, pois no contexto do Abrigo que não é

creche e não é orfanato é dada atenção a manutenção do vínculo com o familiar preso, principalmente o vínculo mãe e bebê, a construção das relações adultos e crianças, a autonomia e a identidade de meninos e meninas.

3.1.3 O desligamento do bebê da Penitenciária Feminina: separando mães e bebês

No que diz respeito a essa relação mães e bebês no universo prisional, os bebês que nascem e/ou permanecem no interior do ambiente carcerário durante o período em que estão sendo amamentados enfrentam situações singulares de privação de liberdade e ruptura quando são afastados das suas mães.

Nas unidades prisionais para mulheres existe o berçário como uma dependência destinada à amamentação conforme legisla o art. 83 da Lei de Execução Penal – Lei n 7.210 de 11 de julho de 1984 (BRASIL, 1984). A Lei também reconhece a que a penitenciária de mulheres poderá ser dotada de seção para gestante e parturiente e de creche com a finalidade de assistir ao menor desamparado cuja responsável esteja presa (art. 89). Porém há que se discutir o significado de uma creche, conforme aponta a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional como espaço de socialização, dentro de um ambiente caracterizado pela segregação e conflitos.

As crianças que nascem no período do cumprimento da pena de reclusão da mãe são afastadas logo após o desmame. O bebê é afastado da sua mãe Penitenciária Feminina em torno dos seis meses, mas algumas crianças permanecem por mais tempo. O desligamento é orientado pelas assistentes sociais e psicóloga que vão preparando as mães desde o período da gestação para que percebam a importância da criança desenvolver-se fora dos muros da prisão em contato com os familiares ou no Abrigo. As dificuldades existem conforme depõem as técnicas entrevistadas:

Elas só se atém a distância, a perda afetiva que acham que vão ter com a saída da criança. Explico que aqui não é bom para a criança crescer, falo da socialização, que a vida aqui é estruturada, regrada e não é adequada para a criança crescer.

Explico que a criança vai ter outras crianças para brincar e aqui é uma vida institucionalizada, trancada numa cela às 5 horas da tarde. (T5, m)

Temos uma criança com um ano porque a mãe vivia no exterior. Houve uma questão com o pai, o registro, por isso permaneceu mais tempo. (T6, m)

É a questão da maternidade porque mesmo presa não deixa de ter esse sentimento independente da condição financeira. (T5, m)

Algumas internas, a Irmã (diretora do Abrigo/ Centro Nova Semente) aceitou para trabalhar, mas elas só queriam ficar com os filhos. Tudo é encaminhado ao Conselho Tutelar para formalizar a saída. Antes saíam com a Declaração da mãe, mas isso era informal, estava falho porque a mãe presa perde o direito sobre a criança. (T6, m)

A maior dificuldade é trabalhar para que as mães aceitem que as filhas não permaneçam na penitenciária. É um trabalho com muita paciência para fazer a mãe compreender que a criança na penitenciária não é o lugar dela. [...] É uma exceção encontrar uma mãe colaboradora porque toda raiva que tem lá dentro estouram na criança [...] Uma me agrediu, disse você está roubando a filha dela. A criança já está comigo há um ano, chegou doente, asma brônquica, doença de pele. [...] Outra disse, a sra. está vendendo a minha filha. (T1, m)

O direito da mãe que cumpre pena sobre a criança é limitado. Ela tem suspenso o poder familiar se cumpre pena de reclusão por mais de dois anos. O objetivo da suspensão é preservar os interesses dos menores e não punir a mãe. Nas condições de reincidência da genitora aumenta a probabilidade da destituição do poder familiar, aspecto gerador de angústias e conflitos entre a reclusa e familiares e em algumas situações com a direção do Centro Nova Semente.

No Complexo Penitenciário da Mata Escura, o Abrigo está localizado na mesma área que a Penitenciária Feminina, porém depois da ruptura do bebê da sua mãe, é preciso que as internas contem com as funcionárias do Centro para ter acesso a criança quinzenalmente. Esses encontros podem não ocorrer a depender do clima, do estado de saúde da criança, da proibição da visita por falta disciplinar, entre outros. Uma das internas declarou: *[...] é tão perto e tão longe [...]*. O bebê, então fica a mercê da condição do cumprimento da pena de reclusão da genitora,

sem os cuidados diários de um familiar, pois de acordo com a lei, a mulher que cumpre o regime fechado não pode ter visita sem a determinação da administração prisional, como também não tem saídas autorizadas.

Concorda-se com Winnicott (2005, p.26) que para o desenvolvimento psíquico de um bebê é fundamental ser protegido por uma “mãe suficientemente boa” que pela constância e previsibilidade de atenção e cuidado possibilita a criança o contato satisfatório com a realidade. O autor propõe um padrão comum de cuidados que garantam estabilidade ambiental e cuidados individuais. O desenvolvimento do vínculo afetivo da criança com os cuidadores principais e o estabelecimento de um laço afetivo seguro ou inseguro traduz-se por apego.

O apego, esclarece Bowlby (2004) é o vínculo emocional mais importante na primeira infância que se desenvolve com três componentes básicos: condutas de apego caracterizada pela proximidade e interação privilegiada com as figuras de apego, representação mental e sentimentos de bem estar com a presença ou ansiedade diante do afastamento da figura de apego. Para a construção do vínculo é necessária a sensibilidade da figura de apego que na maioria das vezes é a mãe. A disposição de prestar atenção aos sinais da criança, interpretá-los e responder adequadamente é fundamental para a segurança do vínculo. As crianças com apego inseguro apresentam um tipo de interação mãe e filho frágil, com insuficiente intercâmbio afetivo. Nesse tipo de vínculo não há antecipação por parte da mãe do comportamento da criança, predomina a instabilidade, a irritação e rejeição, com isso a criança não sabe o que esperar da sua cuidadora.

Bowlby (2002), psicanalista, conheceu a etologia na década de 50 através do conceito de “imprinting” (estampagem) que diz respeito a ligação entre a mãe e seus filhotes em razão da sobrevivência e defesa da prole. A expressão apego foi fornecida por esta área do conhecimento que estabelecia que o elemento básico da formação do apego era a sobrevivência individual e da espécie.

O desenvolvimento de uma criança na penitenciária pode ser caracterizado por uma construção de apego em que a criança experimenta ciclos de proteção e ao mesmo tempo de afastamento e conseqüentemente desproteção. Para Bowlby (2004) a segurança do apego depende de uma série de fatores que incidem no tipo de relação mãe e filho, tais como: as características da cuidadora(s) e do bebê e o contexto da interação. O autor valorizava o ambiente, as experiências reais pelas quais passava a criança na primeira infância e as conseqüentes desordens

psicológicas que ocorriam em virtude de vivência de experiências negativas nesse período da vida.

Na fase da primeira infância, todavia, as relações entre estados emocionais e experiências concomitantes ou do passado recente se põem com clareza cristalina. Segundo se assevera, é nesses estados de perturbação da primeira infância que se tornam discerníveis os protótipos de inúmeras condições patológicas dos anos posteriores. (BOWLBY, 2004, p.5)

Com essas observações depreende-se que a perda de contato com a mãe no início da infância poderia provocar alterações na formação da personalidade infantil. Entretanto, não há como assegurar que todas as crianças que vivenciam uma experiência nociva de separação e perda na sua primeira infância enfrentem danos no seu desenvolvimento, pois são amplas as possibilidades de construção subjetiva de uma criança.

Bowlby (2004, p. 33) analisou a ligação que une a criança à mãe e identificou três fases principais de reação da criança à separação.

Uma criança manifesta aflição, sempre que se separa, sem desejar, de uma figura materna a quem já teve ocasião de se apegar. Se essa criança é colocada em ambiente estranho e se vê atendida por uma série de pessoas desconhecidas, a aflição tende a intensificar-se. O comportamento da criança acompanha uma seqüência fixa. Inicialmente, ela protesta vigorosamente e tenta, por todos os meios ao seu alcance, recuperar a mãe. Em seguida, parece desesperar-se de reaver a mãe, preocupando-se, porém, com ela e mantendo-se atenta a espera de que retorne. Depois disso a criança parece perder interesse pela mãe, tornando-se emocionalmente desapegada. Ainda assim, esse desapego não se prolonga definitivamente, contanto que o período de separação também não se alongue demasiadamente. Mais cedo ou mais tarde após voltar ao convívio da mãe, o apego volta a manifestar-se.

As crianças pequenas ficam transtornadas mesmo diante de breves separações e perdas. Para o autor são intensas as reações que podem advir de uma separação breve ou prolongada:

Percebemos, por exemplo que a criança pequena e o bebê ficam satisfeitas, usualmente, quando estão ao lado de uma figura materna receptiva; e percebemos que, habilitada a mover-se, tem a tendência de explorar, confiante e corajosamente, o mundo que a rodeia. Faltando, porém essa figura materna a criança, ao contrário, mais cedo ou mais tarde, tende a mostrar-se aflita; reage então, agudamente alarmada, diante de todos os tipos de situações ligeiramente estranhas e inesperadas. Além disso, quando a figura materna procura ausentar-se ou não é encontrada, a criança tende a agir no sentido de dete-la ou de encontrá-la; e manifesta angustia enquanto não atinge seus objetivos (BOWLBY, 2004, p. 38).

O comportamento de apego do bebê pode ser caracterizado pela busca e manutenção da proximidade do contato com mãe. Com outros adultos familiares a criança exibe também o comportamento de apego, porém com a mãe o apego ocorre mais cedo e com mais intensidade. Até o final do segundo ano de vida as crianças externam sentimentos de consternação quando suas mães se ausentam. Depois do terceiro ano de vida, as crianças são mais capazes de aceitar a ausência temporária da mãe e de se dedicar a brincadeiras com outras crianças. Sentir-se segura com outras figuras de apego esta condicionado a uma familiarização anterior enquanto estava em contato com a mãe, saber onde está a mãe e confiar que poderá reencontra-la a curto prazo.

Os estudos de Bowlby (1984, 2002, 2004, 2006) sobre as conseqüências da ausência materna em crianças pequenas afirmam que a qualidade dos vínculos estabelecidos entre o bebê a sua família, principalmente a mãe ou figura substituta é fundamental para o desenvolvimento saudável. O apego, caracterizado pela busca de segurança e conforto é o vínculo inicial que tem um caráter biológico, cognitivo e afetivo. A subjetividade da criança será construída a partir do modo como a mãe ou as figuras parentais reagem frente às suas demandas.

Bowlby (1984) centrou o seu estudo no comportamento instintivo e na vinculação. Ele procurou conciliar a psicanálise com a etologia, mas sua teoria dos instintos representou um ponto de ruptura, uma vez que para Freud (1905) há uma diferença essencial entre o conceito de instinto e o conceito de pulsão e para Bowlby a vinculação da criança a mãe é um instinto compatível aos instintos de sobrevivência. Mas, há que se considerar que o instinto em um corpo falante tem um outro efeito, pois o sujeito pode manejar esse instinto, assim a pulsão, explica Freud é um desvio do instinto, um desvio de uma função biológica do instinto. O instinto é uma força biológica motivadora que leva os membros da espécie a agir visando sempre a mesma finalidade, enquanto que a pulsão não tem um objeto específico. Desse modo, pode-se citar como exemplo a satisfação do bebê ao ingerir um alimento, que provoca ainda outro tipo de satisfação além da saciação, que diz respeito a excitação dos lábios e da língua. A pulsão precisa de um objeto para que possa obter satisfação. Este objeto não é específico, está ligado à história do sujeito, suas fantasias, seus desejos. Freud (1905) traz o conceito de pulsão para lembrar

que além de uma relação de sobrevivência entre a mãe e uma criança, há uma relação afetiva e libidinal.

Bowlby (1984) evidenciou que partindo de algumas condutas e de algumas tendências de respostas inatas, os bebês desenvolvem fortes vínculos emocionais com os adultos que são seus cuidadores. Essas condutas e tendências de conduta tem raízes filogenéticas, são universais e importantes para a sobrevivência, variam em função da conduta concreta dos envolvidos, bebês e cuidadores. O apego é mediado por tipos diferentes de comportamento como: chorar, balbuciar, chamar, sorrir, agarrar-se, seguir, olhar, procurar sucção não nutritiva, locomoção, entre outros e tendem a ser dirigidos para a figura especial de apego. Ele (2002) analisa que o comportamento de apego do bebê está inicialmente ausente ou é muito ineficaz pela força insuficiente para agarrar-se a mãe ou mobilidade precária. Há, então uma fase na infância durante a qual a proximidade entre mãe e filho e a manutenção desta é realizada pelo comportamento materno. A mãe assume plena responsabilidade pelo bebê ou providencia alguém para substituí-la. Na fase subsequente o comportamento de apego do filho torna-se mais eficiente e a proximidade passa a ser mantida tanto pelo filho como pela mãe.

Para Bowlby (2002), depois das crianças completarem seu terceiro aniversário, tornam-se mais capazes de aceitar a ausência temporária da mãe e de se dedicar a brincadeiras com outras crianças. Em muitas crianças a mudança ocorre abruptamente evidenciando que o limiar de maturação foi transposto nessa idade e proporciona que a criança sintam-se mais apta num lugar estranho a sentir-se segura com as figuras subordinadas de apego. As figuras subordinadas são comumente pessoas que a criança acabou conhecendo enquanto estava na companhia da mãe.

Assim, define o autor que nenhuma outra forma de comportamento é acompanhada por sentimento mais forte do que o comportamento de apego. As figuras para as quais ele é dirigido são amadas, e a chegada delas é saudada com alegria. Quando uma criança está na presença incontestada de uma figura principal de apego ou a tem ao seu alcance, sente-se segura e tranquila. A ameaça de perda gera ansiedade e uma perda real ocasiona uma tristeza profunda (BOWLBY, 2002).

A teoria do Apego apontou que a experiência de afastamento prolongada da criança da mãe nos primeiros anos de vida, como também a incerteza torturante quanto a se mostrarem as figuras de apego acessíveis e receptivas estaria

associada a principal causa de uma personalidade instável e angustiada. “[...] é nesses estados de perturbação da primeira infância que se tornam discerníveis os protótipos de inúmeras condições patológicas dos anos posteriores” (BOWBLY, 2002, p. 5). Depreende-se com o autor que estados de angustia, depressão que se manifestam na vida adulta e comportamentos psicopáticos podem ser associados aos estados de angustia, desespero e desapego vivenciados pela criança ao se separar por longo período da sua figura de apego. Mas, também o autor acrescenta que a experiência familiar daqueles que se criam angustiados, inseguros e medrosos é caracterizada não apenas pela incerteza quanto ao apoio dos pais, mas pelas pressões e ausência de estímulo gradual e constante a crescente autonomia da criança.

Santa Rita (2006) em pesquisa sobre mães e bebês atrás das grades aponta que na Penitenciária Feminina do Pará, a criança é separada logo após o nascimento, porém na maioria das outras unidades prisionais brasileiras a criança permanece com a mãe até o sexto mês de vida. Depoimentos sinalizaram a falta de sensibilidade de técnicas e agentes com a mãe e a criança, como explicou uma das mulheres que vivenciou um “parto com algemas”. Saliencia-se que são mulheres, as agentes penitenciárias que lidam com a mulher reclusa e que se desvencilham no exercício da função dos atributos considerados socialmente como próprias da condição feminina que é amparar, cuidar, olhar de modo diferenciado para uma mãe e o seu bebê, entre outros.

O desligamento da criança do presídio é percebido pelo Estado como garantia de bem estar e a promoção saudável do desenvolvimento da criança, pois o ambiente prisional é concebido como um espaço social que traz mais prejuízos para a criança que o desligamento da criança da sua figura de apego, uma vez que o universo carcerário é de privação total. Sobre esse processo depoimentos de profissionais que trabalham no Centro Nova Semente/Abrigo comentam:

[...] As crianças que vem para cá, vem pela opção das mães. Não é um orfanato. Tentamos manter os vínculos familiares. As crianças visitam os pais nos dias de visita. Vão com os funcionários [...] Tinha uma criança que ficou até os 5 anos com a mãe na penitenciária, foi difícil desconstruir certas coisas na cabeça dessa criança. Hoje, ela está com 13 ou 14 anos e a mãe foi liberada agora, estamos trabalhando o retorno dessa menina a família[...] (T2, m)

[...] Observar a separação da criança com a mãe é terrível. Tem umas crianças que tem um vínculo muito forte com a mãe. Quando voltam, elas resistem, ficam tristes. Por outro lado, passar uma noite não é o ideal. É muita exposição [...](T2, m)

Um bebê dentro de prisão está exposto a um risco psíquico diante do confronto precoce com uma mãe frágil emocionalmente e presa e com outras mulheres, por conta disso a Direção do Abrigo é acionada assim que nasce uma criança na penitenciária feminina para planejar a ida de mais uma criança para a instituição. A observação e depoimentos das agentes de presídio e reclusas sobre o comportamento da mãe com o bebê são indicadores da possibilidade de antecipar a entrada da criança no Abrigo e desligamento da mãe. A razão do envio ao Abrigo também se deve ao fato de que não existem parentes ou amigos em condições de zelar pela criança.

Em 2008, um bebê foi encaminhado para o Abrigo com um mês por conta da fragilização psíquica da mãe e pouco investimento no vínculo com a criança. A mãe não alimentava o bebê adequadamente, respeitando os horários e necessidades, não tinha cuidado em fazer o asseio corporal e não oferecia proteção ao bebê.

É importante acrescentar que o bebê tem um papel dentro de uma unidade prisional, assim como uma gestante. Mesmo que o espaço prisional não seja adequado para o desenvolvimento de uma gravidez e de um bebê, o lugar simbólico que a figura materna e o bebê evocam nas demais pessoas reclusas é diferenciado. Sobre isso, os depoimentos reforçam:

As internas também em geral se mobilizam, se prontificam, querem ficar com o bebê se a interna estava na escola. São solidárias e gostam de ajudar quando se trata de criança. (T5, m)

As crianças choram a noite e elas nem reclamam, não se aborrecem. As vezes não querem que a criança vá. (T7, m)

As outras presas são boas. Todas gostam, pegam, brincam [...] (J, 25 anos, bebê com 8 meses)

Assim é importante destacar, também, que o bebê ocupa o tempo das mães, aspecto citado como importante durante o cumprimento da pena. Os depoimentos de técnicas da Penitenciária Feminina confirmam:

[...] a criança é alguém da família que ta próxima. É um vínculo afetivo e algumas utilizam como meio para ter uma regalia na unidade, para se ocupar, mas a maioria é para cuidar. É o lado afetivo. (T7, m)

Tem aquelas que se dedicam inteiramente aquele filho. Não fazem mais nada, o tempo todo é focado naquilo. (T5, m)

Os discursos das depoentes estão em consonância com os estudos de Chodorow (2002) sobre a maternação das mulheres, uma vez que a função materna das mulheres produz efeitos e sentidos na suas vidas e esta integrada na organização social de gênero. A perpetuação dessa organização de gênero é construída e reforçada nas diversas instituições através de ilusões, idealizações e expectativas sobre o que é esperado para a mulher. Neste contexto, uma boa interação da mãe com as outras internas significa o envolvimento com o cuidado do bebê.

Carol Gilligan (1982) ao analisar que as convenções que modelam o julgamento moral das mulheres diferem das que se aplicam aos homens, explica que a construção do problema moral pelas mulheres como um problema de cuidado e responsabilidade nos relacionamentos em vez de problemas de direitos e normas liga o desenvolvimento do seu pensamento moral a mudanças no seu entendimento de responsabilidade e relacionamentos, assim a lógica subjacente a uma ética do cuidado é uma lógica psicológica dos relacionamentos que se contrapõe a lógica da justiça, da igualdade e reciprocidade. Para a autora, as mulheres se definem num contexto de relacionamento e na capacidade de cuidar. São socializadas para atender a todas as convocações de cuidar do outro, diferente dos homens que podem até cuidar de alguém, mas não foram socializados nesse sentido. Na relação do menino com a mãe é preciso ocorrer o desligamento do vínculo para emergir o homem. Quanto à mulher, para ser mãe exige-se que ela assuma a responsabilidade parental pelo cuidado e proteção de um filho, mas antes disso

espera-se que ela esteja apta a cuidar de si mesma. Desse modo neste contexto ser boa e responsável é igualado a ter cuidado com o outro.

O desenvolvimento de uma criança na Penitenciária Feminina ao lado da genitora ocorre limitado ao quadrado de uma cela, com restrição de horários para o banho de sol e passeios pelo pátio, com pouca ou nenhuma convivência com outras crianças, ausência ou limitação de brincadeiras, ausência de cuidados médicos de emergência e liberdade de ir e vir.

O espaço é muito pequeno. Na ala às vezes tem mais de uma e ainda tem a criança. A questão da higiene, falta muita água, para gente é difícil. Imagina para uma criança lá embaixo. (T5, m)

Não temos pediatra para os cuidados com o bebê, mas temos uma ONG que leva o bebe para as consultas, exames e geralmente aos sábados vem uma médica para acompanhar.[...] A ONG dá fraldas, alimentos para o bebê. O Estado não provê isso. Tem mães que não tem família. Geralmente são os funcionários que ajudam com fraldas, pastas para assaduras, alimentos. (T7, m)

O meio de vida é diferente, eu ferve água para lavar a roupa dela (A, 23 anos, bebê com 19 dias)

O vínculo com os filhos é frágil. Uma delas dá leite artificial e a outra não cuida bem da criança, deu até miojo (macarrão) (T8, m).

A essa falta de cuidados acrescenta-se que é importante considerar o lugar da mãe, da família e dos cuidadores na constituição psíquica de um bebê. A psicanálise, com o campo de discursividade que apresenta e a possibilidade que cria de um horizonte a ser explorado e compreendido, ensina-nos que quando lidamos com a criança nos seus primeiros anos é preciso considerar a relação do bebê com quem dele se ocupa, pois quem assume o papel de cuidador (FREUD, 1985) realiza ações relacionadas as suas necessidades vitais, mas também interpreta, supõe, dá sentidos acerca das necessidades da criança oferecendo objetos que satisfazem ou frustram o bebê e, principalmente, coloca-o em rede com um saber simbólico que é conveniente. O encontro do bebê com o mundo simbólico, explica Jerusalinsky (2002) só pode ocorrer por meio de uma outra pessoa que exerce a função materna

e, para isso, enlaça, submete a criança a uma ordem e encarna para este sujeito um saber em torno do qual ele virá a se constituir.

A pessoa que exerce a função materna cumpre muito mais que uma relação dual, de atenção a satisfação das necessidades. Nesta relação esta pessoa imaginariza a criança, tece uma série de experiências decisivas para formação do desejo da criança, para as suas identificações. Para o bebê, também, é importante perceber-se como alguém que acende a mãe, que proporciona prazer e satisfação e que sua presença é importante e desejada. Perceber-se amado é fundamental para o bebê, pois sem este amor a criança fica simbolicamente desamparada (JERUSALINSKY, 2002). A ausência desse amor nos primeiros anos de uma criança tecerá todas as relações que serão construídas posteriormente, podendo contribuir para marcar um sentimento de estranheza, hostilidade e desconsideração com o outro.

Um outro aspecto que merece reflexão é a condição de crescer numa instituição total (GOFFMAN, 1987) sem participar das interações nos diferentes espaços da cidade. Acrescenta-se que dentro da unidade prisional, o lazer é precário e as atividades laborativas existentes não atendem a 15% da população carcerária. Os reclusos carecem, até mesmo, de materiais indispensáveis para o seu bem estar, tais como: material de higiene pessoal (TORRES, 2004).

A impotência que o encarceramento impõe, faz com que homens e mulheres tornem-se espectadores do rumo que vai tomando a vida dos seus filhos. A impossibilidade de cuidar dos filhos, de ter que abandoná-los à força, de deixar de viver o papel de mãe produz angústia e revolta principalmente nas mulheres reclusas.

[...] tiraram meu filho do peito, ele agora tá com um ano e um mês, me trouxeram para cá... não agüento mais (chorando muito) nunca fui presa, [...] demorei muito para me adaptar. Trabalhava para sustentar meus filhos numa barraca e me envolveram nisso (favorecimento da prostituição). Minha mãe ta sofrendo, não tem como cuidar dos meus filhos [...] (MC, m, 30 anos) - Nota de campo em março de 2008

Além do afastamento, as mães analisam o desenvolvimento dos bebês na penitenciária:

O desenvolvimento é normal. Só tem algumas dificuldades que é manter a criança aqui, direto. Ela já come tudo, tem a fralda. Eu não tenho visita [...] (J. com bebê de 7 meses, 25 anos)

É constrangedor, digamos. Porque não é a mesma coisa. Não é a mesma coisa a criança nascer aqui e nascer na rua. Nada é igual. Tudo é diferente (silêncio). Sem família, sem visita. Aqui é cadeia. É cada um por si e Deus por todos. Com as outras mulheres o relacionamento é normal. Não contei com a ajuda delas. A ajuda é minha e minha mesmo. (R. bebê com 1 ano e três meses, 34 anos).

Em relação ao que é mais difícil na maternidade intramuros, as internas apontam questões diversas, conforme expressam nas entrevistas:

O mais difícil aqui é a convivência com as pessoas. São as piores que tem, mas não tinha medo delas com J.(o bebê). Estou no castigo com ele e com outras quatro porque as outras não deixam eu ficar no pátio, tomaram até o berço dele, mas já vou embora daqui há quatro dias. Fiquei por três meses com ele lá. (R., 34 anos)

A falta do berçário, da doação de fralda, das frutas, brinquedo não pode entrar, só bem pequeno. (A, 23 anos).

A experiência de ser mãe é a mais difícil. Foi ruim, horrível, ainda mais por tá na cadeia. Veio numa hora ruim. (A, 23 anos)

Ela estava numa cela com outras e o bebê dela e de uma outra que já foi embora, as internas brigaram e expulsaram elas e os bebês. Como ela não tinha como ficar em contato com as mulheres precisou ficar no outro espaço. É uma situação muito complicada, mas já está indo embora. (T8, m)

O outro espaço relatado pela técnica diz respeito a uma cela pequena que é utilizada pela casa para observação do comportamento da interna que chega a penitenciária e pelas internas que estão cumprindo uma medida disciplinar em razão de brigas e conflitos que as impedem de permanecer no pátio com as outras mulheres sob pena de serem machucadas ou mortas. Esta cela que comumente é

chamada de “castigo”, não permite circulação e constitui-se num espaço totalmente inadequado para uma criança permanecer mesmo que seja por um dia, quanto mais por três meses, conforme relato da mãe. Depreende-se deste fato que o descuido da Lei de Execução Penal, Lei 7210 (BRASIL, 1984) que regimenta sobre o bebê na unidade prisional, a morosidade da lei, a invisibilidade da interna como um sujeito de direitos entrelaçada com a ausência de condições estruturais para acolher uma criança na penitenciária rompem com o que está posto no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e permite que uma criança sofra este tipo de tratamento.

A mulher envolvida neste processo vivencia e assume sozinha o papel de mãe e cuidadora. Enfrenta na maioria das vezes em silêncio a sua passagem pelo cárcere, desde o parto, a relação com as demais internas, as perspectivas de futuro e a ausência de condições materiais para cuidar da criança.

A mulher assim que entra em trabalho de parto é conduzida pelas agentes de presídio a um hospital/maternidade. Não há permissão para ser acompanhada por um familiar ou companheiro, mesmo que esses estejam presentes durante o cumprimento da pena. Após a alta hospitalar é conduzida a sua cela na Penitenciária Feminina, onde passará a cuidar da criança até que ocorra o desmame.

Amamentar a criança é o dever instituído socialmente como natural da mãe, se não há interesse em fazê-lo, então a criança é encaminhada ao Abrigo ou aos familiares. Envolver e criar são tarefas secundárias para a mãe que cumpre pena de reclusão, o que se destaca é a amamentação. A sociedade define como papel social da mulher criar, amamentar e ser responsável pelo desenvolvimento físico e psíquico do seu filho, mas de acordo com a lei o que prevalece é o biológico: a amamentação.

Discutir esses assuntos não é uma tarefa simples. Para a realização da entrevista houve um mal estar em razão da desconfiança em relação a realização da pesquisa. Explicou-se detalhadamente o objetivo do trabalho de pesquisa através da leitura do Termo de Consentimento, entretanto prevalecia o silêncio e o olhar desconfiado. O posicionamento reticente cedeu após a terceira explicação detalhada da pesquisa e ênfase de que não havia relação com o Juizado de Menores ou com a decisão sobre a permanência ou desligamento da criança do contato com elas.

Acrescenta-se que para estas mães o Termo de consentimento para realização da entrevista representa mais um papel na sua história que não traz benefícios.

No que diz respeito ao desligamento dos bebês da penitenciária, os depoimentos revelam:

O futuro eu não penso em nada. (J, 25 anos)

Não quero mandar agora. Quando eu quis mandar mais cedo não deixaram, agora ela se apegou. (A, 23 anos)

Só saiu daqui com meu filho [...]. O período que eu estou presa, a presença dele ajudou muito. (R, 34 anos)

A., uma mulher de 23 anos no seu depoimento evidencia que quis se separar da criança, mas não houve permissão da Direção da unidade para concretizar a saída do bebê da penitenciária. Esta intervenção foi motivada pela percepção que a criança precisa da amamentação e pela preocupação em orientar a interna quanto a maternidade, formando-a para ser boa mãe e atuar satisfatoriamente no cuidado ao bebê. Ocorre por parte da equipe uma tentativa de cultivar nas internas sentimentos de responsabilidade maternas, entretanto para as internas nem sempre a maternidade é percebida como dádiva. O ritual pode ser o mesmo, como ensina Chodorow (2002), mas a reação da mulher as alterações gestacionais, ao trabalho de parto, ao choro do bebê estão de acordo com a sua subjetividade.

A separação da mãe reclusa do bebê é inevitável, concede-se a partir disso um lugar e uma condição que demandará a criança processos de adaptação.

3.1.4 A adaptação à nova realidade

A institucionalização da criança enquanto o familiar está cumprindo pena ou retomando o convívio social através do livramento condicional é marcado por um período de adaptação, pois a criança precisa desligar-se da vida social e afetiva anterior, da figura de apego, das referências pessoais e determinar o seu comportamento de acordo com os valores e normas admitidos pela instituição.

O Abrigo procura funcionar com características familiares, configuradas no atendimento individualizado e preservando os vínculos com a família de origem. Algumas crianças têm uma autorização para saídas nos finais de semana com suas madrinhas para aproximar-se de uma convivência familiar. As madrinhas fazem parte da Pastoral Carcerária. Não há crianças para adoção, não existem órfãos. A relação da criança com o lugar e dos profissionais com as crianças está ligada a sua atipicidade, pois embora exista uma situação de institucionalização que pode ser breve ou de longa permanência, não corresponde a um orfanato ou creche.

As crianças são encaminhadas regularmente pela diretora para as visitas ao pai e /ou mãe na unidade prisional, porém quando retornam revelam nas brincadeiras com outras crianças o que viram e aprenderam, tais como: cenas de sexo oral entre mulheres (unidade prisional feminina) e entre homens e mulheres (unidade prisional masculina) dentro das tianas, atos obscenos, brigas, palavrões, etc. A aflição da direção com as visitas, resultou no impedimento da ida das crianças para o ingresso nas unidades para passar uma noite. Atualmente, não há mais Ingresso nas unidades prisionais da SJCDH, mas antes mesmo da proibição, as crianças só visitavam os familiares com uma acompanhante, profissional da instituição por um curto espaço de tempo. Não dormiam mais na penitenciária. Se por um lado havia mais segurança e proteção para a criança, havia uma diminuição da possibilidade de ter intimidade e apego com o familiar.

O pai e/ou mãe mesma reclusa deveria ser a pessoa mais significativa para o desenvolvimento de uma criança e, portanto uma avaliação criteriosa poderia definir a permanência da criança com a mãe em determinados períodos do ano. Uma agente penitenciário informou que uma mãe não aceitava passar o Natal sem a filha. Esta era encaminhada pelo Abrigo, mas a criança depois de alguns anos resistia a entrar na penitenciária, mesmo gostando muito da mãe.

As profissionais referem-se às crianças como sujeitos que vivenciaram sofrimentos, carências e tentam construir as suas vidas a partir de um lugar seguro. Desenvolvem, também, com o passar dos dias no Abrigo um sentimento de pertença, de identificação com as demais crianças. Os depoimentos confirmam:

Não são crianças que se pode perguntar sobre o futuro. As crianças sonham... tem sonhos. Elas sonham em ter a mãe de volta. Mas, nesses sonhos tem conflitos. Então, tenciona pensar sobre isso. (T2, m)

Eles sonham com a mãe fora daqui.(E2, m)

Não precisa dizer que as crianças são filhos de presidiários, elas sabem disso e dizem, algumas. (T2, m)

Depreende-se que as crianças sentem de diversas formas a sua condição de filhos de presidiários que sem o amparo familiar contam com o espaço do Abrigo para construir ou recriar a sua história.

As expressões de afeto encontram espaço nas relações instituídas entre as profissionais e as crianças, principalmente com a diretora que vive no Abrigo com as crianças. Instituída pelas crianças pequenas como a principal figura de apego, recebe das mesmas manifestações de afeto e demanda de cuidado. Neste contexto a palavra “mãe” aparece muito, mas por outro lado é bem consciente para essas crianças que não estão dirigindo-se a mamãe, e sim a mais uma mãe.

A mãe é sempre muito falada pelas crianças nas rodas de conversa, como relata uma das técnicas.

Falam muito da mãe. Tem alguns casos que o pai aparece. (T3, m)

A figura da mãe, então, ocupa um lugar privilegiado na vida dessas crianças em razão da ausência do pai, da constituição monoparental da família, da idealização da mulher como cuidadora e afetuosa, da construção ilusória de que a mãe é sempre vítima e da idealização do sentimento materno como permanente. É em nome desse sentimento e da construção ilusória que ele persistirá apesar da distancia e dos anos de separação que é possível suportar a falta.

Como foi analisado anteriormente, os bebês apresentam uma disposição a formar vínculos com as mães ou cuidadores e demonstram esse vínculo, denominado apego através da busca do contato físico, do choro, do sorriso, do olhar em direção a mãe ou cuidador, entre outros comportamentos.

O comportamento de desapego que é típico no reencontro com a mãe, quando a criança que dela se separou torna a vê-la e esta correlacionada ao tempo de afastamento é manifestado no retorno a unidade prisional para visitar a mãe. Bowlby (2004) analisou que o comportamento de desapego pode ser de tal modo

acentuado que a mãe pode se queixar que é tratada pelo filho como uma pessoa estranha. O desapego evidencia-se pela evitação ou recusa da criança a permanecer com a mãe. Quando as separações são breves o desapego desaparece após o período de algumas horas ou de alguns dias.

No processo de adaptação, o desenvolvimento do comportamento de apego ameniza os efeitos do desligamento da mãe ou cuidador e auxilia na construção da resiliência. A criança resiliente desenvolve uma capacidade para enfrentar e ajustar-se as adversidades de modo saudável (GRUNSPUM, 2008).

A diretora ou alguma outra educadora é percebida pelas psicólogas como a principal figura de apego das crianças no sentido de que esse comportamento é evidenciado pelas crianças diante da tentativa de conseguir ou manter a proximidade com a mesma, encontrar conforto e segurança e conseguir desenvolver sentimento de segurança e confiança em si mesma e em relação aqueles que convivem com ela na instituição.

Winnicott (2005) que pesquisou as influências parentais no desenvolvimento, inclusive no comportamento anti-social explica que o comportamento de apego pode ser apresentado em situação de privação, em que a criança não se sente segura, amparada e com acompanhamento e controles adequados e nítidos. Para o autor quando há separação do bebê ou criança pequena da figura parental durante um período excessivo de tempo é possível perceber que esta experiência de privação está na raiz do comportamento anti-social. A criança que sofreu privação tem um modo pessoal de enfrentar as ansiedades despertadas, mas para avaliar o dano causado pela privação é preciso entre outros aspectos avaliar em que idade cessou um ambiente suficientemente bom; a inteligência da criança e o diagnóstico psiquiátrico da criança. De qualquer modo é sempre importante analisar o que existiu anteriormente para a criança para compreender o seu desenvolvimento.

O autor esclarece que para assegurar a possibilidade de proporcionar cuidados individuais às crianças institucionalizadas, o espaço deve contar com um quadro adequado de pessoal, e os supervisores devem ser capazes de suportar a tensão emocional envolvida em cuidar de qualquer criança. Este espaço deverá fornecer a referência que o seu próprio lar não conseguiu ou não lhe pode dar.

Com tudo isso, é preciso não perder de vista o retorno das crianças a sua família. Como analisa Winnicott (2005) o regresso da criança ao lar depois de um

longo período ausente merece reflexão, pois a falta de atenção para com esse momento pode facilmente resultar em conflitos familiares e pessoais.

No Centro Educativo Nova Semente existem crianças que retornam a vida familiar depois do cumprimento da pena do pai e/ou mãe sem embaraços e no outro extremo existem crianças que se adaptaram ao ambiente do abrigo, perderam os vínculos com os pais e sentem a supervisora e funcionários como seus verdadeiros familiares. O depoimento de uma técnica reforça:

[...] as crianças chegaram novas, estabelecem um referencial de família com o Abrigo. Alguns pais estão presos, outros já saíram, mas o que o abrigo espera é que eles se restabeleçam.

Para as crianças pequenas prevalecem as cuidadoras e educadoras do Abrigo como referencial de família. As mães, em algumas situações de desemprego, novo relacionamento e vínculo frágil com o filho retornam ao Abrigo para deixar a criança mais uma vez. Acredita-se que a mãe possivelmente não dá conta porque há poucas recompensas imediatas e as crianças precisam de um tempo maior para a adaptação. A maioria, porém idealizou o retorno ao lar e a convivência com o familiar preso. As crianças não explicitam claramente o seu desapontamento diante da frustração com o regresso a convivência com o familiar e o retorno ao Abrigo.

No próximo capítulo serão tratados aspectos que tecem a construção das identidades das crianças como: os sentimentos que possuem, o que se constrói nas suas subjetividades, as dinâmicas de relacionamentos, as percepções e experiências das crianças e o papel do Abrigo como importante contexto de acolhimento e educação.

CAPÍTULO 4

O Abrigo Centro Educativo Nova Semente: contexto de desenvolvimento e educação da criança no sistema prisional

No espaço do Abrigo Centro Educativo Nova Semente que envolve campos diferenciados de educação informal e não formal acontecem práticas que objetivam a formação de crianças e adolescentes para a vida fora de tempos e espaços determinados.

Maria Glória Gohn (2004) diferencia esses campos ao designar a educação informal como àquela que desenvolve hábitos, comportamentos, modos de pensar e de se expressar segundo os valores e as crenças do grupo. A família, como agente socializador é a principal responsável. A educação informal ocorre de modo espontâneo e permanente nas relações cotidianas, enquanto que a educação não formal é aprendida através de compartilhamento de experiências, em ações coletivas e intencionais.

Na educação não formal há intencionalidade no ato de participar, de aprender, de transmitir conhecimentos, valores, etc. São processos interativos que possibilitam aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo a partir da compreensão do que se passa ao seu redor. A finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda o indivíduo e suas relações sociais. É a educação para a civilidade, conforme explica a autora, em oposição ao individualismo, o egoísmo, etc. Nesta educação, não há um currículo a direcionar as relações e aprendizagens, os conhecimentos sobre o mundo são partilhados em meio a uma interação sócio cultural, mesmo que as crianças estejam juntas por forças das circunstâncias.

A educação oferecida no Abrigo promove entre outras aprendizagens a construção da identidade coletiva de um grupo: filhos de presidiários.

4.1 Identidades: crianças e filhos de presidiários

A construção da identidade das crianças no contexto de ter um pai e ou/mãe presa é conflitante, primeiro porque precisa ver e sentir a situação de aprisionamento e punição do familiar, segundo por conviver num contexto de institucionalização e terceiro pela condição de pertencer a um grupo: filhos de presidiários.

O crime e a punição são, então, aspectos importantes nos processos de subjetivação e identificação dessas crianças, mas que não definem a trajetória de vida desses meninos e meninas. Assim, o crime, a situação de aprisionamento e punição do familiar, afastamento familiar, abrigo e ser filho de presidiário são fatores difíceis para uma criança analisar, sustentar, interpretar e conviver, porém não determinam a entrada na vida criminal, semelhante ao ocorrido com o seu pai e/ou mãe reclusa.

Uma educadora na sua fala reforça:

Foi uma realidade triste ver as crianças no cárcere. Foi um choque. Tem que vir a educação para trabalhar isso. Não penso que porque tem um pai lá dentro elas serão aquilo também. Isso não. (E1, m)

Entretanto, constata-se neste estudo que a criança diz quem é através do que conta sobre o fazer do seu pai e/ou mãe, aspecto importante na análise da construção das identidades. Para Ciampa (1986) a criança antes de nascer já é representada como filho de alguém e essa representação prévia o constitui efetivamente e objetivamente como filho e membro de uma determinada família. Posteriormente, essa representação é interiorizada pelo indivíduo e reafirma-se a medida que as relações nas quais estiver envolvido confirmarem essa representação, através de comportamentos e discursos que reforcem a sua identificação com o fazer do pai e/ou mãe e com tudo que envolve a dinâmica familiar.

A identificação de uma criança como filho de um presidiário(a) é pressuposta, no percurso relacional os comportamentos vão ocorrer como consequência das relações e, também como condição. A criança se vê, identifica-se como filho de presidiário ou filho de um ladrão, etc, é identificado com tal e interpreta ao seu modo este dado da sua realidade. Como analisa Ciampa (1986) a posição de um sujeito, o

identifica, discriminando-o como dotado de certos atributos, de predicções, que dão uma identidade considerada formalmente como atemporal. A construção dessa identidade deixa de ser vista como uma sucessão temporal, passando a ser vista como manifestação de um ser sempre idêntico a si mesmo na sua permanência e estabilidade. Então, para estas crianças essa posição produz uma submissão a essa identidade, a esse lugar, promove uma estabilidade.

Então, recorre-se ao autor para destacar que na questão da identidade das crianças evidencia-se a diferença e a igualdade. Por fazerem parte de uma família específica são identificados como se possuíssem as mesmas características. A compreensão sobre a construção da identidade envolve os significados implícitos e o que é aparente diante de uma ação realizada. Assim, o crime, é a atividade realizada que se coisifica pela predicação. O tipo de crime marca o sujeito, tem poder sobre o indivíduo, mantém e reproduz sua identidade, mesmo que seja algo ocorrido no passado. Quem comete um crime, recebe uma identificação pelo tipo de crime que cometeu e ao ser punido, recebe uma outra identificação que passará a portar. É desse lugar e duplo estigma que pai e/ou mãe carregam que uma criança se constrói. As pessoas vão se constituindo umas as outras, ao mesmo tempo que constituem um universo de significações que as constitui. As identidades envolvem a articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças atravessada por uma história pessoal.

Ana Silva e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (2002) analisaram que são poucos os estudos que partem da perspectiva da psicologia do desenvolvimento para compreender os processos envolvidos na entrada, continuidade e rompimento com as práticas criminais ao longo da vida. Segundo as autoras, nos estudos que existem sobre prática criminal na psicologia do desenvolvimento (Patterson, 1989) predominam a identificação dos vários fatores envolvidos nas causas, origem e no desenvolvimento do comportamento infracional ao longo da vida, como também há uma ênfase na atribuição à família a responsabilidade pela origem e continuidade da ação delituosa, uma vez que é geradora de um mecanismo de reprodução da criminalidade através de um processo de transmissão geracional. Isso explicaria a motivação para a entrada no crime e permanência ou dificuldade para desvencilhar-se. Com as linhas contemporâneas de pesquisas no campo da psicologia do desenvolvimento foram questionados o determinismo e a linearidade da identificação com o comportamento delituoso, a entrada e permanência na delinquência em razão

da família, pois mesmo que a condição da família seja de envolvimento com o crime, existem aqueles que não se envolvem, aqueles que se envolvem em apenas um determinado período da vida e aqueles que entram, mas não permanecem na vida delituosa. Questionou-se, ainda a ausência de estudos sobre os mecanismos que enlaçam e que dão significado a relação dos fatores que tecem a vida de uma pessoa.

Em razão disso, Silva e Rossetti-Ferreira (2002) procuraram apreender esse complexo processo de desenvolvimento utilizando a estratégia da rede de significações que possibilitou pensar o desenvolvimento não de modo linear e de uma só pessoa, mas de todos os participantes e da situação recíproca e interativa que se estabelece entre eles, considerando os vários níveis de ambientes interligados entre si e apreendendo o processo de significação e de produção de sentidos que envolvem a identificação, entrada e permanência na vida delituosa. As autoras esclarecem que o processo de formação da identidade e subjetividade do indivíduo é constituído pela existência de inúmeros contextos e práticas discursivas que delineiam papéis sociais, provocam resistências, posicionamentos e adquirem maior ou menor relevância ao serem assumidos pelos sujeitos. É, então, neste processo de co-construção, no qual pessoa e meio se entrelaçam e constituem-se que ocorre uma produção de sentidos e ações.

Esta concepção é reforçada nos estudos de Vigotski ao analisar que o desenvolvimento e interiorização da linguagem (signo), seu pensamento ou atividade psicológica passa a se estruturar tendo como base as operações com signos. Isso quer dizer que uma operação que inicialmente representava uma atividade externa, ou seja, uma ação da criança sobre o meio utilizando instrumentos é reconstruída como processo mental e começa a ocorrer internamente. Os instrumentos e signos têm, portanto, uma função mediadora. Para Vigotski (1998, p. 41), “A relação entre o uso de instrumentos e a fala afeta várias funções psicológicas, em particular a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, cada uma das quais é parte de um sistema dinâmico de comportamento.” O autor considera que o indivíduo é único e, por meio de seus processos psicológicos mais sofisticados (que envolvem consciência, vontade e intenção), constrói seus significados e recria sua própria cultura.

Vigotski (1998) enfatizou o permanente estado de movimento e mudança dos processos psicológicos que estão na dependência do domínio dos meios culturais

externos ou pela via do aperfeiçoamento interno das próprias funções psicológicas como a atenção voluntária, memória, pensamento abstrato, entre outros. Assim, ao adotar esta perspectiva, Vigotski evidenciou uma atenção constante aos movimentos da história social e individual para compreender os sujeitos. Esta concepção é corroborada pelos estudos de Wallon (1989) que pensou o desenvolvimento de modo dialético, que envolve troca, reciprocidade e alternância. Através de conflitos, crises e rupturas do sujeito com o meio que as identidades são interpretadas, negociadas e construídas.

Os depoimentos de técnicas do Abrigo sobre as crianças confirmam:

[...] tinha uma menina que chegou aqui, ela parecia não saber e dizia que a mãe estava hospitalizada. Depois de um tempo os meninos diziam: sua mãe não ta hospitalizada, ta presa igual a da gente. (T2, m)

A criança tem uma idealização com o pai, tem uma identificação com ele a ponto de realizar atividades [...] ela diz que vai ser médica e outras vezes diz que vai ser chefe como o pai que é chefe dos presos. .(T3, m)

Na escola não gostam quando o educador vai com farda buscá-los porque os colegas já sabem que é de uma instituição. (T2, m)

Uma criança disse numa entrevista para um documentário que era um menor infrator. Ele associou que se a mãe estava presa então ele era um menor infrator. Depois as crianças ficaram repetindo e ele disse que não sabia o que era menor infrator [...].(T2, m)

Depreende-se que os significantes prisão, crime e infrator são formados por representações e práticas sociais discursivas que demarcam e atribuem sentidos as identidades dessas crianças. Esta vivência produz marcas simbólicas que possibilitam a construção de um lugar, no qual cada um pode identificar-se e construir a sua história. O último depoimento traz o termo “menor infrator”. Menor infrator foi uma identidade que a criança atribuiu a si mesma e que está de acordo com a posição da sua mãe na sociedade que cometeu um ato delituoso. A percepção de que a má conduta da mãe e a marca identitária associada ao crime e a prisão pertence também ao filho demonstra a concepção de que o envolvimento com a criminalidade é transmitida de mãe e/ou pai para filho, tornando as crianças

alvo de preconceitos e estigmas. Este estigma, conforme depoimento, de algum modo irá mediar às relações estabelecidas por esta criança com o mundo, pois as marcas do preconceito e exclusão estarão presentes no seu processo de subjetivação.

A identidade, então como explica Ciampa (1986) é representada por um nome, sobrenome e também abre as condições para que outras representações sejam ditas porque servem como respostas, como a atividade que realiza. Assim, diante da pergunta da pesquisadora à criança sobre quem ela é, há implicitamente a idéia de que existem respostas que a identifiquem como pessoa. É através da atividade de mãe infratora que o menino evidencia a sua identidade, diz quem ele é.

Um diálogo da psicóloga com uma menina de 6 anos que está no Abrigo, desde o terceiro ano de vida, após a prisão da mãe indica aspectos da construção da sua identidade:

_Minha mãe saiu antes de todas as mulheres sair. A mãe de K (outra menina) saiu no mesmo dia. Meu pai já morreu e minha mãe ficou com outro. Ele faleceu. Esse que minha mãe pegou agora, ele é rico. Lá atrás do carro dele tem um saco de dinheiro.

_Você gosta dele?

_Claro! Eu puxei minha avó e meu pai.

“*Eu puxei minha avó e meu pai*” é uma fala de uma menina de seis anos que indica uma concepção sobre ter uma posição social melhor que é representada pela posse de dinheiro e carro e, ainda um embate com o modelo de família que ela tem, que é estruturante e balizador das escolhas futuras. A fala da criança expressa valores, hábitos e normas de um segmento social que a criança indica que sua mãe não adotou.

Desse modo, o significado pessoal que a criança atribui a sua história individual e familiar em que os valores relacionados ao crime, a importância de ter dinheiro, entre outros são expostos é que definirão a construção da sua identidade. Destaca-se, ainda que a atribuição de grande valor a determinados aspectos não limita a ação humana na sua capacidade de diferenciar-se, sempre.

4.2 As dinâmicas de relacionamentos

As relações das educadoras e técnicas com as crianças no contexto do Abrigo evidenciam a visão de infância, de família, de educação e de sociedade, como também apontam as concepções de criança e infância que cada uma construiu ao longo da sua história e trajetória profissional na instituição. No Abrigo as atividades desenvolvidas como assistência, socialização e ações educativas estão inseridas num projeto que está assentado nas orientações da Fundação Dom Avelar Brandão Vilela e do Programa da Pastoral Carcerária da Igreja Católica que oferece apoio jurídico e social as famílias de internas e internos.

4.2.1 As dinâmicas de relacionamento no Abrigo

As relações no Abrigo revelam a integração de múltiplas referências pelo fato da cuidadora ser ao mesmo tempo reconhecida como educadora e madrinha das crianças. A função de cuidar envolve a responsabilidade na execução e /ou orientação das rotinas da criança que está atrelada ao papel de educar. A madrinha tem como responsabilidade sair com as crianças nos finais de semana, feriados e férias, partilhando com as mesmas o convívio familiar.

Neste contexto a docência é fortemente associada a maternidade em razão das raízes sociais e culturais que compreendem a educação como extensão das atividades maternas (FAGUNDES, 2001).

As madrinhas-educadoras demonstram afetividade e outorgam valor e sentido as falas das crianças no cotidiano do Abrigo. Na fala das crianças entrelaçam-se as significações que delineiam a sua história, o desamparo, as perdas sofridas, os sonhos, a escola, a religião e a sua expectativa diante da sua realidade.

Assim como foi evidenciado anteriormente as expressões de afeto estão instituídas entre as educadoras e as crianças, principalmente com a Diretora da instituição que representa a principal figura de apego e autoridade.

Há uma condição de paridade nas relações entre as crianças no modo como compartilham os aspectos afetivos e emocionais implícitos nesta vivência, na capacidade de atribuir significados a esse contexto, de acalentarem-se e resignarem-se com a realidade. Os depoimentos confirmam:

A relação é excelente, eles se sentem integrados. Observei que quando saiu um que era um líder daqui, foi um gelo porque eles estão acostumados a apoiar um ao outro. Teve uma que chegou e se sentia melhor, só dizia que a mãe estava no hospital. Ela ficou muito abalada, me procurou e disse que os meninos disseram que a mãe deles estava no presídio e que a mãe dela também estava lá. Na visita ao presídio ela perguntou que hospital era aquele. Espontaneamente entre eles trataram disso. Dito por uma criança é melhor que por um adulto. (T4, m)

_ A gente vai no presídio ver a mãe. (M, 7 anos)

_ Ela tá presa. (T, 3 anos)

_ É nossa mãe tá presa. (S, 6 anos)

Continuo tomando conta das minhas irmãs, continuam chorando muito, porque M está tossindo muito[...] A senhora fica preocupada quando alguém bate nas irmãs e nas suas primas?(C, 6 anos)

As meninas mais velhas principalmente, interagem bem, cuidam, tem uma troca de afeto boa. Tem uma que diz: _ Vem aqui mamãe. Você tá precisando de alguma coisa? Quer água mamãe? (T1, m)

Emergem nessas interações entre crianças que enfrentam a mesma condição trocas afetivas e emocionais balizados pelas marcas identitárias. A convivência diária com as outras crianças que assumem um importante papel no processo de adaptação e socialização possibilita a substituição das trocas afetivas com os pais. Identifica-se, também, como pontuado anteriormente, estratégias de cuidado e proteção diante da ausência dos familiares. Esta proteção se constrói através do envolvimento e da convocação feita pelas crianças menores e interpretada e atendida pelas mais velhas.

Percebe-se, também, uma ênfase em oferecer o cuidado, principalmente as meninas mais velhas. O depoimento da técnica sobre o comportamento das meninas revela a ênfase no cuidado, no oferecimento da ajuda e atenção, na

solicitude e na disposição da afetividade. Cuidar é percebido pelas meninas como uma virtude feminina: *“Vem aqui mamãe. Você tá precisando de alguma coisa?”*. Gilligan (1982) na sua análise reforça que a cultura sexista atribui o cuidado a mulher, o que serve para manter as mulheres no lado mais vulnerável da relação de gêneros. Para a autora o imperativo moral para as mulheres configura-se na obrigação de cuidar e os homens situam-se com o dever de respeitar as pessoas e protegê-las de qualquer interferência.

Gilligan (1982) reforçando a análise de Chodorow (2002) explica que as meninas ao se identificarem como femininas sentem-se como suas mães e as mães tendem a perceber suas filhas como parecidas e delas inseparáveis. Com relação aos filhos, as mães o percebem como o contrário masculino e os meninos ao se definirem como masculinos separam-se da mãe. As meninas para Chodorow (2002) saem do período edípico com uma base mais forte para sentir as necessidades ou sentimentos de outrem como seus próprios. E para os meninos a separação da mãe é importante para o desenvolvimento da masculinidade.

Na análise de Gilligan (1982, p. 18) a masculinidade define-se através da separação enquanto que a feminilidade define-se através do apego. “[...] identidade de gênero masculina é ameaçada pela intimidade, ao passo que a identidade de gênero feminina é ameaçada pela separação.”

Ainda, a partir das falas é interessante analisar nos relacionamentos entre as crianças, irmãos ou não, a existência e contribuição de uma função fraterna na constituição do sujeito, ou seja, sobre a importância da participação do semelhante no processo de tornar-se sujeito. Estas situações são analisadas por Kehl (2000) para quem o outro, o irmão contribui decisivamente para a estruturação psíquica. Kehl (2000) propõe a reintrodução da idéia de fratria na psicanálise para examinar os outros modos de operação da relação do sujeito com os semelhantes, presentes no nosso cotidiano, para isso ela analisa a função fraterna. É a função fraterna que opera a função paterna, que implica na submissão a um pacto que instituiu o tabu do incesto, como condição para se pertencer a coletividade.

Lacan (2008), também analisou o complexo fraterno e enfatizou a identificação, pois o irmão ameaça e desestabiliza a identidade da criança em relação a sua construção imaginária. O irmão, segundo Lacan (2008) fornece o modelo arcaico do eu, principalmente o primogênito que quanto mais estiver de acordo com o conjunto das pulsões do sujeito, mais feliz será a síntese do eu e mais

reais as formas de objetividade, então é pelo semelhante que o eu se constitui. O grupo da fratria familiar diverso em idade e sexo favorece o conforto pelo que é semelhante e favorece as identificações mais discordantes. Estes estudos fundamentaram-se no mito freudiano da passagem da humanidade de um estado de barbárie a civilização que considera que o convívio entre os membros de uma antiga horda passou a ser regido pelo pacto instituído entre os irmãos e não mais pelo desejo tirânico do pai. Este pacto entre os irmãos instituiu o tabu do incesto para todas as comunidades e, a partir disso, a operação desta função, que diz respeito a função paterna, é responsabilidade da fratria. A lei estabelecida pelo acordo entre os irmãos exige a renúncia de algumas satisfações pulsionais como condição de pertencimento a civilização. Entretanto, é possível conceber diferentes modalidades de fraternidade, como explica Birman (2006) desde que consideradas em relação com os destinos da figura paterna. Os laços fraternos constituem uma defesa contra a condição de desamparo e o irmão pode ser considerado um protetor direto ou alguém que assegura a existência de outros mecanismos de proteção quando está ausente.

4.2.2 As dinâmicas de relacionamentos entre as crianças do Abrigo e o Sistema Prisional

Não deveria existir relação entre crianças e sistema prisional, mas a relação entre a criança que está no Abrigo e o sistema prisional é uma realidade, decorrente da passagem ou permanência de um dos pais no cárcere em algum momento no seu desenvolvimento.

O envolvimento e participação das crianças são diferenciados e estão de acordo com as expectativas e a participação dos pais na criação, com as estruturas de mediação juiz-família-Abrigo, frequência das visitas nos contextos prisionais e a percepção da criança com relação à visita e o contexto prisional.

A criança tem um papel ativo e competente na construção dessa relação; o modo de ser, intervir, entender é diferente do universo adulto. Os depoimentos confirmam:

O presídio. Era uma piscina enorme, tem um hotel, lá em cima ficava as mulheres presas. Se chorava, chamava a doutora e ficava presa. Só chora quando o policial sai. Senão eles, as policia chama as policias e bota na piscina funda para morrer. Tem um doutor. Tem um pau em cima da piscina ai quem ficar ali o doutor empurra para dentro da piscina e morre (C, m, 6 anos).

Visitava meu pai no presídio. Eu lembro que eu ficava subindo e descendo. Eu ficava com D. (outra criança) que ficava aqui. A gente ia para o quadro. Depois eu subia, ficava com o meu pai e minha mãe. Era dia de visita. A gente passava três dias lá. Tinha seis anos [...] dormia na cela com meu pai. Trancava. Tem dia que ele trancava. Só minha mãe entrava. Fazia um calor retado. Meu pai deixava a televisão ligada eu ficava assistindo. (C, m, 10 anos).

Ida a penitenciária? Era zoadento. Só! Era ruim a sensação porque eu não gostava de lá. Sei lá! (M, m, 11 anos)

Lá é feio. Não gosto de la. Lá é fedendo. Cheio de gato que caga no pátio, ai eu não gosto. (T, m, 10 anos)

Fui visitar minha mãe. É cheio de gente [...] Acho que é a minha tia que me dá brinquedo, roupa, brinquedo da fazer comidinha [...]. Tem uma grade, outra grade, outra grade. Tem um bocado de colchão. E outra grade onde elas ficam, elas dormem no quarto delas (I, m, 6 anos)

Quem vive a experiência de entrar numa unidade prisional testemunha o cotidiano relacional de um ambiente que não se parece com nenhum outro lugar extramuros. Como espaço em que a pessoa reclusa e os agentes da lei fazem uso do poder para manter o controle e moldar corpos, linguagem e comportamentos, o ambiente carcerário institui uma relação poder-saber (FOUCAULT, 2004). Ao exercer o poder, há a produção de um saber sobre o outro e a manutenção do controle e da normalidade. Esta negociação que há entre reclusos(as) e agentes/policiais é percebida pela criança. A fantasia e o esquecimento são buscados pelas crianças e dizem respeito a modos particulares de expulsar do psiquismo as percepções ou pensamentos que suscitam afetos embaraçadores ou de difícil atribuição de sentido. As fantasias e diferentes sentidos são evidenciados nos depoimentos e sugerem situações de enfrentamento da realidade. Sendo assim,

a capacidade de fantasiar, simbolizar e atribuir um sentido a experiência de visitar um familiar preso é um importante indicador do desenvolvimento da criança.

Ressalta-se que a fala da menina de seis anos “[...] *Se chorava, chamava a doutora e ficava presa. Só chora quando o policial sai. Senão eles, as policia chama as policias e bota na piscina funda para morrer.*” Evidencia que a fala, conforme analisa Orlandi (1993) não tem como função constituir a representação fiel de uma realidade, tem como propósito assegurar a coerência e a unidade de uma situação que foi construída por ela.

Para algumas crianças o que prevalece não é o contexto prisional e, sim o contato afetivo com a mãe.

Já cheguei a ir na penitenciária. É bom. Ver minha mãe. Só. (M, h, 8 anos)

Um monte de vezes fui. Lá era bom. Dava merenda, dava comida, quatro horas a Irmã ia buscar e a gente ia de carro. É bom a visita porque a mãe vê o filho novamente e fica feliz. (L, h, 11 anos)

As crianças possuem um tempo particular para a compreensão da sua participação no contexto da vida do pai e/ou mãe reclusa.

Eu ...nunca...deixa eu ver...não sei. Um lugar fechado. As pessoas que estão ali não podem sair. [...] a sensação é que eu não fosse nada. Eu só consigo entender quem eu sou depois que eu vejo um filme que eu me lembro o que eu quero ser, o que quero da minha vida. [...] o que sempre quis ser é diferente e o que eu quero me formar [...] (E, m, 12 anos)

Depreende-se no depoimento que há um impacto com o sistema prisional e um embate para diferenciar-se do lugar do familiar preso e retomar o caminho que deseja construir para si com as suas referências pessoais e sociais, bem distantes do que existe no contexto prisional. Percebe-se na menina de 12 anos a tentativa de resistência e recuperação de um episódio que para a mesma foi perturbador, através da estratégia de refletir sobre si mesma “[...] *Eu só consigo entender quem eu sou depois que eu vejo um filme que eu me lembro o que eu quero ser, o que quero da minha vida. [...]*”. Esta capacidade de confronto com uma posição que a identifica, a discrimina como dotada dos mesmos atributos que a mãe e a faz sofrer possibilita a

transformação. A recuperação e superação de uma situação adversa envolve o desenvolvimento de mecanismos de proteção que advém da própria pessoa, da família e do ambiente. Está ainda correlacionada a vivência de situações positivamente significativas que contribuam para enfrentar as dificuldades e desenvolver o processo de resiliência (GRUNSPUM, 2008).

Faço visita, mas não faço mais não porque na hora que eu fui minha mãe fez um escândalo, ai eu não vou mais. A Irmã decidiu não ir. É bom fazer visita porque tem desenho, às vezes eu tomo banho. [...] eu fiquei assustada quando ela fez isso (S, m, 6 anos).

Algumas crianças demonstram uma conformação com a realidade de viver sem os familiares e entrar no presídio para as visitas:

Eu gostei de tudo lá (Penitenciária Feminina) porque eu tenho que gostar de tudo. Eu mesmo disse isso a mim. Só tenho pesadelo (com a mãe) que eu não gosto. (M, h, 8 anos).

O depoimento do menino de 8 anos confirma que prevalece um sentimento de resignação e descrença face a impossibilidade de uma vivência diferente com a genitora. Evidencia ainda que é preciso encontrar modos de enfrentamento da angústia, da perda e das adversidades no contexto de desenvolvimento no sistema prisional.

Quanto ao crime os depoimentos evidenciam medo, insegurança e, talvez sentimentos contraditórios:

Com relação ao crime, vejo medo neles. Num passeio uma criança disse ao policial que apareceu para ajudar: _olha não vá ficar matando as pessoas. (T3, m)

A sensação que tenho é que há neles um desencanto. (T2, m)

Eu sei que o adulto faz coisa errada na vida, mas a criança pode até perdoar adulto não. (M, h, 8 anos)

Falam do crime porque vivenciam como perdas reais. (T4,m)

De mim tem que ter policial que tira ladrão... tira ladrão da prisão. Ladrão tem que ficar preso... não a vida toda ... até uns 67 anos por aí. (C, m, 10 anos)

Queria ser policial, mas não quero mais tanta morte assim [...] (C, m, 10 anos)

O melhor é ser polícia. Polícia prende. (B, h, 7 anos)

Para as crianças o policial é uma pessoa má. (E, 8, m)

A identificação da polícia como autora de crime está representada na fala de uma criança relatada por uma técnica (T3, m) e, ainda, nos depoimentos da menina de 10 anos (C, m, 10anos) que atribui também à polícia a possibilidade de saída de quem comete crimes da prisão. Assim, é interessante destacar a visibilidade que a polícia e o crime apresentam nos discursos das crianças que estão em estreita relação com as contingências da vida das mesmas.

Os tipos de crime são diferentes e tem uma relação com a cultura, com as referências familiares. Para quem possui uma família que sobrevive através do crime e o mesmo faz parte do seu cotidiano não há uma distinção entre o comportamento certo e errado até que este comportamento passe pelo julgamento de um outro que atribua um sentido e valor ao comportamento delituoso e aponte os valores e padrões aceitos socialmente. Muitas vezes o adulto, também, não sabe discernir entre o que faz parte das normas de conduta no contexto que ele vive e o que está posto na lei, pois independente do que está posto na lei, determinadas normas de conduta que se constituem em crimes são rotineiros para uns e impróprias para quem possui outras referências culturais e sociais. Assim, além de conhecer é preciso entender a lei.

4.3 Percepções de crianças sobre as construções das identidades de gênero

No cotidiano do Abrigo não são percebidas claramente distinções em termos de gênero nas orientações e recomendações que são passadas as crianças nas tarefas a serem desenvolvidas e nas regras de comportamento a serem seguidas, porém meninas e meninos evidenciam as diferenças na construção das suas identidades de gênero.

A diferença de ser menino é porque os meninos podem brincar, as meninas brincam de boneca. (M, h, 9 anos)

Menina é com menina, homem com homem é assim. Todo mundo são irmãos. (C, m, 5 anos)

Ser menino é não responder aos mais velhos, ser obediente, um monte de coisas. É receber presente no Natal, mostrar que tá estudando. Um menino grita alto, a menina brinca de boneca. (L, h, 11 anos)

A diferença entre menino e menina é a sensibilidade, muitas vezes a voz. A voz do menino é mais grossa, mesmo que tenha uma menina com voz grossa. Não sei. (E,m, 12 anos)

Ser menina eu não sei, isso eu não sei dizer. (T, m, 10 anos)

Meninos e meninas não são iguais. O rosto é diferente, tem um corpo de menino. O corpo da menina é diferente do corpo do menino. O que a menina tem é uma coisinha. O da gente não são igual. (I, m, 6 anos)

Menina é ter respeito, trabalhar, é ser uma menina seria para a gente ensinar as nossas famílias, as nossas amigas a obedecer, também. (I, m, 6 anos)

Ser menina, não sei. Existem dois tipos de menina, a menina que é mais ligada a coisas pessoais e a que liga mais para o lado dela, para o que ela quer ser. Eu não ligo para o lado material. (E, m, 12 anos)

As vozes das crianças declaram que ser menina é ter sensibilidade, é ensinar a outra menina a obedecer, é brincar de boneca, entre outras especificidades. As características e funções sociais de ser menina e menino que são atribuídas pelas crianças são construídas a partir das diferenças entre os sexos e das relações manifestas de poder. O gênero (SCOTT,1991) é um posicionamento social constitutivo das relações. Começa a manifestar-se desde a infância, quando são dimensionados os padrões de comportamento esperados ou adequados a meninas e meninos.

O conceito de gênero permitiu o abandono das concepções biológicas e estigmatizantes e enriqueceu as discussões através da análise das contradições internas e das articulações da constituição do feminino e do masculino com o meio social com todas as marcas da diversidade e da instabilidade. Como analisa Louro (2003), as diferenças de gênero e sexualidade que são atribuídas às mulheres se expressam materialmente nos seus corpos e nas suas vidas de modo concreto, ou seja, o significante de diferente é formado por representações e práticas sociais discursivas que demarcam e atribuem sentidos aos corpos e as identidades.

Na cultura mulheres e homens encontrarão elementos que construirão as suas identidades. Há um investimento contínuo de um e outro, para assumirem os sinais considerados próprios na trajetória da constituição do ser homem e do ser mulher. A cultura atribui funções reais e simbólicas próprias de cada um, mas é no interior dos processos e estruturas psíquicas inconscientes que esses traços são internalizados, re-elaborados, ressignificados e transformados em valores e atitudes. O trabalho psíquico e sócio-cultural envolvido no tornar-se homem ou mulher não pode restringir a ser entendido apenas como aquisição comportamental ou simples significações de aspectos anatômicos. São posições subjetivas que homens e mulheres podem ocupar em face da sua sexualidade e das histórias de vida entrelaçadas no tecido social.

As crianças do Abrigo nos seus dizeres evidenciam os estereótipos masculinos e femininos construídos a partir das relações que sustentam a divisão sexista da sociedade. As meninas e os meninos percebem-se diferentes nos gestos e modos de ser e estar no mundo. A partir dos cinco, seis anos percebem as diferenças entre os sexos, demarcam os seus lugares e definem normas de conduta próprias de cada um.

Para Louro (2004) tudo começa como uma viagem: “É uma menina!” “È um menino!”. Através dos estudos de Butler (1993), Louro acrescenta que essa asserção desencadeia todo um processo de “fazer” desse corpo feminino ou masculino. “Um processo que é baseado em características físicas que são vistas como diferenças e às quais se atribui significados culturais” (p. 15). Assim a afirmação “é um menino” ou “é uma menina” inaugura um processo de masculinização ou feminização com o qual o sujeito inicia e constrói a sua história, através de escolhas que não seguem a ordem anatômica. As escolhas feitas pelos sujeitos que cruzam as fronteiras de gênero e de sexualidade não são feitas

livremente. Essa viagem pode ser ampliada, restringida, repudiada de acordo com o entrelaçamento com questões de raça, classe, religião, entre outros.

Louro (2004) ainda aponta que as marcas que se inscrevem na pele, nos pelos, nos traços e nos gestos, mas podem ser apenas produtos do olhar do outro. A divisão primordial masculino e feminino está relacionada ao corpo, porém é um engano pensar que “o modo como pensamos o corpo e a forma como, a partir de sua materialidade deduzimos identidades de gênero e sexuais seja generalizável para qualquer cultura” (p. 76). Os discursos habitam corpos, reforça Butler (1999), portanto não há sequencia natural, nem segura no processo de construção das identidades. A ordem pode ser negada, desviada, escapando o que foi instituído como comum, natural, ideal.

As brincadeiras infantis e jogos são importantes nesse processo de construção das identidades uma vez que permitem que meninas e meninos assumam papéis, satisfaçam os desejos, envolvam-se e confrontem-se com a imagem de si e do outro. As falas das meninas e meninos sobre as suas brincadeiras demonstram o quanto evidenciam o que é próprio a sua identidade de gênero. As regras e modelos construídos socialmente são importantes para as crianças e precisam ser seguidos porque demarcam a diferença de comportamentos a partir do sexo e, ainda permitem a descoberta do seu lugar e papel no contexto social. Nas suas falas, as meninas e meninos evidenciam que são diferentes, que existem normas de conduta nas brincadeiras para meninas e meninos e que nesse sentido algumas são permitidas e incentivadas para um ou outro sexo.

Acrescenta-se que de acordo com os estudos psicanalíticos (JERUSALINSKI, 1999) a criança é posicionada como menina ou menino no discurso dos pais e de quem cuida dela, muito antes de captar a diferença entre os sexos. A brincadeira, que é universal, é importante nesse processo porque é algo concreto que dá suporte ao significativo, que permite o deslizamento e a representação para ser o que não é. A brincadeira, então promove as articulações necessárias para a construção do sujeito.

Para Winnicott (1975) é através da brincadeira, que surge da relação mãe-bebê, que a criança pode ser criativa e descobrir mais sobre si mesma. A brincadeira segue uma seqüência em que inicialmente a mãe orientada para satisfazer as necessidades da criança, apresenta a criança o que está no seu entorno. Através da mãe a criança se empossa dos símbolos, cria-se um espaço

(potencial) entre mãe e criança para a brincadeira acontecer, e em seguida a brincadeira evolui do período de brincar sozinha até brincar em conjunto. O brinquedo, segundo Winnicott (1975) é o substituto do objeto que causa o desejo, é transicional, presta-se como área intermediária entre o interno e o externo e são usados para a realidade interna de uma criança possa apresentar-se, realizar-se enquanto experiência genuína de criação e produção de sentido.

As crianças no Abrigo brincam sozinhas e em grupo, jogam e apresentam como características a necessidade de serem sempre os primeiros e ganhar sempre. As brincadeiras variam de acordo com a faixa etária e interesses. A bola, a bicicleta, a galinha gorda⁵ estão entre as preferidas das crianças. Pouco há brincadeiras com bonecas, mesmo porque os brinquedos não duram na mão das crianças, são imediatamente quebrados pelo dono ou por outra criança assim que as crianças os recebem. Elas disputam a posse dos objetos, mas assim que se assegura que os possui, terminam destruindo-o. Esta relação com a brincadeira e os brinquedos é analisada nos estudos psicanalíticos que afirmam que os brinquedos precisam ser apresentados a criança para que façam sentido nas suas vidas e possam ser utilizados na construção de cenários simbólicos. A posse dos objetos é uma saída encontrada pela criança para lidar com as suas privações, angústias e perdas. Esses objetos cicatrizam as feridas psíquicas causadas pelas perdas sofridas, mas esses objetos que temporariamente substituem o que foi perdido não asseguram a felicidade, bem estar, satisfação plena. Ao ser conquistada a sua posse, imediatamente são deixados e o processo de busca incansável de novos objetos é retomado.

As brigas que ocorrem tem uma manifestação em situações que o sentimento de perda fica evidente, pois as crianças resistem a aceitar ser o segundo, querem a primazia em tudo. Assim, meninas e meninas partem para cima do outro quando experimentam este sentimento de perda nas brincadeiras. A vivência de perdas reais marcou a vida dessas crianças.

No ambiente pesquisado constata-se ainda que as brincadeiras evidenciam posições antagônicas que fazem parte do cotidiano das crianças como ser menino e menina, ser certo e errado, ser policial e ser ladrão, ser rico e ser pobre, ser grande e ser pequeno, ser preso e não ser, entre outros.

⁵ Galinha gorda é uma brincadeira em que uma pessoa joga para cima balas, brinquedos ou outros objetos de interesse coletivo e as crianças tentam pegar o objeto ou o maior número deles.

As brincadeiras neste ambiente fortalecem valores e constroem marcos identitários a partir do jogo de diferença e semelhança. O diálogo entre crianças de quatro e cinco anos que brincavam no chão reforça:

- *tia, minha mãe ta presa.*
- *A minha mãe, também. A dele ta presa.*
- *A nossa mãe ta presa, tia. A dela não.*
- *A gente vai visitar a nossa mãe na cadeia.*
- *A tia leva nos.*

Nota de campo outubro de 2009

A construção das identidades de gênero e as brincadeiras infantis estão em relação, uma vez que ao brincar a criança estabelece relações, constrói uma imagem de si e do outro e atribui sentidos para a realidade em que vive.

4.4 A educação e a(s) expectativas do(s) familiar (es) e das crianças

O Abrigo é um contexto de acolhimento e educação para crianças e adolescentes. A educação não diz respeito apenas ao que é trabalhado na escola, envolve a transmissão das aquisições culturais e históricas e um posicionamento crítico e responsável diante da vida que contribui para a construção das identidades das meninas e meninos.

Através da educação recebida a criança confronta-se com diferentes valores, reflete, dá sentidos ao que se passa ao seu redor e aprende sobre si e sobre o outro.

Os princípios de formar indivíduos na obediência, respeito, humildade e amor são perseguidos na prática educativa de uma instituição que segue os ditames da religião católica. Esses princípios traduzem-se em ensinamentos que visam disciplinar os corpos e mentes. Orientações e aconselhamentos são buscados para a promoção da adaptação, educação e bem estar das crianças.

A educação oferecida tem por objetivo formar hábitos de conduta e modos de ser mais adaptadas as normas sociais vigentes, para isso há um investimento na

formação das meninas e meninos através de mecanismos que envolvem disciplina (FOUCAULT, 1987), mas também atenção e cuidado.

No que diz respeito as expectativas das crianças face a sua vida percebe-se que tem conhecimento das suas desvantagens em relação a outras crianças e recebem o enfrentamento dos preconceitos da sociedade em relação a eles. Duas situações são reveladoras desta condição:

- Uma emissora local gravou uma matéria sobre o Abrigo e expôs as imagens das crianças e sua condição de modo paternalista e assistencialista. No dia seguinte que a matéria foi exibida as crianças do Abrigo foram alvo de zombaria, críticas e rechaços em razão da condição de serem filhos de presidiários. Foi necessário um período de trabalho da psicóloga com as crianças para que retornassem a escola e enfrentassem o ocorrido.

- Na ida para a escola particular as crianças não aceitam serem acompanhadas pelo funcionário com a farda do Abrigo, pois não desejam o reconhecimento como crianças institucionalizadas.

Depreende-se que essas experiências vivenciadas pelas meninas e meninos trazem a marca da diferença, do desamparo e da exclusão que provoca dificuldades porque a criança precisa se confrontar com uma imagem desvalorizada de si.

O diálogo entre uma menina e a psicóloga sobre a prisão e fuga dos pais evidencia o seu sentimento em relação ao afastamento e a condição de ter sido deixada:

_Seu pai falava que ia sair?

_Ele não falava. Minha mãe tá fugitiva e meu pai também.

_O que acha disso? Pensa o quê?

_Não sei. [...] acho melhor ficar preso porque quando voltar não dá para visitar e preso eu posso ver. Minha avó não quer dar o número certo[...]

_Pensa no pai?

_Ultimamente não. Agora eu to fazendo prova ... nunca tirei nota baixa, nem na primeira, nem na segunda. Só tiro 9,0 e 10,0. (C,m, 10 anos)

O sentimento de ter sido deixada no Abrigo e não ter mais contato com os pais é aliviado pela condição de estudante. A escola passa a ser lugar de segurança e encorajamento para exprimir as angústias e traçar novos roteiros de vida.

A escola é percebida pela maioria das crianças do Abrigo como um lugar bom; as regras, os valores, os hábitos e os saberes são associados a um valor social importante. A escola com os valores e práticas do seu ideário pedagógico sustenta um referencial para as crianças de pertencimento a sociedade. As atividades propostas pela escola são comentadas diariamente pelas crianças aos demais, sem a negatividade no discurso pelo ato de realizar tarefas. Charlot (2000) critica a escola que organiza o trabalho educativo pela repetição de tarefas mecânicas e repetitivas e pouco interativas uma vez que criam nos alunos a idéia que a escola é a realização de tarefas para a aprendizagem de conteúdos que lhe garantam um futuro melhor, mas para essas crianças que convivem com o sistema carcerário diferentemente a escola tem um sentido; representa a descontinuidade da vivência com o crime e a penitenciária.

Na chegada da criança ao abrigo e entrada na escola há um período de adaptação em que a criança pede mais atenção, principalmente aquela que o cotidiano da escola estava afastado das suas vivências. Torna-se importante construir com a criança um sentido para sua ida a escola. Quanto a isso, foi observado que as outras crianças do Abrigo espontaneamente fazem o convite e motivam a criança a freqüentar a escola e a creche.

Os depoimentos a seguir, também, indicam a escolarização e a escolha de uma profissão como um importante indicador das expectativas das crianças sobre a vida e o futuro:

Ser alguém na vida é você trabalhar, depois você arranjar emprego, se ficar desempregada arranja um emprego melhor. É ter vida boa, é ter trabalho. Pode ser médico, enfermeiro, pode ser tudo que você imaginar. Eu sonho que meu sonho vai se realizar. (M, h, 8 anos)

Eu to bem. Bem 10 [...] Quando crescer quero ser adulto. (C, m, 5 anos)

No mesmo tempo que queria me formar em publicidade, quero fazer teatro. [...]quero viver como se fosse teatro, representando, fazendo peça.(E, m, 12 anos).

Quando crescer? Sei lá (T,m, 10 anos)

Eu vou ser delegada porque minha dinda disse que vai ser delegada. (S, m, 6 anos)

Eu gosto de ser médica, ser professora, trabalhar, ganhar folgas, também cuidar das crianças, ir para outro trabalho. (I, m, 6 anos)

Queria ser policial, mas não quero mais, tanta morte assim. (C, m, 10 anos).

Em conversas informais com pessoas que conhecem e outras que convivem com as crianças foi sinalizado que muitas se identificam com o trabalho dos policiais e delegados, o que sugere uma escolha marcada pela vivência e identificação com quem numa relação com o crime possui poder e representação social.

4.5 O desligamento do Abrigo para o retorno ao Lar

As meninas e meninos que moram no Abrigo vivem juntos por períodos que variam de acordo com situação jurídica, financeira e emocional do familiar recluso, pois se houver uma situação de vulnerabilidade e fragilidade das redes de apoio social e afetivo a criança, a direção propõe a permanência da criança na instituição e acompanha a família até que a mesma tenha condições de receber a criança.

O depoimento da fundadora e diretora do Abrigo sobre o desligamento de uma criança e sua mãe reforça a necessidade cada vez maior dessa atenção e cuidado:

É o caso de T., cuja mãe foi presa por tráfico quando ela tinha 8 anos. Encarregado de cuidar da menina, o pai abusava sexualmente e foi parar na cadeia. A garota foi para o Centro, onde ficou por dois anos, até a mãe sair da penitenciária.

Durante o período em que esteve presa, a mãe de T. manteve um relacionamento amoroso com um homem e fez um pacto estranho com ele: quando saísse da cadeia ela e a filha seriam suas amantes. Mas a ex-detenta sobreviveu pouco tempo após ser libertada. No leito de morte, contou à garota que lhe havia prometido ao padrasto. T. desapareceu [...] não tem notícias dela, já há mais de dois anos.

Nesse relato, percebe-se que de algum modo nesse vínculo a mãe deixou de sentir-se responsável pela filha ou talvez nunca tenha existido uma relação saudável e forte o suficiente nos primeiros oito anos dessa criança que garantisse a manutenção do sentimento e da responsabilidade.

O desligamento do Abrigo não é abrupto, é realizado um processo de saída gradual e acompanhamento da criança ou adolescente com a família no retorno ao lar. Algumas crianças saem nos feriados para passar com a mãe depois do término de cumprimento da pena ou saída temporária, outras passam férias escolares, outras visitam esporadicamente o familiar e outras aguardam a sua saída do Abrigo enquanto a mãe (na maioria dos casos) procura reinserir-se no mercado de trabalho. Mas, ainda assim existem situações em que os contatos são desfeitos depois da mudança dos familiares. O depoimento de uma técnica confirma:

E uma dificuldade emocional porque se sai é um pedaço de nós. As crianças não são nossas, são dos outros. Se sai bem, nos seguimos, nos encontramos. Se a família vai para onde não sei, nada se sabe. (T1, m)

A reconstrução dos núcleos familiares conta com o apoio do Abrigo e, em algumas situações da ajuda material da Pastoral Carcerária para que a criança possa encontrar proteção, apoio emocional, conforto e assim desenvolver um sentimento de pertença necessário a reconstrução dos vínculos. No que diz respeito ao retorno ao lar, uma criança declara:

Lá em Itapoan é minha casa. Aqui também é a minha casa. Eu tenho três, a casa que minha vida vai se mudar e essa de agora [...] to querendo ir para casa da minha mãe. mainha tá com dinheiro. Ela comprou a casa. (C, m, 6 anos).

Entende-se que a criança aprendeu a identificar o Abrigo como local de segurança e proteção e a mãe, a medida que trabalha e recebe dinheiro passa a ser identificada como alguém capaz de oferecer provisão, proteção, tornando possível a sua saída do Abrigo. Para as crianças que saem há um grande desafio a ser enfrentado como retomar a convivência com o(os) familiar(es), enfrentar o desligamento dos vínculos criados no Abrigo e na escola que estudou, afastar-se das idealizações de que tinha uma mãe muito cuidadora e protetora e recriarem-se a si mesmas a medida que interpretam e vivem a sua realidade. Observou-se, ainda

que algumas crianças que passaram pela instituição retornam para uma visita, para conversar e brincar com os amigos e encontrar com as educadoras. Enquanto outras preferem ficar na instituição mesmo com a saída da mãe da penitenciária. Os depoimentos reforçam:

Tem duas crianças que a mãe retornou a penitenciária pela terceira vez, quando saía levava as duas filhas. Desta última, ela vai sair da penitenciária em abril, mas as meninas disseram que não vão com ela porque sabem que se saírem de novo do Abrigo não vão poder voltar. (E9, m)

Esta já saiu e foi catar lata e para a sinaleira, depois voltou e contou aqui. Ela não volta. (E9, m)

No Abrigo, as avaliações sobre os aspectos mais relevantes para o desenvolvimento das crianças indicam que os resultados são conflitantes em razão da dependência em relação às características da criança, do motivo da entrada na instituição, da família, da perspectiva de saída, entre outros. A entrada na escola, as situações de aprendizagem, a interação com as educadoras e técnicas e a convivência com diferentes crianças são aspectos benéficos e importantes a serem considerados na avaliação da importância do Abrigo para o desenvolvimento de meninas e meninos. Acrescenta-se, ainda, que do ponto de vista social, a separação da família e do contexto social de origem, a adaptação à instituição, a disponibilidade para interagir e participar das rodas e atividades com crianças e adultos, assim como os conflitos decorrentes da sensação de instabilidade e desamparo por estar num lugar de passagem devem ser considerados como dimensões relevantes.

O Abrigo como contexto de acolhimento e educação é um importante cenário na construção desses sujeitos. Na educação oferecida cruzam-se discursos, principalmente religiosos e morais sobre a prisão, o crime, a punição, entre outros. Cruzam-se, ainda processos de exclusão, estigmas, momentos de tensão e perdas que criam sentidos e efeitos nas construções subjetivas de meninas e meninos, mas também apontam saídas distantes dos muros do sistema penitenciário e ampliam as expectativas de uma vida diferente da mãe e/ou pai recluso, a ser começada.

No próximo e último capítulo será analisado o papel da Escola Professor Estácio de Lima no desenvolvimento e educação dos (as) filhos(as) dos (as) internos(as) no sistema penitenciário.

CAPÍTULO 5

A Escola Professor Estácio de Lima: contexto de desenvolvimento e de educação da criança no sistema prisional

[...] se essa escola fosse minha, eu queria morar nela. (J, h, 5 anos)

*Minha escola primária
fostes meu ponto de partida
Dei voltas ao mundo.
Criei meus mundos [...]
Minha escola primária
Eu era um casulo feio, informe, inexpressivo.
E ela me refez, me desencantou [...]
A escola da Mestra Silvina...
Tão pobre ela. Tão pobre a escola...
Sua pobreza encerrava uma luz que ninguém via.
Tantos anos já corridos...
Tantas voltas deu-me a vida.
Cora Coralina (**Mestra Silvina**)*

Das palavras da criança e de Cora Coralina depreende-se o valor da escola como espaço importante para a infância e construção de sentidos sobre si e sobre o mundo.

A escola foi designada para a construção da infância como projeto político e social e instituiu-se na Modernidade como agência formal das ações educativas (Àries,1978). Na contemporaneidade, como espaço de socialização, inaugura margens de acesso à cultura letrada, estabelece normatizações e constrói o sujeito pedagógico que é formado e regulado pelos discursos no interior da escola. A escola, como poetiza Cora Coralina (1985) [...] *me refez, me desencantou [...]*

enlaça, ordena e produz instâncias que contornam as diferentes maneiras de ser criança.

As palavras do menino J de 5 anos são prenes de significado simbólico do papel da escola, fornecem pistas sobre a sua importância na construção das infâncias e convidam a pensar sobre como uma escola inserida num contexto que reproduz exclusão, que é o sistema prisional, é percebida como um lugar bom para viver. A subversão dessa lógica que as crianças ao seu modo realizam, envolvem estratégias de faz de conta, de jogos, brincadeiras e risos.

A escola como um espaço coletivo que envolve aspectos físicos, sociais, culturais, afetivos, humanos e ideológicos será tratada e caracterizada neste capítulo a partir da análise do seu papel no desenvolvimento e educação dos(as) filhos(as) dos(as) internos(as) no sistema penitenciário. A localização da escola, sua origem e papel, as rotinas, o papel da brincadeiras e experiências escolares de meninos e meninas serão destacadas.

5.1 Escola para filhos de presos

A Escola Estácio de Lima situada na área do Complexo Penitenciário, concebida como Escola para Filhos de Presos do Complexo Penitenciário (BAHIA, 2008) resultou de uma parceria entre a Secretaria da Educação e Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SJCDH) do Estado da Bahia. Funcionou por mais de 12 anos, atendendo inicialmente uma solicitação dos internos e internas das unidades prisionais que não tinham um espaço adequado, abrigo, lar ou escola para dar assistência aos seus filhos durante o cumprimento da pena de reclusão e atendendo o que preconizou o Pacto pela Infância (BAHIA, 1992) que elegeu a criança e o adolescente como a maior prioridade política da administração do período entre 1992 a 1993 a partir do compromisso assumido na 1º Reunião de Cúpula de Governadores pela criança em 20 de março de 1992. Este compromisso definiu meios para assegurar a criança e ao adolescente os direitos estabelecidos no Art. 4º do ECA (BRASIL, 1993) e no Art. 22 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

No Pacto pela Infância (Bahia, 1992), a Secretaria da Justiça e Direitos Humanos planejou a construção da Escola com o apoio financeiro da Fundação

Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA) que foi inaugurada em 1993 com o objetivo de preparar os filhos dos presos que não estavam na escola formal para o ingresso nas escolas públicas oficiais, oferecendo aulas, lazer e alimentação.

Até dezembro de 2008 a escola atendia crianças na faixa etária de 3 anos a 9 anos, oriundas da cidade de Salvador e de outros municípios do Estado da Bahia em turno integral e matriculadas em alfabetização e nas duas primeiras séries do ensino fundamental. Todos os dias da semana as crianças entravam no Complexo Penitenciário às 7:30 horas e retornavam às 17 horas para casa de suas mães, parentes, amigos da família ou para casa de mulheres que em troca de favores como presentes, proteção, etc. eram responsáveis pela guarda da criança. A maioria das crianças que freqüentavam a escola tinha a mãe em liberdade e o pai ou outro provedor (tio, avô) recluso. A escola foi desativada e os alunos encaminhados para as unidades de educação da rede de ensino pela Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. Uma das críticas feitas à escola era a segregação, uma vez que apenas filhos ou parentes de internos podiam ser matriculados, distanciando-se do que diz a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que contempla a diversidade no espaço escolar.

5.2 Localização da Escola

Após entrada do Complexo Penitenciário da Mata Escura logo à esquerda percebia-se uma extensa grade e um grande portão de ferro que fazia a separação entre o espaço da Escola e a área de segurança do sistema prisional. Poucas pessoas que transitavam em direção a uma das unidades prisionais do Complexo percebiam a existência de uma escola naquele local.

Depois do portão, avistava-se o pátio de cimento e uma área lateral de terra batida com um parque com brinquedos de ferro mal conservados. Um outro pátio existia na parte interna da escola que era palco das brincadeiras das crianças durante os intervalos das aulas, festas juninas, natalinas, etc e atividades extra-classe. Além das três salas de aula, sala de direção/coordenação/secretaria e cozinha havia uma área externa com mesas e cadeiras destinadas ao refeitório. A alimentação era compartilhada entre a Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos

Humanos e a Secretaria da Educação, que também ordenavam as diretrizes para o seu funcionamento. Nas ocasiões de rebeliões e motins em algumas das unidades prisionais a SJCDH poderia fechar a escola até que os conflitos nas unidades rebeladas fossem resolvidos.

A estrutura física da escola tinha seu projeto arquitetônico semelhante às novas unidades prisionais com estruturas pré-moldadas e frias, janelas gradeadas e com malhas de ferro que impediam a livre visão do mundo externo e proporcionava segurança para crianças e educadoras.

Uma criança descreveu a escola numa das suas tarefas:

A minha escola está fazendo 15 anos no dia 19 de maio. Ela está fazendo o décimo quinto aniversário e eu vou falar um pouco da minha Escola e eu amo a minha escola de coração, se eu pudesse eu nunca mais saía dela. Minha escola tem 3 salas, um refeitório, banheiro masculino e feminino, tem parque, tem balanço. Eu gosto muito da minha Escola. Eu amo. (A, h, 9 anos)

Percebe-se o quanto para o menino de 9 anos a escola o estimulava. A sua expressão sobre a escola é compreendida por enunciar a sua singularidade, ou seja, o modo como percebe a instituição que frequenta. Nesta tarefa, ele não expressava porque gostava tanto da escola, mas a brincadeira e a merenda foram evidenciadas como importantes aspectos em outros momentos. Importa destacar o quanto as crianças ressignificavam o espaço da escola, teatralizavam e criavam novos sentidos com linguagens e tempos próprios.

Um outro menino, também afirmou para a professora numa atividade em sala como percebia a sua escola:

A minha escola é na cadeia. Eu estudo na cadeia. (P, h, 6 anos)

As descrições das crianças traduzem a dimensão conflitiva do espaço da escola, visto que, além do espaço da brincadeira e da amizade entre crianças e da sistematização de saberes operados por professores e alunos, havia um espelhamento com as imagens e discursos que eram mediados pelo conjunto de agentes, policiais, armas e outros símbolos presentes desde a entrada do complexo penitenciário. O explícito e o implícito na lógica do sistema prisional construíam

impressões, inculcavam juízos de valor, demarcavam lugares sociais e evocavam significações para essas meninas e meninos. As expressões infantis evidenciavam imagens diferentes da escola e favoreciam a constatação de que o conjunto de saberes, valores e signos que eram presentes nesta escola transmitiam e construíam informações sobre identidades e lugares sociais.

De acordo com o sociólogo Pierre Bourdieu (1966) cada família transmite a seus filhos por vias mais indiretas que diretas o capital cultural e o sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribuem para definir as atitudes face a instituição escolar e o capital cultural. Assim, a presença de uma escola para filhos de reclusos no Complexo Penitenciário testemunhava que essas famílias apresentavam uma situação social e cultural desigual e tomavam atitudes que as distinguiam do conjunto de famílias que viviam na comunidade e não vivenciavam a mesma condição social.

As falas e atitudes das crianças a respeito da escola eram a expressão desse sistema de valores que estavam na base da sua posição social sobre o qual elas interpretavam e davam significados próprios.

5.3 Origem e Papel da Escola

O nome da escola era uma homenagem ao Professor Estácio Luiz Valente de Lima que nasceu em 1897 na cidade de Marechal Deodoro em Alagoas e faleceu em Salvador em 1984. O prof. Estácio de Lima foi presidente do Conselho Penitenciário do Estado. Diplomado em Medicina em 1921, foi professor emérito da Faculdade de Medicina e de Direito da Universidade Federal da Bahia, antigo catedrático de Medicina Legal da Escola Baiana de Medicina e Saúde Pública da Universidade Católica do Salvador e Faculdade de Odontologia da Universidade Federal da Bahia. Criador da disciplina de Medicina Legal da Academia de Polícia Militar do Estado, foi diretor por 40 anos do Instituto Médico Legal Nina Rodrigues e Presidente do Conselho Penitenciário do Estado. Membro da Academia de Letras, o médico e professor foi, também, escritor e ensaísta nas áreas de Sociologia e Antropologia, autor de várias obras teóricas e científica e de ensaios que foram publicados em revistas e periódicos especializados.

A Escola Professor Estácio de Lima foi fundada através de um convênio de cooperação técnica entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos conforme publicação do Diário Oficial de 19 de maio de 1993 e Portaria nº 2951 (BRASIL, 1993).

A implantação da escola de acordo com o projeto pedagógico da instituição deu-se através do Projeto Alvorecer _ projeto que teve o apoio da Secretária de Educação, Dra Sônia Bastos e do Secretário de Justiça e Direitos Humanos, Dr. Antonio Maron Agle tendo como objetivo a promoção de atividades pedagógicas, artísticas e lúdicas em turno integral para os filhos dos reclusos(as) visando o crescimento e integração social de crianças e adolescentes.

Antes da implantação da escola, foi realizada pesquisa pelos setores de serviço Social da SJCDH nas unidades prisionais que evidenciaram um grave problema social diante da permanência dos familiares dos reclusos nos arredores do Complexo penitenciário, a maioria procedente do interior do Estado ocasionando a formação de uma grande invasão no bairro da Mata Escura (Salvador-Ba). Acrescenta-se que o bairro possui este nome em virtude de ter abrigado escravos que se escondiam na extensa mata escura da mata atlântica e depois, tornou-se local de depósito de presos, impondo a comunidade uma referência com a penitenciária e com a criminalidade.

Nos relatos das educadoras, os dados da pesquisa referida demonstraram que havia uma grande quantidade de crianças e adolescentes a serem alfabetizados e havia uma grande preocupação dos reclusos com a alimentação e escolarização dos seus filhos. Desse modo, a escola foi proposta para funcionar em período integral e com o objetivo de oferecer educação formal e assumir responsabilidade social diante do quadro de risco social das crianças. Desde 1993 passou a atender os filhos e familiares de reclusos, oferecendo cursos de educação infantil para crianças de 04 a 06 anos e primeira e segunda séries do ensino fundamental das 8 às 16 horas de segunda a sexta-feira.

Sobre a criação da escola os depoimentos das professoras evidenciam que:

[...] pela própria necessidade de acalmar, dar assistência aos filhos, quando eles estão presos sabendo que os filhos tem assistência eles ficam mais calmos, não pensam em fugir, fazer rebeliões, porque sabem que as crianças não estão passando fome. (P1, m)

Tinha 3, 4 meses de inaugurada, tinha muitos problemas por conta da agressão dos meninos. A escola era aberta depois fechou, levavam canivete, facincha apesar de ser dentro do complexo, coisa que as pessoas de lá não concordavam, mas tinha uma equipe, assistente social, psicóloga, terapia ocupacional, professores conscientizando eles que ali não era lugar de briga, confusão apesar de todo o contexto que viviam (P6, m)

Assim, de acordo com o depoimento da professora a escola funcionava como importante agência de controle do cumprimento de reclusão dos internos(as) do sistema prisional, constituía-se numa das muitas táticas de ação do poder disciplinar (Foucault, 1999). A escola materializava essa relação de poder. O poder para o autor é pulverizado, disseminado e articulado nas relações sociais, cumpre uma função social e tem na disciplina dos corpos um importante mecanismo que assegura as suas práticas. A disciplina é o método que permite o controle das operações do corpo e assujeitamento que garante a normalidade. Então, saber que durante o cumprimento da pena reclusão “os filhos tem assistência” promovia a normalidade, a sujeição ao regramento estabelecido e a instituição de uma rede de controle entre reclusos(as), professores e alunos.

A escola do Complexo penitenciário isolava as crianças da rua, do exterior, separada pelo muro evidenciava que cada indivíduo tem o seu lugar. Foucault (1999) analisa que a disciplina precisa distribuir as pessoas no espaço da melhor forma possível, em que cada um tome o seu lugar, construindo assim um quadro de singularidades distintas.

Compreende-se, então o papel dessa escola no controle, na disciplina, no processo de socialização, formação, construção das identidades, conscientização individual e, principalmente, sobrevivência, como este depoimento confirma:

Nessa escola não tinha só filhos de presos, tinha parentes, então a gente perguntava por que eles matriculavam aqui, e não na escola pública da rua. Elas diziam porque aqui dá café da manhã, almoço e jantar, também para sair de casa para sair da violência onde moravam. Tinha meninos que viram o pai morrer na porta da casa. Coisa ruim era quando tinha feriado prolongado, chegavam violentas. Essa questão foi diminuindo com atividades artísticas, os desenhos, as brincadeiras [...] (P6, m)

A decisão dos pais de enviar seus filhos a Escola do Complexo Penitenciário responde ao que foi interiorizado por estas pessoas quanto ao seu destino e a posição social. Este destino é objetivamente influenciado pela categoria social à qual pertencem. Esse destino, ainda é invocado nas explicações dos pais quanto ao interesse em matricular seus filhos nessa escola e não em outra da Rede pública e regem as atitudes das crianças diante dessas escolhas, como também influenciam na relação da criança com a escola, as professoras, os colegas e a construção das suas identidades. A aderência a esses valores evidencia-se no modo como as crianças sentem que a escola satisfaz as suas expectativas e como vivenciam as sensações de compensação diante das carências e privações do seu principal provedor. Assim, crianças e famílias passam a se orientar nessa lógica, tomando como referência às forças da categoria social que as determinam.

A escola tinha capacidade para matricular 75 crianças, mas a frequência média era de 60. A matrícula no início do funcionamento da escola era feita através de documento ou ofício encaminhado pelo Serviço Social da Penitenciária, com o passar do tempo além deste encaminhamento, os familiares dos reclusos procuravam a direção da escola para disputar uma vaga.

5.4 Rotinas das crianças na escola

As rotinas da criança seguiam o planejamento da direção e coordenação pedagógica elaborado de acordo com o projeto político pedagógico da escola, mas com adaptações na organização do trabalho pedagógico. O planejamento envolvia pela manhã, atividades pedagógicas, leitura, texto, escrita e atividades recreativas que trabalhavam com música, teatro e artes plásticas. À tarde havia o repouso depois de servido o almoço e, em seguida o reforço escolar e atividades recreativas. Uma criança escreveu sobre sua rotina numa das tarefas da escola:

Eu acordo de manhã e vou para a escola e sou estudioso. Faço meus deveres, obedeço a pró e converso com meus colegas e quando chega 10 horas eu fico

louco para comer e depois de minha barriga está cheia eu descanso e vou brincar de bola. E assim eu vou levando o dia. (I, h, 8 anos)

A expressão da criança de 8 anos: “[...] *eu fico louco para comer e depois da minha barriga cheia [...]*” refere-se as práticas compensatórias que eram oferecidas pela escola para que meninas e meninos que viviam numa situação de pobreza encontrassem um alento. Estas medidas que “matavam a fome”, também reforçavam a condição de desigualdade, naturalizavam a posição de desvalido socialmente e impediam que crianças e pais problematisassem a sua experiência.

Nesta perspectiva compensatória a escola conservava, excluía e perpetuava a construção de identidades de sujeitos desiguais.

Esta escola, conforme estudos de Bourdieu (1966) conserva os valores que fundamentam a ordem social. Esta lógica estava implícita nas rotinas, na localização da escola, nas interações, na linguagem e em todo o saber que era conferido a instituição e aos professores que eram encarregados de perpetuá-lo e transmiti-lo.

Freire (1982) ao analisar o que constitui a pedagogia do oprimido revela que as pessoas que estão em situação de opressão “hospedam” o opressor em si, embora não tenham essa consciência. Somente na medida em que se descobrirem hospedeiros do opressor poderão contribuir para a construção de uma educação crítica e libertadora. Antecede o alcance dessa posição o reconhecimento de que a estrutura do seu pensamento foi condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial em que se formaram de que não ser oprimido, significa constituir-se opressor. A imersão e adesão a realidade opressora impede que sigam outras pautas de comportamento, de relação com o outro diferente do que já esta prescrito pelo opressor. A superação de uma situação opressora implica o reconhecimento dessa situação, na análise das causas e no rompimento com a acomodação. O ser humano através da sua autonomia e na luta para libertar-se, pode realizar ações que superam e transformam a condição opressor-oprimido.

As crianças da escola e os seus familiares acomodados e adaptados na engrenagem do sistema prisional submetiam-se e aprisionavam-se na condição de desvalidos. Neste contexto, perdiam a voz, o poder, a capacidade de resistência e a liberdade para desvelar o caminho trilhado para chegar àquela condição. Passavam anos sem perceberem que eram produtores da sua realidade, alienavam-se assumindo papéis de necessitados do governo, da assistência social, da direção,

entre outros e reproduziam as mesmas condições para os demais membros da família. É tarefa da educação, como diz Freire (1982) promover a consciência crítica dessa realidade, através da ação e reflexão que se efetiva entre um sujeito com o outro mediatizados pelo mundo.

Neste esforço comum entre os homens estão envolvidas a consciência da realidade e a autoconsciência, que se inscrevem como ponto de partida do processo educativo numa perspectiva transformadora.

Ainda sobre as rotinas, a fala de uma professora detalhou:

[...] faziam bastante atividades recreativas, passeios. Existia o Tamina⁶, então a gente foi para o Tamina. Tinha palestras com as mães sobre questões de violência com a mulher, segurança, saúde, etc.

O relato dessa professora é seguido de um outro que explicava que existiam procedimentos especiais de adaptação e descreve estes procedimentos:

[...] são feitas atividades fora da sala nas segundas, trabalhamos fora da sala com atividades artísticas, pois chegam muito agressivas porque vão para dentro da penitenciária, é o ingresso. Então, aparece brincadeira de matar, bater, chutar, etc. (P1, m)

Normalmente o período de adaptação se caracteriza pelo tempo necessário a ser dado a criança para que ela possa freqüentar sem embaraços um novo ambiente (Rizzo, 2003). O comportamento que a criança expressa nesse período indica o seu estado emocional, que é resultado e resultante da carga de sentimentos desenvolvidos durante a sua vida, desde o nascimento e na relação com os adultos, principalmente a mãe.

Na escola, as professoras procuravam desenvolver conhecimentos e criar estratégias na organização do trabalho pedagógico para lidar com o processo de entrada-separação-saída da unidade prisional e para enfrentar os problemas decorrentes dessa experiência rotineira para algumas crianças.

⁶ Tamina: Tamina Parque localizado às margens da BR 324 oferecia brinquedos e diversões para crianças.

Neste processo contava a consciência das professoras no que diz respeito ao papel da escola, suas responsabilidades e recursos disponíveis para lidar com as dificuldades da criança que se expressavam, conforme aponta o depoimento com o comportamento agressivo, ansioso ou silencioso que evidenciava a dificuldade ou incapacidade psicológica da criança para compreender a separação e a dinâmica da sua vida familiar.

Nesta adaptação, o que foi vivenciado na fila, na revista e no encontro propriamente dito com o familiar recluso eram tão importantes quanto o modo como foi recebida, a conduta do pai e/ou mãe, o que foi escutado e experienciado na visita. Algumas crianças, então, ao retornarem para a escola expressavam a experiência de separação e perda que para as educadoras está relacionada com a percepção de que não tem segurança física e afetiva suficiente para enfrentar a sua realidade.

Para os profissionais que trabalham no sistema prisional as crianças pequenas não compreendiam o significado de uma penitenciária, mas a medida que cresciam, estabeleciam sentidos que influenciariam de modos diversos o seu desenvolvimento. Para outros a penitenciária não fazia diferença para quem vive nas favelas. Os depoimentos confirmam:

Brincavam muito lá dentro e não comentavam o que viam na penitenciária (P4, m)

Para as crianças? Que nada! Não afeta nada. Para elas isso é normal. (AgP 3, h)

Elas se acostumam com a penitenciária. Não é diferente da invasão, não. Até gostam. Dão balas. (AgP 4, h).

Depreende-se dos depoimentos dos agentes que havia uma indiferença quanto a situação desigual dos filhos dos reclusos. Esta indiferença correspondia ao sistema de valores implícitos e enraizados sobre a pessoa que comete crime(s) que estão na sociedade e eram reproduzidos por eles no exercício profissional. É preciso sempre, como analisa Foucault (1979) fazer aparecer os discursos em conexões estratégicas de submissão a tecnologia penal que asseguram o funcionamento e a permanência do sistema prisional. Havia ainda uma desqualificação da vivência da criança, e não havia atenção ao investimento emocional que ela realizava durante

este período da sua vida que se desenvolvia ao entrar e sair da penitenciária. Nesses depoimentos reafirmam-se e são naturalizados os lugares dos filhos dos internos como idênticos aos dos seus pais. Conforme expressavam os agentes penitenciários, as expectativas em relação a criança em virtude da sua origem social e história familiar são semelhantes. A não implicação e pouca generosidade com os diferentes sujeitos no cárcere ordenava essa posição em relação as crianças.

Sobre a penitenciária as crianças relatavam de modo sucinto as suas percepções:

Pai, ta preso. Vou visitar. É bom ir lá. Tem pula pula e tem carro. Vou sempre brincar. (L, h, 4 anos)

Lá é bom. Tem merenda, bala [...] (L, h, 7 anos)

Não gosto de ir, não. Porque não gosto. (M, h, 7 anos).

A brincadeira durante a visita ao familiar recluso evidenciava um importante papel, uma vez que oportunizava a interação social, a percepção sobre a realidade vivenciada e a expressão de emoções e sentimentos com a subversão e teatralização do vivido.

As crianças exprimem através das brincadeiras o que pensam e sentem. As brincadeiras são compreendidas como atividades lúdicas que remetem à idéia de ação e movimento (Winnicott, 1975; Bethelheim,1988; Luckesi, 1998; Huizinga, 1993). Bethelheim (1988) analisa que através da brincadeira de uma criança podemos compreender como ela vê e constrói o mundo. Pela brincadeira a criança expressa o que teria dificuldade em expressar por palavras, assim o que ocorre no seu mundo interno determina suas atividades lúdicas.

Vigotski (1998) atribui ao brincar um papel decisivo na evolução do desenvolvimento humano, principalmente no que diz respeito aos processos maturacionais e a aprendizagem. Para o autor o brinquedo não é o aspecto predominante da infância, mas é um fator muito importante, pois as transformações internas no desenvolvimento da criança surgem em consequência das brincadeiras. O termo brinquedo empregado pelo autor refere-se num sentido amplo ao ato de brincar.

Também na escola, as crianças expressavam através das atividades lúdicas os seus sentimentos, as suas tensões e inseguranças, conforme expressam os depoimentos:

Quebrava tudo nessa escola, não atendia, só as empregadas. Pulava para pegar manga. Dava uma raiva dentro de mim [...] estudei, aprendi, mas nesse tempo não queria aprender, a escola era mais para brincar. (Ex-aluna, m, 20 anos)

Sempre faço atividades lúdicas para incentivar e não cansar as crianças. (P5, m)

Brincavam muito de arma, ladrão, retratavam o policial como uma pessoa má. (P7, m)

A brincadeira de bater e matar, aparecia muito. (P2, m)

Um menino desenhou um caminho cheio de riscos. Perguntei sobre o desenho. Ele me disse: “pró, nesse final de semana eu estive lá.” Chorei quando fui para casa. Senti uma tristeza profunda nele. (P7, m)

A participação em atividades pedagógicas lúdicas possibilitava o acesso a conteúdos inconscientes, a vivências e lembranças anteriores. Para Luckesi (1998) a brincadeira permite a expressão, liberação e restauração das possibilidades de vida saudável, além da integração com o ambiente cultural e histórico e a redescoberta de si mesmo. Luckesi (1998) admite que nem todas as atividades lúdicas são vividas com prazer, uma vez que as crianças aprendem a lidar com complexas atividades psicológicas que integram experiências e sentimentos contraditórios e por razões internas fazem emergir dificuldades emocionais.

O ato de brincar das crianças da escola evocava momentos, lugares e identidades presentes na sua história de vida. A brincadeira favorecia o desenvolvimento de meninas e meninos e possibilitava que os adultos percebessem os problemas que se constituíam em obstáculos e marcavam a construção subjetiva deles.

Por meio das brincadeiras realizadas na escola com a aproximação do fim de semana, as crianças demonstravam a sua ansiedade em visitar o pai na penitenciária. Segundo relato de uma professora, a entrada na penitenciária era

vista como uma ida ao “parque de diversões”, com um misto de alegria e ansiedade, porém a euforia inicial cedia lugar à angústia diante do tempo de espera na fila, as humilhações, o destrato e o modo como era realizada a revista⁷. Essa vivência é singular, assim como o modo que é realizado. Algumas equipes da segurança respeitam o que está estabelecido pelo Conselho Tutelar que menores de 0 a 12 anos não podem ser obrigados a tirar a roupa, mas outros agentes penitenciários admitem que é solicitado na revista que as crianças tirem a roupa, mas não tocam e a atenção dispensada não é da mesma forma que é feita com os adultos.

Os depoimentos de agentes de presídio (AgP) durante a pesquisa confirmavam a vivência dessas crianças e de mulheres:

[...] É uma realidade feia, as crianças ficam descalças, às vezes nuas, meninas pequenininhas, junto de marginais. Teve estupro, mas não foi investigado. Tem que ter a revista, tem mulher que passa pelo toque. As crianças tiram a roupa e as pessoas olham a frente e o fundo. Por ser criança, tem umas que não ligam, não entendem [...] Na hora do confere, a pessoa pega a janta e as crianças ficam presas na cela até o dia seguinte, como se estivesse custodiada. Tenho 25 anos nesse sistema, nunca teve uma melhora. (AgP 2, h)

Já fiz revista, me senti incomodado. É a pior coisa que existe. A pessoa fica exposta. Tem que tirar roupa, se abaixa, abre a perna. (AgP 3, h)

Algumas crianças encaravam com banalidade a revista, a tranca e a permanência no cárcere, outras se sentiam apreensivas com a experiência. Além disso, expressavam o que vivenciaram durante a permanência na unidade prisional, através dos seus desenhos e brincadeiras no retorno a escola.

O primeiro dia da semana na escola, depois da saída da penitenciária era caracterizado pelos sentimentos de ansiedade, saudosismo e insegurança, como também pelos diálogos entre crianças e crianças e professoras sobre o ocorrido. Atividades artísticas, lúdicas e de expressão eram proporcionadas pelas professoras e buscadas pelas crianças para aliviar um sentimento que se aproximava de uma

⁷ Acrescenta-se que as crianças do Abrigo Centro Nova Semente não passam pela revista íntima que consiste em tirar a roupa para uma agente na companhia do familiar. Fazer agachamentos e/ou manobras no corpo. Desde a atual gestão a orientação é que não seja mais solicitado na revista das crianças que tirem a roupa, pois o Conselho Tutelar não permite.

tensão ou angústia. Verificou-se, então que assim como as brincadeiras, os diálogos entre crianças possibilitavam a expressão de sentimentos e a re-interpretação do mundo que as cercam. Os depoimentos confirmaram:

[...] falam do presídio. Quando chega a semana do pai, da mãe, da visita. Na rodinha sempre saem coisas porque eles falam que visitaram. Conversavam muito com as outras crianças. Eu ouvia eles conversarem.(P7, m)

[...] comentavam das visitas e era ai que a florava mais. Tinha mãe que pegava o ingresso e ai eles viam de tudo. Voltavam agressivos. A conversa era mais com os colegas, ai contavam o que tinham visto.(P6, m)

Existiam, também situações de brigas entre crianças na escola em virtude dos conflitos travados entre os pais dentro da unidade prisional e vivenciadas ou partilhadas com as crianças durante as visitas, assim eles repetiam o mesmo comportamento hostil e agressivo com o colega, filho ou parente do desafeto do pai.

Atrair as atividades lúdicas ao trabalho pedagógico era uma tarefa constante das professoras. Esta tarefa nem sempre é fácil para professores acostumados ao cumprimento de programas, metodologia prescritiva e avaliação tradicional. Desse modo, por grupo, existiam rotinas específicas que envolviam o brincar livre e o brincar dirigido para atender as solicitações das crianças, observar os comportamentos e diálogos e fornecer oportunidades para as professoras de integrarem elementos do currículo, desenvolverem habilidades cooperativas e sociais, trabalharem a flexibilidade, a responsabilidade, cumprimento de regras e construção e desconstrução de conceitos relacionados a vida cidadã, como o que foi tratado na sala sobre o papel dos órgãos de segurança (polícia militar, civil, sistema penal) no controle social e na prevenção criminal. Para a maioria das crianças da escola prevalecia o medo da polícia. Num diálogo entre crianças, a fala de uma delas reforçou:

Eu vi o carro da polícia e pensei que ele fosse me pegar para ficar onde meu pai está. (J, m, 5 anos).

A presença da polícia era percebida pelo menino como constrangedora e ameaçadora. Destitui-se, assim o papel da polícia na sociedade como órgão de segurança, que atua na prevenção e na inibição de condutas impróprias.

Para Wacquant (2001) a manutenção do estado penal faz com que a violência institucionalizada alimente a violência criminosa que, por sua vez proporciona um receio e medo da polícia. O aparato policial tem como principal papel combater o crime, tal situação equivale ao restabelecimento da ditadura sobre os pobres e a destruição das bases democráticas do Estado.

No trabalho pedagógico também eram adotados procedimentos específicos quantos a festas, passeios e datas comemorativas. O Dia das Mães e o Dia dos Pais não eram comemorados por conta da situação de reclusão do pai e/ou mãe. Um depoimento emitido confirma essa situação:

As crianças vem com a avó, tia, moram em invasões. A rotina não é fixa. A atividade programada muda quando a criança está agressiva, ansiosa. (P2, m)

As observações e o relato da professora indicavam que havia na escola uma atenção as histórias de vida do grupo de crianças em razão da pobreza, do desamparo, das carências afetivas e das ansiedades manifestas pela proximidade da entrada na penitenciária para visita, ocorrência de violência na invasão, entre outras.

A escola não tem a função terapêutica de tratar as ansiedades, angústias e bloqueios afetivos dos alunos, mas como reflete Luckesi (1990) a escola não pode descuidar-se dos aspectos afetivos dos alunos, por serem condições fundamentais para a participação no processo de aprendizagem, para a formação de uma atitude solidária com o outro e para a participação nas diversas situações de grupo.

Uma questão que sobressaia durante as observações era sobre o sentido da escola para as crianças. Por que gostavam? Do que gostavam quando o conteúdo ensinado de leitura, escrita e operações matemáticas não parecia ter articulação com as histórias individuais e de grupo, com os processos de socialização, com as perspectivas de vida?

Sampaio (2000) contribui para essa reflexão ao esclarecer que a escola pouco sabe sobre a socialização das crianças que vivem em situação de pobreza, desconhece as reais condições de entrada das crianças na escola, o universo

conceitual e simbólico das famílias de origem. A escola ampliaria seu papel no desenvolvimento da criança se compartilhasse com as famílias aspectos fundamentais que assegurassem a prevenção e suporte social e educacional. O centramento nas atividades escolares é inibidor das mudanças que a escola poderia proporcionar as crianças que pertencem a famílias economicamente desfavorecidas.

A escola tinha um sentido para as crianças que envolvia prazer, segurança, satisfação de necessidades e saber. A permanência neste contexto ampliava a condição de pobre, uma vez que havia o isolamento e a manutenção de relações sociais enfraquecidas. Essas famílias evidenciavam fragilidade, distanciamento ou pouca participação na vida associativa e demandavam dependência as redes de assistência. Com frequência nas falas das crianças e de uma ex-aluna a escola era percebida como um bom lugar.

Da escola guardo boas recordações das merendeiras e de pessoas que já saíram. Quero botar minha filha aqui, mas não tenho ninguém preso. Os pessoal mudou muito. (Ex, m, 20 anos).

Gosto muito dessa escola, tem dever, merenda [...] (M, h, 6 anos)

Eu gosto daqui por causa de tudo[...] (M, h, 7 anos)

A escola é boa (F, h, 7 anos)

[...] se essa escola fosse minha, eu queria morar nela. (J, h, 5 anos)

Eu gosto. Eu faço dever, eu faço conta. Eu faço de 1 até 100. Eu brinco na escola, brinco no parque da escola. (Y, m, 8 anos)

Há nos depoimentos da ex-aluna e do menino de seis anos um assujeitamento, uma conformação com o estado de coisas como se necessário fosse à submissão e o silêncio uma vez que não se vislumbra uma outra saída. O lugar, a dinâmica das relações, as rotinas passavam a ser percebidas como boas e satisfatórias.

Os depoimentos das crianças eram reforçados pelas professoras que analisam que a escola tem um importante valor para a criança porque representava segurança, acolhimento e local de aprendizagem.

As crianças gostavam não só por conta da alimentação, mas em termos de futuro pensavam no estudo. (P6, m)

Entrosam-se bem, fazemos atividades cooperativas para melhorar as relações interpessoais e eles percebem que precisam um do outro. (P 5, m)

[...] nas rodas de conversa fazem os relatos das vivências (P 5,m)

O interesse e o gostar da escola muito mais que possibilitar a singularidade da experiência de ser criança e a passagem para a condição de aluno aprendiz, diz respeito às trocas afetivas entre crianças e professores e oferecimento da alimentação diária.

Tal situação é confirmada também por estes depoimentos:

As crianças na sexta levavam até resto de comida porque passam fome no fim de semana. Tem a parte social que sobressai. (P1, m)

No meio em que vivem na favela do Inferninho⁸ quando acontece uma agressividade lá, ficam assustadas. Porque não brincam no lugar onde moram, não tem espaço dentro de casa. Aqui é lugar de segurança, tem alimentação.(P4, m)

Eles são muito carentes, qualquer um que chega abraça, quer beijar (P4, m)

A relação com a professora que era percebida como uma figura de autoridade, proteção e acolhimento tinha um papel importante no desenvolvimento das crianças e para os familiares que participavam das reuniões ou acompanhavam as crianças na entrada e saída da escola. A presença da professora era percebida

⁸ Inferninho é uma invasão na área da Mata Escura que teve início com a ocupação não-planejada de familiares dos reclusos em razão da proximidade com o sistema penitenciário. A invasão enfrenta um agravo problemática social que envolve falta de oportunidades de emprego, dificuldade de acesso a educação e saúde, violência e tráfico de drogas.

pelas crianças como acolhedora e afetiva. Esta análise é referendada por uma professora que assim se expressa:

Com as professoras, são muito afetivos, são muito carentes. Gostavam muito de ajudar. A criança sempre queria estar perto do adulto. (P4,m)

Como consequência das representações sociais que associam a docência à maternagem, as professoras eram admiradas, respeitadas e queridas.

O ato de ensinar foi compreendido historicamente como uma extensão das atividades maternas por todos os condicionamentos e estereótipos de que ensinar é um serviço para mulheres. A professora primária era identificada como boa, dedicada, gentil e esvaziada do seu sentido profissional. Como explica Fagundes (2001), as características da mulher de ser cuidadora e servil, não apenas no mundo privado, mas também no exercício profissional, estão associadas à educação que receberam.

5.5 Escola: lugar de construção de identidades

O espaço da escola também constituía um lugar de representações de identidades, como ser filho de chefe da cadeia, ser filho de pai que matou, que assaltou, ser filho de pai que pertence a uma determinada facção que rivaliza com um outro grupo, etc. Tal situação estava em consonância com o que ocorre no cotidiano de qualquer escola em que a criança reivindicava privilégios de acordo com os grupos com que se identificava e manifestava comportamentos do seu grupo social. De igual maneira, no ambiente da escola, estas representações refletiam os grupos e poderio dos seus pais na unidade prisional, pois os diversos tipos de crimes importam em certa hierarquia no ambiente carcerário. Como exemplo pode ser citada a condição do interno que pratica roubo a banco que tem superioridade sobre o que pratica roubo de bens de pouco valor econômico. Ressalte-se que ele é valorizado não somente pela ação econômica, mas pela coragem, pela logística, preparação intelectual e até mesmo maior capacidade de liderança. Desse modo,

algumas destas vivências e conflitos que existiam dentro da unidade eram repetidos pelas crianças no cotidiano da escola.

Assim, a escola criava territórios para filhos de presos e possibilitava, também, a construção de identidades através da perpetuação da experiência de conviver com o complexo sistema prisional pela entrada diária pelo portão do Complexo, percepção da formação de filas de familiares para a visita aos presos, passagem de viaturas e camburões transportando presos, policiais armados, agentes de presídio, tensões pela iminência de rebeliões, destrato dos agentes por serem filhos de presos, etc.

O depoimento de uma professora, também revelou o modo de construção das identidades dessas crianças:

[...] no inicio diziam: eu quero ter a profissão do meu pai, ladrão, mas isso foi diminuindo, foram pensando em outras possibilidades. (T9,m)

Na construção das identidades dessas crianças a convivência com pessoas que cometeram crimes marcou a sua história e contribuiu para a perpetuação desse ciclo. São exemplos desse quadro os depoimentos:

[...] é um círculo vicioso, a mãe, a irmã, a avó envolvidas. (T5, m)

Trabalhei na penitenciária, existia um círculo vicioso. A mulher tava lá dentro tinha caso com alguém. Ele saía e ela voltava a ter caso com um outro lá dentro. E assim vão, filhos, netos. (Ag 1P, h)

Tinha um que começou com a avó que era traficante. O filho continuou e botou a mulher para vender coisas, mas o filho dele nem se envolvia. Pode ser que no futuro se envolva, mas estuda [...]. (Ag P2 , h)

Os depoimentos expressam o envolvimento com o ilícito como algo comum, normal. Normal no sentido de que os regramentos sociais existentes podem ser seguidos como também quebrados a depender das circunstâncias. Isso decorre da singularidade da existência dessas pessoas, uma vez que a maioria dos reclusos experimentou intensos processos de exclusão e de violação dos seus direitos antes da entrada da prisão, o que o fez internalizar valores como auto-suficiência,

descrença, fraqueza, desconsideração ao outro como próprios da sua vida. Estudos anteriores (TORRES, 2004) indicaram que a exclusão é um sentimento bastante descrito pelos reclusos e reclusas e revela uma percepção desfavorável em relação ao seu cotidiano, ao seu futuro e à sua participação na sociedade, assim os ideais de liberdade e consideração ao próximo não fazem parte da bagagem de muitos deles. Estes estudos evidenciaram, ainda que muitas mulheres e homens reclusos acomodaram-se a uma forma de obter o que precisam, recorrendo a atos criminosos como furtos e assaltos e continuam, na prisão, a não organizar e estabelecer para si outros projetos de vida. Desse modo, provavelmente retornarão ao mesmo lugar e à convivência com as mesmas pessoas que vêm na prática do crime uma oportunidade de obter recursos e satisfação.

A experiência de trabalho no universo carcerário, também permite a constatação de que a adesão de cada recluso(a) a atividades (atendimentos individuais, grupais, oficinas, sala de aula, etc) que possibilitarão a elaboração de projetos de vida distantes do crime é pequena, pois envolve um comprometimento e implicação do sujeito na avaliação da sua vida antes do crime, na passagem pelo cárcere, na aceitação dos limites, consciência dos deveres e direitos, superação das frustrações e enfrentamentos das dúvidas e temores sobre os novos modos de existir de cada um. Sendo assim, as demandas, as expectativas e o envolvimento de cada recluso no processo de construção da sua vida distante do crime são particulares e seguem tempos e lógicas próprias.

No sistema penitenciário trabalhamos com a diferença, com situações de vida muito específicas de sujeitos que se distanciam do ideal em termos de comportamento e conduta e precisam ser ouvidos e trabalhados para além dos ideais civilizatórios. São complexas as relações sociais, comunitárias e familiares estabelecidas por esses sujeitos que envolvem drogas, vivência na rua, distanciamentos, escorraçamentos, abusos, violências, acolhimento e exploração pelos grupos criminosos, etc.

O depoimento de uma ex-aluna da escola refletiu essas constatações:

Tenho notícias de colegas que cresceram e outros já mataram. Vale pela criação da mãe, a mãe não deu privacidade de fazer muitas coisas. São poucos, outros já morreram porque se envolveram no crime. A maioria já teve filhos, eu tenho três, mas um eu dei porque não tinha condições de criar” (m, 20 anos)

A afirmação que a ex-aluna faz sobre a vida dos colegas da escola e a vida que tem reflete a construção da sua identidade. A identidade não se resume, então, aos traços de um ser, como analisa Ciampa (1986) reflete o movimento, a influencia recíproca, a transformação.

A presença do crime organizado e das drogas nos bairros periféricos contribuía para piorar a situação das crianças e de suas famílias. Em conversas informais com professores, agentes e ex-alunos comentou-se que boa parte dos meninos e meninas que passaram pela escola perderam a motivação para o estudo e abandonaram a escola. Alguns meninos envolveram-se com a música, com o comercio ambulante e outros com a criminalidade. Uma parte considerável de meninas engravidou na adolescência, outras procuraram na união com um homem a oportunidade de ter apoio moral e econômico.

Análise feita por Beauvoir (1980) referenda esta discussão no que diz respeito a questão do casamento apontado como destino da mulher. Sempre apresentado de maneira diferente para mulheres e homens é na história que compreendemos a perpetuação da desigualdade dos papéis. [...] para ambos os cônjuges, o casamento é a um tempo um encargo e um benefício, mas não há simetria nas situações; para os jovens, o casamento é o único meio de se integrarem na coletividade e, se ficam solteiras, tornam-se socialmente resíduos (BEAUVOIR, 1980, p. 167). O casamento, aponta a autora, defende a mulher contra a liberdade do homem e assegura para sempre a proteção de um macho, embora para muitas essa possibilidade signifique aceitar com naturalidade frustrações na vida sexual e amorosa.

Nos padrões de organização do grupo familiar dessas crianças e divisão sexual de responsabilidade, o homem é valorizado como chefe, mesmo cumprindo pena de reclusão. As mulheres têm como principal papel a criação dos filhos e as tarefas domésticas. No depoimento da ex-aluna percebe-se que a responsabilidade pela criação do filho é da mulher.

A divisão sexual de responsabilidades torna-se mais difícil de sustentar-se com a reclusão do “pai de família” que além da condição de ter envolvimento com a criminalidade, na maioria das vezes tem no seu histórico o uso da violência e do álcool. Nessas situações, as mulheres assumem posturas compensatórias e procuram dar continuidade ao ofício do companheiro ou vão para o mercado de trabalho com o enfrentamento diário da discriminação e das dificuldades ao ocupar

posições de trabalho precárias, com baixa remuneração e pouca proteção social. Elas se incumbem da tarefa de dar assistência ao companheiro recluso.

A análise da divisão sexual do trabalho envolve a constatação da situação de desigualdade e a necessidade da reflexão sobre os processos que existem na sociedade que fazem essas diferenciações para hierarquizar essas atividades e os gêneros. Helena Hirata e Daniele Kergoat (2007) analisam que a divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente de princípios (separação e hierárquico) que regem as relações sociais entre os sexos que designa aos homens a realização de funções com maior valor social e as mulheres a esfera reprodutiva.

Com relação a essas mulheres, o modo como foram socializadas, a educação recebida e o modelo de identificação que possuem combinam-se para a reprodução e permanência da situação de opressão em nome do companheiro preso, e assim, permanecerem submissas a palavra dele.

As crianças também realizavam atividades que auxiliam a sobrevivência da família como venda de balas, picolés, frutas, distribuição de panfletos e são ajudantes em pequenas casas comerciais da comunidade. A situação das famílias evidenciava que careciam de uma rede mínima de apoios para a sobrevivência e tinham na escola a segurança de que o alimento diário e a segurança para as crianças não faltariam.

A vida cotidiana das crianças que estudavam na escola no sistema prisional era particularmente difícil. Na comunidade, afastadas do pai e/ou mãe reclusa, experimentavam a privação material e psicológica e conviviam com o estigma de ter um familiar envolvido com o crime. O diálogo entre crianças numa visita a escola retratou essa realidade:

[...] minha tia, minha mãe morreu e meu pai tá preso (R, m, 6 anos)

[...] ele tá preso porque pegou uma coisa [...] (L. h, 5 anos)

[...] não, é porque ele matou um homem. [...] Mas, meu avô trabalha, tia. (R, m, 6 anos) - Nota de campo em setembro de 2007

As palavras das crianças e uma intervenção interpretativa dos afetos e desejos ocupam uma fronteira instável que exige ética e responsabilidade. O

discurso das crianças descortinava uma realidade social que emergia das suas próprias interpretações.

Constata-se, também, que a criança sofre mais com prisão da mãe. Nas entrevistas e observações realizadas durante a pesquisa de campo, as professoras relataram que as crianças não se importam em falar que o pai está preso e o tipo de delito, mas que quanto a mãe custodiada explicam sempre que a mesma viajou e sentem-se ofendidas quando a genitora é alvo de comentários ou brincadeiras de outras crianças. Segundo relato das professoras, para as crianças a mãe é percebida de modo diferente do pai. A relação da criança com o pai que comete um crime, principalmente homicídio e não se desvinculou da família, é de respeito. Quanto à mãe, como não é esperado na nossa cultura a participação e iniciativa da mulher na criminalidade, as crianças sentem vergonha em falar sobre o assunto, ou até mesmo visitá-las.

A visão idealizada que eles têm da mãe sofre um impacto em razão da constatação de que ela se posiciona completamente diferente do que é proposto socialmente para mulheres e homens como fazendo parte da “natureza” feminina, então, vê-la reclusa por conta de um crime que cometeu provoca entre outros sentimentos, como culpa: dor, vergonha e distanciamento. Então, para essas crianças falar da mãe presa ou da mãe que cometeu um crime é falar de si mesmas, pois se o modelo não é aceito socialmente, o delas também não será. A naturalidade que tratam do pai transgressor representa o papel de gênero que mulheres e homens construíram. A mãe é a pessoa mais importante para a criança, é o vínculo mais forte, enquanto o pai como membro da família tem um papel secundário. As ações que o pai realiza não repercutem do mesmo modo na construção identitária da criança como aquilo que a mãe faz.

As crianças internalizaram a partir das suas relações com a cultura que ser mãe é matinar, cuidar da casa, dos filhos e, em algumas situações do marido. Marcada fundamentalmente para assumir como atribuição a tarefa de orientar filhos e filhas, a manter um lar harmonioso, livre de distúrbios e ser responsável pela educação moral dos jovens (LOURO, 1999; 2003), a mãe numa situação de aprisionamento rompe com esses valores construídos socialmente.

Diante dessa condição, meninas e meninos conflitam com os parâmetros a serem seguidos na construção das suas identidades, pois possuem o exemplo de sua mãe transgressora e relacionam-se com pessoas no mundo social que

evidenciam o papel de mãe como exemplo de perfeição moral, educação, docilidade e vida sacrificada para dar conta das suas tarefas no âmbito público e privado sem negligenciar nenhum deles. Resta, então, para as crianças o silêncio sobre o destino das suas mães em razão do crime cometido e a passagem pelo cárcere.

Todavia o silêncio da criança não minimiza os processos que ocorrem internamente que envolve a articulação da igualdade (equivalências) e diferenças que vão implicar em posições no mundo. Na existência, manifestam-se os desdobramentos das múltiplas determinações a que se esta sujeito. Como analisa, Ciampa (1986) uma rede intrincada de representações permeia todas as relações, na qual cada identidade reflete outra identidade. Há um jogo de reflexões múltiplas que estrutura essas relações da criança com a mãe transgressora, com o crime, o sistema prisional e a sociedade e que é mantida pelas atividades dos indivíduos envolvidos.

A criança conflita com essa identidade da mãe transgressora, uma vez que essa identidade surge também como uma representação dela no mundo na relação com o outro. Distanciar-se desse lugar de transgressor é um movimento singular de cada criança ao perceber que o outro, pode identificá-lo como idêntico a sua mãe (dotado das mesmas predicções) e vir a sofrer as conseqüências desse processo, como também envolve ocultar partes e aspectos relacionados a própria história (com a qual pode se identificar e ser identificada) para poder ser aceito.

Outras crianças podem não conflitar com a identidade de mãe transgressora e permanecerem coladas a esse lugar, identificando-se, sendo identificadas, desempenhando papéis decorrentes dessa posição e repondo sempre no presente a marca da transgressão.

Desse modo, como seres sociais, meninas e meninas tem um horizonte de possibilidades de construção das suas identidades, desdobram-se reflexões e ações que transformam o cotidiano dessas crianças e constroem as subjetividades e identidades que se traduzem em desejos, projetos, tendências, entre outros.

Então, a vivência escolar de meninos e meninas no sistema prisional traz a marca da diferença e da falta em razão do modo como vive, interpreta e constrói uma imagem de si, de família, de sociedade e de processos de exclusão que repercutirão na sua história. Estas vivências são expressas na escola e demarcam a construção das identidades dessas crianças.

5.6 A experiência escolar de meninos e meninas

Na análise da vida escolar dessas crianças, percebe-se o empenho, o esforço pessoal e o bom desempenho escolar. Existem situações de fracasso que representam a minoria. Este indicador remete-nos ao raciocínio de Bourdieu e Passeron (1975) sobre a reprodução das diferenças, impele-nos a pensar se as diferenças das posições ocupadas pelo pai e/ou mãe reclusa na vida social corresponderiam as posições que os(as) filhos(as) ocupavam na escola. Haveria, assim, uma disposição psíquica para reproduzir as diferenças?

Para Bourdieu e Passeron (1975) na perspectiva da sociologia da reprodução há uma correlação entre sistemas de diferenças. Neste contexto, a posição de exclusão social do pai e/ou mãe reclusa poderia exercer um efeito na posição de meninos e meninas na escola, uma vez que agiriam em função de um *habitus*, ou seja, das disposições psíquicas que envolvem percepções e ordenamentos.

Para entender a abordagem desses teóricos, seguir-se-á as suas reflexões. Esses autores tratam da constituição e funcionamento dos campos de produção de bens culturais e simbólicos como o campo científico, o campo artístico, o literário, o universitário e outros, através da análise e discussão de conceitos como *habitus*, campo e estratégia, fundamentais para a compreensão da sua teoria.

O conceito de *habitus* diz respeito aos modos simbólicos que circulam na vida social e que estabelecem e sustentam relações de dominação dentro de um contexto histórico. Esse conceito é equivocadamente compreendido como rotinas específicas da vida cotidiana ou como sinônimo de socialização. *Habitus* são esquemas para a produção de práticas particulares e também dizem respeito a um sentimento referente ao lugar da pessoa. O *habitus* perpassa a vida de meninos e meninas, da infância à maturidade, deixando uma marca indelével na história de vida de cada um que orienta, dá significado as ações e representações e fazem a mediação entre o social e o individual. Advém de um trabalho de inculcação, interiorização e incorporação dos princípios culturais dominantes.

O conceito de *habitus* (Bourdieu, 1975) se relaciona bastante com o processo vivenciado pelas crianças que estudam na “Escola para Filhos de Presos”. A identidade da escola dentro do Complexo Penitenciário, seu nome, posição, clientela

e o ideário pedagógico apresentam práticas que muito diferem dos valores e práticas de uma escola regular de uma comunidade qualquer. A freqüência à sala de aula tem para os meninos e meninas, uma importância diferenciada em relação aos grupos que valorizam o acesso ao saber e à escolarização. Para os(as) meninos(as), a escola demarca um lugar e uma posição social e as crianças ao seu modo resistem, aceitam, interrogam e interpretam o significado de pertencer a esse lugar. A maioria percebe a entrada no Complexo Penitenciário para freqüentar a escola como fazendo parte do seu *habitus*, torna-se com o passar do tempo um ato natural, há uma dessensibilização com o lugar e o que ele representa. Tal conceito pode ser relacionado a situação das crianças, assim como o conceito de campo.

O conceito de campo que evidencia como este processo é interiorizado pelos agentes é elucidativo para ampliar a análise sobre a questão das crianças.

Sabe-se que a imposição dos valores e princípios da cultura dominante se dá através de campos específicos, que seguem uma lógica própria. O conceito de *campo* em Bourdieu e Passeron (1975) refere-se aos diferentes espaços e lugares da vida social que possuem autonomia e têm uma lógica própria de funcionamento, estruturando as relações entre os agentes no seu interior.

Depreende-se, portanto, que o funcionamento de uma escola voltada para o atendimento de indivíduos que estão à margem da vida em sociedade precisa levar em conta as necessidades, os valores, a capacidade que esses indivíduos possuem de conhecer os elementos de sua situação e transformar a sua realidade, bem como as diferenças nos processos de construção da identidade, através das imposições da cultura de padrões e normas de conduta que marcam as identidades de homens e mulheres.

Charlot (2000) alerta que a sociologia de Bourdieu é útil para compreender a relação dos alunos com o saber, mas é insuficiente porque é preciso pensar que o sujeito ocupa uma posição no espaço social, dá um sentido ao mundo que não se limita a interiorização de relações entre posições, sob a forma de *habitus*. Há confronto, há resistência. As crianças não se reduzem a posição que ocupam no sistema prisional e na sociedade como filhos de presos e com o que é pensado e atribuído para elas a partir desse lugar.

De acordo com Charlot (2000) o aluno é um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos. O aluno é um ser humano aberto ao mundo, portador de desejos,

movido por esses desejos e em relação com os seres humanos. É um ser social, nasce e cresce em uma família, ocupa uma posição social e está inscrito em relações sociais. É um ser singular, que interpreta e dá sentido ao mundo e a posição que ocupa nas relações e na vida social. O aluno encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo dos objetos, de pessoas e de lugares. O aluno produz a si próprio, e é produzido, através da educação.

O confronto com esse lugar, esse *habitus* (Bourdieu, 1975) envolve resiliência. As crianças e famílias orientam-se na lógica do que propõe a escola do sistema prisional e tomam como referencia às forças da categoria social que as determinam. A percepção de um futuro limitado diminuem as pretensões de vida desses sujeitos, amplia a convicção de que seu espaço social é reduzido mas para algumas crianças produz-se condições de resistência, superação e enfrentamento, criando-se assim novos sentidos para a vida a partir das suas experiências.

Freire (1982) ao analisar que a escola deve refletir sobre a vida dos alunos, admite que a atitude dialógica entre educador e educandos que se encontram, como pessoas e assumem a tarefa comum de enfrentar os problemas e frustrações e de transformar a sua realidade.

A escola é lugar de ação-reflexão, de convivência e construção de cidadania, de diálogo como ato de criação que possibilita a conquista do mundo para a libertação dos homens. E deve criar espaço de expressão através de um trabalho pedagógico em que o educando oprimido tenha condições de perceber-se como sujeito de sua própria história, através dos processos de reflexão, criação e abertura para novas possibilidades. Ter espaço para explicitar a fala e as vivências torna possível para o homem assumir sua condição humana, perceber-se como pessoa e posicionar-se frente ao mundo.

Freire (1983) pontua que o homem é um ser de relações; ele está no mundo e com o mundo, refletindo sobre sua realidade. Esta característica é própria de todos os homens e não privilégio de alguns. A reflexão permite a compreensão da realidade, o levantamento de hipóteses e a busca de soluções com o intuito de transformação e criação de um mundo próprio. “O homem se identifica com sua própria ação, objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história.” (FREIRE, 1983, p.31). Nesse processo, não podemos conceber a educação como um modo

de adaptar e acomodar o homem à sociedade. Há uma integração, através de uma atuação ativa.

A cidadania que deverá ser construída pressupõe a edificação de uma estrutura simbólica que permita a participação do sujeito na vida social. Implica na consciência dos deveres e direitos de cada ser humano, na aceitação dos limites e na superação das frustrações. A permanência na escola permite que se internalize os valores pertinentes ao conceito de cidadania, como auto-respeito e dignidade. Acrescenta-se que esta tarefa não é fácil para a escola nem para o professor, pois a maioria das crianças e familiares reclusos já experimentou processos de exclusão antes da entrada na escola.

As crianças que estudavam na Escola Estácio de Lima constituíam-se sujeitos a partir de processos de adaptação, de reorganização, interagindo com a realidade em constante mudança, buscando um ponto de apoio para enfrentar durante anos a entrada e permanência na penitenciária em consequência do delito cometido pelo pai e/ou mãe.

Como sujeitos agiam no contexto social, enfrentavam a indiferença dos profissionais que trabalham na penitenciária diante da ansiedade que manifestavam nas visitas, dormiam sono profundo durante esses encontros, adoeciam, brincavam agitadas, choravam depois do desgaste na fila para a revista, enfim reinventavam-se. Ao redor dessas crianças, vislumbrava-se o cotidiano de uma unidade prisional e o silêncio de quem acredita que resta ao filho(a) de “criminoso (a)” a conformação com a realidade do cárcere.

Essas crianças que freqüentavam uma escola para filhos de presidiários vivenciavam processos de segregação que contrariavam o que está posto no Estatuto da Criança e do Adolescente, principalmente nos artigos 15 ao 18 (BRASIL, 1990):

1. Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.
2. Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
3. I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais [...]
4. Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

5. Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

O ECA não viabiliza por si só a efetivação dos direitos de cidadania para crianças e adolescentes que são atribuídos na sua normativa. Os obstáculos são inúmeros. Equipamentos como o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) unidade pública estatal que propicia o acesso à rede de proteção social de assistência social e se responsabiliza pela organização e oferta de serviços da proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) nas áreas de vulnerabilidade e risco social dos diversos municípios não exerciam seu papel nessa escola. Assim, não havia como garantir aos menores que permaneciam visitando e acompanhando os pais durante o processo de reclusão e estudavam na escola, uma inserção social e os direitos a cidadania. Tais vivências repercutiram na construção da suas identidades, na expressão dos pensamentos, fantasias, valores, comportamentos, desejos, papéis e atividades diárias e se reproduziam no cotidiano escolar.

Depreende-se das análises realizadas nesta pesquisa que a educação de uma criança possibilita a aproximação com modos cooperativos de convivência e construção de valores humanos. Uma escola para filhos de presidiários distancia-se dos referenciais externos que organizam e contribuem na construção de identidades distantes dos ditames do crime e do cárcere. Acrescenta-se, ainda que uma escola enlaçada num espaço punitivo e disciplinar institui lugares e posições com a marca da exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Era uma tarde triste, mas límpida e suave...
 Eu -- pálido poeta -- seguia triste e grave
 A estrada, que conduz ao campo solitário,
 Como um filho, que volta ao paternal sacrário,

E ao longe abandonando o múrmur da cidade
 -- Som vago, que gagueja em meio à imensidade, --
 No drama do crepúsculo eu escutava atento
 A surdina da tarde ao sol, que morre lento.

A poeira da estrada meu passo levantava,
 Porém minh'alma ardente no céu azul marchava
 E os astros sacudia no vôo violento
 -- Poeira, que dormia no chão do firmamento.

A pávida andorinha, que o vendaval fustiga,
 Procura os coruchéus da catedral antiga.
 Eu -- andorinha entregue aos vendavais do inverno.
 Ia seguindo triste p'ra o velho lar paterno. [...]

Abre a vetusta grade ao filho teu mesquinho!
 Passado— mar imenso!... inunda-me em fragrância!
 Eu não quero lauréis, quero as rosas da infância.

Ai! Minha triste fronte, aonde as multidões
 Lançaram misturadas glórias e maldições...
 Acalenta em teu seio, ó solidão sagrada!
 Deixa est'alma chorar em teu ombro encostada!
 Meu lar está deserto...

Castro Alves, **Boa Vista** (1998, p.110-111)

O verso do poema de Castro Alves ressalta a infância: “[...] *Eu não quero lauréis, quero as rosas da infância*” ao evocá-la como lembrança do lar paterno e lugar de conforto. A demanda é pelo retorno e imersão, período no qual todos os sentidos, desejos, sentimentos participam e, é possível conclamar amparo, abrigo e afeto.

Na infância, o que as crianças dizem, sentem, pensam e vivenciam abrem fendas, desafios, criam limites, impasses e constroem sujeitos, que ao seu modo dizem muito a respeito das suas experiências.

Compreender a infância e produzir uma escrita envolve a atribuição de sentidos a partir de um lugar social, o enfrentamento da visão adultocêntrica e a construção de um percurso que explicita as condições de produção. Também implica o confronto com as interações das diversas vozes que se manifestam nos seus discursos sobre o que vivem. O discurso nasce de um e aponta para o outro, trata-se de um *continuum* que resulta de processos discursivos sedimentados. Nas vozes das crianças ecoam outras vozes, atravessam outros discursos que evidenciam os contextos que produzem esses discursos (ORLANDI, 2005).

Esta pesquisa constatou que analisar a infância é permitir-se ir além de modelos, técnicas e conceitos teóricos, pois os sentidos que uma criança constrói a respeito dos seus contextos de desenvolvimento aponta que nem tudo é previsível, certo e acabado.

O objetivo principal desta pesquisa foi descrever e interpretar as percepções das crianças que vivenciam a experiência de ter o pai e/ou mãe submetidos à custódia do Estado e as repercussões do sistema prisional na construção das suas identidades, evidenciando a importância da Escola e do Abrigo para ressignificar os efeitos dessa experiência e subsidiar a definição de políticas públicas de atendimento aos internos(as). Foram delimitados os seguintes objetivos específicos: descrever e interpretar a vivência cotidiana da criança com o sistema prisional; analisar o papel da Escola e do Abrigo no desenvolvimento e educação para as(os) filhas(os) das(os) internas(os) no sistema penitenciário; analisar a vivência e o entendimento das crianças sobre a construção das suas identidades, principalmente a identidade de gênero; identificar percepções e atitudes de meninos e meninas frente à experiência carcerária do seu pai e/ou mãe e, ainda, identificar as modalidades de atendimento à criança no ambiente carcerário durante as visitas.

No primeiro capítulo, discutiu-se a construção do conceito de infância através da contextualização histórica do surgimento do sentimento de infância e da família e do estabelecimento das relações entre criança, família e escola. Os estudos sobre a infância organizados na perspectiva da Sociologia da infância opõem-se a concepção da criança como apenas um ser em desenvolvimento e passivo diante da ação dos agentes socializadores e evidenciam o quanto a educação escolar e

familiar pretendeu harmonizar a criança, preparando-a para o mundo adulto de acordo com os ideais da sociedade. A visão da infância como uma construção social desenhou um novo lugar para a criança e proporcionou o surgimento de diferentes estudos.

Ainda, neste capítulo, o diálogo com diferentes autores conduziram a reflexão que a criança possui os seus discursos e sentidos construídos na inter-relação com os seus contextos de desenvolvimento e expressa aspectos diferenciados sobre as suas vivências. A construção das identidades e a sexualidade foram destacadas como aspectos importantes nesta pesquisa para conduzir as reflexões sobre o desenvolvimento de meninas e meninos.

No segundo capítulo, analisou-se a vivência da criança com o sistema prisional para visitar o familiar que esta sob custódia do Estado. Caracterizou-se a instituição prisional como espaço de clausura, exclusão e aniquilamento da subjetividade da pessoa reclusa que assentado em programas de reclusão e punição que regulam comportamentos, moldam condutas, adicionam sofrimentos psicológicos e físicos e fabricam identidades quem vêem na realização de atos criminosos modos de sobrevivência.

Evidenciou-se que as crianças que visitam o pai nos finais de semana convivem com essa realidade e passam silenciosas e invisíveis aos olhos do Estado pelos corredores e celas das unidades prisionais. Muitas delas não ficam isentas as conseqüências nefastas dessa vivência principalmente aquelas que enfrentam a violação dos seus direitos, pois podem tornar-se objeto de uso, troca e meio de facilitação para entrada material indevido (drogas, objetos perfuro-cortante, etc.) nas unidades. As crianças são vulneráveis a condição do familiar dentro da penitenciária, pois o delito cometido pelo mesmo constitui marcas identitárias que possibilitam o reconhecimento entre eles no sistema penitenciário e proporcionam o estabelecimento de relações hierárquicas. Estas marcas demarcam lugares e evidenciam mecanismos de intimidação, controle e vigilância.

Diante dessa realidade que as crianças entram, permanecem e constroem as suas infâncias visitando o familiar há o enfrentamento das fragilidades dos dispositivos sociais que não sustentam de modo suficiente o que está estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente: assegurar mecanismos de proteção, promoção e garantia de direitos humanos, assim experimentam situações de invisibilidade como sujeito de direitos.

Identificou-se que há um vazio no campo da atenção pública em relação às crianças que tem o pai e ou mãe presos e que os visitam durante o período de reclusão. Esse vazio, diz respeito a falta de uma diretriz política que proponha mudanças na legislação, organize a entrada e permanência da criança no dia das visitas, discuta sobre a permanência do bebê com a mãe na penitenciária durante a amamentação e que encontre soluções para essa problemática a partir dos direitos da criança.

Os capítulos três e quatro abordam um dos contextos de desenvolvimento e educação das crianças pesquisados. O Abrigo Centro Educativo Nova Semente é analisado como contexto de desenvolvimento para indicar não somente diferentes condições de vida em que crianças nascem e se desenvolvem, e sim para evidenciar um contexto em que se entrelaçam condições socioculturais e históricas, espaços físicos, pessoas, recursos disponíveis, valores e crenças; dimensões que são significativas para a compreensão do desenvolvimento da criança. Nesse contexto, as interações constituem aspectos fundamentais para a formação. Há influência e um constante processo de criação e interpretação de informações, conceitos e significados que marcam e constituem o sujeito psicológico (VIGOTSKI, 1998).

Constatou-se que as meninas e meninos de idades variadas que são encaminhados ao Abrigo enfrentavam anteriormente a sua entrada, condição da privação dos seus direitos básicos (falta de alimentação e segurança, ausência de proteção familiar, exposição a violência, abuso sexual, maus tratos e negligência, etc.) e apoio familiar e social frágil que se acentuou após a reclusão do pai, mas principalmente da mãe. A reclusão da mãe, quando não há uma avó que se responsabiliza pela criança, ocasiona o afastamento e a ruptura dos laços familiares. O pai representa um apêndice nas organizações familiares das crianças abrigadas.

Desse modo, a prisão materna acarreta mais prejuízos para o desenvolvimento das crianças e a sua institucionalização provoca uma outra situação de desproteção, além daquela que incide no abandono material e/ou psicológico quando não há o atendimento familiar as suas necessidades básicas, a segunda, diz respeito a condição da criança de se tornar dependente e mera espectadora do rumo que a sua vida tomará. Nesse sentido é anulada a condição de se pensar a criança como um sujeito de direitos, conforme apontam os estudos da

Sociologia da Infância (SIROTA, SARMENTO, FERNANDES, MONTANDON, 2001, 2007; 2005; 2004).

Prestar informações a criança, dar-lhes voz, reconhecer as suas competências e legitimidade para analisar, compreender e intervir nas decisões sobre sua vida significa reconhecer o seu direito de saber e participar das decisões que serão tomadas a partir da reclusão materna.

Entrelaçam-se na construção das identidades das crianças, referências familiares e sociais que ancoradas no processo de separação do seu contexto de vida anterior que implicou na mudança do papel social da mãe e/ou pai conflitam com a influência do significado da instituição prisional na sua vida, a entrada, adaptação, retomada dos vínculos familiares e as perspectivas de saída do Abrigo.

Foram destacados no contexto do Abrigo os processos de separação da relação mãe-criança após o desmame. Verificou-se que a legislação passou a prever em 1988 no rol dos direitos e garantias fundamentais que a presidiária poderia permanecer com o bebê durante a amamentação. Sabe-se, porém que para a garantia desse direito é preciso uma estrutura no ambiente prisional e uma estrutura emocional razoável da genitora, pois para uma criança se desenvolver é preciso olhar não só o bebê, mas quem materna, quem estabelece uma relação.

Estudos psicanalíticos apontam que os cuidados com um bebê devem ser os mais estáveis possíveis porque nos primeiros anos de vida, a criança precisa de uma mesma pessoa que possa ver, escutar e dar significado aos seus balbucios, ao choro e as suas demandas. É preciso uma constância de cuidador e cuidados. Assim, o sentimento de continuidade e existência é possível se for feita por um cuidador privilegiado.

Verificou-se a ausência de uma avaliação criteriosa para indicar se a separação precoce de um bebê da sua cuidadora primordial por conta do aprisionamento é recomendável. A atenção a criança neste período e uma intervenção no laço pais-criança são primordiais para que o que se instaura precocemente no aparelho psíquico de uma criança possa efetivar-se e fundar a sua constituição subjetiva. É preciso ainda considerar a possibilidade de uma intervenção é fundamental para atenuar as conseqüências de uma separação precoce e promover a evolução favorável de uma criança.

Sabe-se que a separação da mãe reclusa do bebê é inevitável, concede-se a partir disso um lugar e uma condição que demandará a criança processos de

adaptação, por isso as ações dirigidas a crianças no sistema prisional precisam ser ampliadas a fim de engendrar um conjunto de medidas que promovam proteção social, afetiva e a inserção numa rede de apoio e cuidados.

Quanto a construção da identidade das crianças no contexto de ter um pai e ou/mãe presa existem conflitos, em razão da percepção da situação de aprisionamento e punição do familiar, e também pela convivência num contexto de institucionalização e terceiro pela condição de pertencer a um grupo: filhos de presidiários.

Entende-se que a criança antes de nascer já é representada como filho de alguém e essa representação prévia o constitui efetivamente e objetivamente como filho e membro de uma determinada família (CIAMPA, 1986). Posteriormente, essa representação é interiorizada pelo indivíduo e reafirma-se a medida que as relações nas quais estiver envolvido confirmarem essa representação, através de comportamentos e discursos que reforcem a sua identificação com o fazer do pai e/ou mãe e com tudo que envolve a dinâmica familiar.

Assim, por fazerem parte de uma família específica são identificados como se possuíssem as mesmas características. O tipo de crime marca o sujeito, tem poder sobre o indivíduo, mantém e reproduz sua identidade, mesmo que seja algo ocorrido no passado. Quem comete um crime, recebe uma identificação pelo tipo de crime que cometeu e ao ser punido, cumprir uma pena recebe uma outra identificação que passará a portar: ex-presidiário. É desse lugar e duplo estigma que pai e/ou mãe carregam que uma criança se constrói. As pessoas vão se constituindo umas as outras, ao mesmo tempo que constituem um universo de significações que as constitui. As identidades envolvem a articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças atravessada por uma história pessoal.

Quanto a construção das identidades de gênero identificou-se que o processo de educação oferecido no Abrigo constrói modos de ser concernentes aos condicionamentos sociais que espera da menina a docilidade, a atenção e o cuidado para com o outro como traços essenciais a serem desenvolvidos, pois o imperativo moral para as mulheres configura-se na obrigação de cuidar e os homens situam com o dever de respeitar as pessoas e protegê-las de qualquer interferência (Gilligan, 1982).

O cotidiano do Abrigo seguindo princípios morais e assistenciais tem como papel acompanhar e direcionar a entrada da criança, a adaptação e permanência, a

construção de modos de ser e viver, a manutenção dos vínculos familiares e o retorno ao lar. Identificou-se que acolher e formar hábitos de conduta consiste em disciplinar, assumir atitudes firmes para controlar gestos e impulsos, orientar pelo exemplo, oferecer adequadas condições de vida e submeter afetos e corpos a regulamentação moral (Foucault, 1987).

No Abrigo, as crianças convivem com o ambiente carcerário que institui uma relação poder-saber para manter o controle e moldar corpos, linguagem e comportamentos (FOUCAULT, 2004), mas para muitas dessas crianças o que prevalece não é o contexto prisional e, sim o contato afetivo com a mãe. As meninas e meninos idealizam a mãe e identificam-se com as mesmas, principalmente porque é com elas que mantêm um vínculo afetivo. Acreditam que as suas mães não cometeram crimes ou quando admitem que houve um delito, minimizam a ocorrência e protegem a mesma, tomando-a como vítima. As crianças expressam o quanto as mães estão continuamente envolvidas na tarefa de assumir os seus cuidados.

No Abrigo, a criança lida com a condição de abrigada, de sujeito sem lugar, desamparada e filho de presidiário. É uma condição que envolve o confronto com o peso desta filiação na escola, diante do outro e de si mesmo. Reconhecer-se como filho de presidiário envolve dor e medo, como também identificação e posicionamentos frente ao crime e punição. A compreensão sobre o motivo da reclusão do pai e ou mãe não se dá instantaneamente, a criança tende a interpretar os fatos que envolvem seu abrigamento como decorrente da vontade de um sujeito e tende a atribuir à polícia a responsabilidade pela prisão do familiar, seu afastamento e perdas. Com o passar do tempo e com a chegada de outras crianças na instituição, constrói o entendimento sobre a sua história e o motivo pelo qual foi encaminhada ao abrigo.

No Abrigo, os vínculos são passageiros e as crianças sabem disso, por isso idealizam o retorno ao lar. O Abrigo sustenta a filiação anterior da criança que serve de âncora para as suas escolhas e direcionamentos, assim por mais tempo que a criança permaneça, ela não perde essa filiação anterior, ato fundante da constituição do sujeito que imprime o desejo e a interdição.

As crianças fazem amizades, criam vínculos com a diretora e com as educadoras, aprendem a seguir as regras e a lidar com a “cultura do sistema prisional”, para isso desenvolvem estratégias de sobrevivência. Diferentemente das outras crianças que vivem em abrigos, elas não tem em torno de si, o sentimento de

piiedade. Comumente, são percebidas pelas pessoas com certo temor e desconfiança, pois são identificadas ao crime cometido pelo familiar. O fantasma do crime cometido pelo familiar constitui o principal legado herdado, situação pela qual terá que se posicionar e dar-lhe sentido, inaugurando um lugar para si mesma, a partir da sua filiação.

O Abrigo é um importante contexto de acolhimento e educação dessas crianças. Os discursos, principalmente religiosos e morais sobre a prisão, o crime, a punição, entre outros cruzam-se com processos de exclusão, estigmas e tragédias familiares que criam sentidos e efeitos nas construções subjetivas de meninas e meninos. É um processo que sempre é atualizado a medida que entra uma nova criança na instituição. As profissionais do Abrigo apontam saídas distantes dos muros do sistema penitenciário e ampliam as expectativas de uma vida diferente da mãe e/ou pai recluso, a ser começada.

Quanto a escola, constatou-se que a escola no sistema prisional exercia importante papel no controle, na disciplina, no processo de socialização, formação, construção das identidades, conscientização individual e, principalmente, sobrevivência dos filhos dos(as) reclusos(as). A decisão dos pais de enviar seus filhos a uma escola dentro do Complexo Penitenciário estava de acordo com o que foi interiorizado por mulheres e homens reclusos quanto ao seu destino e a posição social. Essas perspectivas de vida foram influenciadas pela categoria social à qual pertenciam e direcionava as atitudes das crianças diante dessas escolhas, como também influenciava a sua relação com a escola, as professoras, os colegas e a construção das suas identidades. Havia uma aderência a esses valores que caracterizam uma realidade opressora que se evidenciavam no modo como as crianças sentiam que a escola satisfazia as suas expectativas e como vivenciavam as sensações de compensação diante das carências e privações do seu principal provedor. A partir disso, crianças e famílias passavam a se orientar nessa lógica, seguindo as pautas de comportamento de relação com o outro de acordo com o que já estava prescrito pelo opressor e tomando como referência às forças da categoria social que as determinavam. No papel de desvalidos, crianças e familiares submetiam-se, silenciavam e perdiam a capacidade de resistência e a liberdade para desvelar o caminho trilhado para chegar aquela condição. Sem alcançar a consciência crítica da sua realidade, continuavam a reproduzir as mesmas condições para os demais membros da família.

A dimensão da infância inaugura possibilidades de tentativas de realização do ser criança. E a construção de uma infância no entorno do sistema prisional caracteriza-se pela organização particular de uma compreensão sobre a sua realidade e a criação de estratégias para enfrentar as invisibilidades no seio da família e da sociedade. As crianças ao seu modo descrevem as relações de sujeição, demarcam o que apreenderam sobre os dispositivos de poder presentes na escola, no abrigo e desenharam novas linhas sobre si e sobre o mundo através das brincadeiras, das falas, dos sentimentos e dos sentidos produzidos nessas vivências.

Os resultados desse estudo apontam que há muito a ser feito para assegurar medidas protetivas às crianças que tem um familiar recluso, principalmente a mãe.

Mas, há que se acrescentar que as crianças que convivem com o contexto do cárcere não precisam de salvação, assistência e trabalhos provisórios e restritos. Como sujeitos agem no contexto social, são competentes para perceber a sua realidade e buscar um ponto de apoio para enfrentar a lógica do silêncio e submissão que ordena o sistema prisional. E, ainda assim e com tudo isso, surgem pessoas que tendo quase que somente um chão aos seus pés, surpreendem-se ao ver o céu por inteiro.

REFERÊNCIAS

ALÉM do muro. Produção de Cláudia Correia. Orientação de Leila Nogueira. Salvador: FIB, 2008. 1 DVD (17 min), son. color.

ALMEIDA, Odilza Lines de. **Histórias de (des)vínculos:** um estudo com autores de delitos em regime de privação de liberdade. 2006. 182 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Bahia.2006.

ALVES, Castro. Boa Vista. **Espumas flutuantes e outros poemas.** São Paulo: Ática. 1998.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso.** Cadernos de Pesquisa. v. 36. n. 129. set/dez 2006.

ANDRÊ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família.** Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTCVALLE, 1978.

ASPESI, Cristiana; DESSEN, Maria Auxiliadora; CHAGAS, Jane Farias. A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Aderson. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

ASSOCIAÇÃO JUIZES PARA A DEMOCRACIA. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. **Relatório sobre Mulheres Encarceradas.** Disponível em: <<http://blog.zequinhabarreto.org.br/2010/04/14/comisso-interamericana-de-direitos-humanos-relatorio-sobre-mulheres-encarceradas/>>. Acesso em: 20 maio. 2009.

BADINTER, Elizabeth. **Um é o outro:** Relações entre homens e mulheres. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BAHIA (Estado). Secretaria da Saúde do Estado da Bahia. **Pacto pela Infância.** Bahia: SESAB/SUS, 1992 (1993).

BAHIA (Estado). Secretaria da Justiça e Direitos Humanos. Portal do servidor. Notícias. **Governo doa terreno a Igreja para centro de atenção a filhos de presidiários.** Bahia. 2002. Disponível em:

<http://www.portaldoservidor.ba.gov.br/ant_nonline_view.asp?cod=339_2002>.
Acesso em: 13 maio. 2009.

BAHIA (Estado). Secretaria da Justiça e Direitos Humanos. **Informe Cidadão**, Ano 3, nº 2. dezembro de 2005. Disponível em:
<<http://www.sjcdh.ba.gov.br/informe/informe.pdf>>. Acesso em: 12 junho. 2009.

BAHIA (Estado). **SEC e SJCDH encerraram atividades da Estácio de Lima**. Bahia. 2008. Disponível em:
<http://www.sjcdh.ba.gov.br/exibe_noticia_banco.asp?id_noticia=112>. Acesso em: 10 maio. 2009.

BAHIA (Estado). Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. **População Carcerária em 23.04.2008**. Bahia. 2008. Disponível em:
<http://www.sjcdh.ba.gov.br/sap/populacao_carceraria.htm>. Acesso em: 24 maio. 2009.

BAHIA (Estado). Secretaria da Justiça e Direitos Humanos. **Notícias**. Bahia. Disponível em: <<http://www.sjcdh.ba.gov.br/noticias/noticia001.html>>. Acesso em: 01 jun. 2009.

BAHIA (Estado). Ministério Público do Estado da Bahia. **Notícias**. Disponível em:
<http://www.mp.ba.gov.br/noticias/2007/jun_19_comite.asp>. Acesso em: 05 jul. 2009.

BAHIA (Estado). Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. **Programa Liberdade e Cidadania**. Disponível em: <http://www.sjcdh.ba.gov.br/lib_cid.htm>. Acesso em: 15 jun. 2009.

BAHIA (Estado). Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. **Unidades Prisionais de Suporte ao Sistema Prisional**. Bahia. Disponível em:
<http://www.sjcdh.ba.gov.br/sap/escola_prof_esta_lima.htm>. Acesso em: 12 jul. 2009.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para o seu filho: pais bons o bastante**. São Paulo: Campus, 1988.

BIRMAN, Joel. **Arquivos do mal estar e da resistência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1993.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça; FURTADO, Odair. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio. **Escritos da Educação**. Petropolis, RJ. Vozes, 1998. p. 52- 66.

_____. **A dominação masculina**. Educação e Realidade, v. 20, n° 2, jul./dez. Porto Alegre. 1995. p.133-184.

_____; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWLBY, John. **Apego**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A natureza do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Apego e perda: separação, angústia e raiva**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. **Diário oficial da União**. Bahia, 19 Maio. 1993. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/navegue/1993/Maio/19/DOU>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei N° 2.848**, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848.htm>. Acesso em: 23 maio. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei N° 7.210**, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm>. Acesso em: 11 jun. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 17 jul. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L8069.htm>>. Acesso em: 22 maio. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Diário Oficial [da] União. Brasília, 23 dez. 1996, Seção 1 - Página 27839. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei/LoadAplicacion.asp?aplic=DetalhesNorma&estilo=BROWSERSEMGIF&GetDetalhesInfoWeb.IdInformacao=2698>>. Acesso em: 14 jun. 2009.

BRASIL. Presidência da República federativa do Brasil. **Código Civil de 2002**. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/>>. Acesso em: 22 maio. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 10.792**, de 01 de dezembro de 2003. Disponível em: <<http://www.anjt.org.br/lei1079.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2009.

BRASIL. **Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária**. 2007. Disponível em: <http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&rlz=1R2SUNC_pt-BRBR380&q=conselho+nacional+de+pol%C3%ADtica+criminal+e+penitenci%C3%A1ria++2007&aq=f&aql=&aql=&oq=&gs_rfai=&fp=e08f7194d34a5f33>. Acesso em: 08 maio. 2009.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Síntese das ações do Depen no ano de 2007 e metas para 2008**. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/data/Pages/MJ7A74DADBITEMID0E126837409243538637ACA1DEBFE10CPTBRNN.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2009.

BRASIL. **O Direito de Aprender**: Potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília, DF: UNICEF, 2009. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/siab_capitulos.pdf>. Acesso em: 06 maio. 2009.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CERQUEIRA, Daniel. ; LOBÃO, Waldir. **Criminalidade: social versus polícia**. 2003. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/2003/td_0958.pdf>. Acesso em: 04 maio. 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHODOROW, Nancy. **Psicanálise da Maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2002.

CIAMPA, Antonio C. **Identidade**. In: **Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CÓDIGO PENAL BRASILEIRO. **Lei de Execução Penal**. São Paulo: Saraiva, 1984.

CORALINA, Cora. **Mestra Silvina**. 1985. Disponível em: <<http://ler-e-escrever.blogspot.com/2008/08/cora-coralina-1889-1985-poemas-de.html>>. Acesso em: 16 jul. 2009.

COSTA, Ana Alice Alcântara. **As donas no poder: Mulher e política na Bahia**. Salvador, Assembléia Legislativa/NEIM-UFBA. Coleção Bahianas, nº2. 1998.

COSTA, Jurandir Freire. **A face e o verso: estudos sobre o homoerotismo II**. São Paulo: Escuta, 1995.

CUNHA, Manuela. **Malhas que a exclusão tece**. 2004. Questões de identidade numa prisão feminina. Lisboa. Cadernos do Centro de Estudos Judiciários. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5237/4/Malhas%20que%20a%20reclus%C3%A3o%20tece.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2009.

DECLARAÇÃO DE GENEBRA. 1923. Disponível em: <http://www.foncaij.org/dwnld/ac_apoio/legislacao/dir_funda/declaration_of_geneva.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2009.

DELGADO, Ana Cristina; MULLER, Fernand; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infâncias, tempos e espaços**: um diálogo com Manuel Jacinto. Currículo sem Fronteiras. v.6, n.1, p.15-24, Jan/Jun 2006.

DELGADO, Ana Cristina; MULLER, Fernanda. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas**. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt0781int.rtf>. Acesso em: 19 jul. 2009.

DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Aderson. **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Pedagogia**: escolha marcada pelo gênero. 2001. 222 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2001.

_____. Sexualidade e gênero: uma abordagem conceitual. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho(org). **Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero**. Salvador: Helvécia, 2005.

FEDOSSEIEV, P. N. **Karl MARX**: Biografia. Lisboa: Edições Avante, 1983.

FERNANDES, Natalia. **Infância e direitos**: Participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes. Tese (doutoramento) – Universidade de Minho, Braga, Portugal, 2005. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6978/5/Doutoramento%2520-%2520Vers%25C3%25A3o%2520Final%252014_06_%25202005.pdf>. Acesso em: 02 maio. 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. O Sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOV, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Prefácio de Moacir Gadotti e tradução de Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREUD, Sigmund. **Projeto para uma psicologia científica**. Rio de Janeiro: Imago. 1985. v. 1.

_____. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago; Standard Brasileira, 1905. Obras Completas, v. VII.

_____. **Sobre as teorias sexuais das crianças**. Rio de Janeiro: Imago; Standard Brasileira, 1907. Obras Completas, v. IX.

_____. **Uma nota sobre o inconsciente na psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago; Standard Brasileira, 1912. Obras Completas, v. XII.

_____. **O Inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago; Standard Brasileira, 1915. Obras Completas, v. XIV.

_____. **Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico**. Rio de Janeiro: Imago; Standard Brasileira, 1916. Obras Completas, v. XIV.

_____. **Historia de uma Neurose infantil**. Rio de Janeiro: Imago; Standard Brasileira, 1918. Obras Completas, v. XVII.

_____. **Psicologia do grupo e a análise do ego**. Rio de Janeiro: Imago; Standard Brasileira, 1921. Obras Completas.

_____. **A questão da análise leiga**. Rio de Janeiro: Imago; Standard Brasileira, 1925. Obras Completas, v. XX.

_____. Algumas conseqüências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. In: _____. **O ego e o Id e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago; Standard Brasileira, 1925. Obras Completas, v. XIX. p.303-320.

_____. **O mal estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago; Standard Brasileira, 1930. Obras Completas, v. XXI.

_____. **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago; Standard Brasileira, 1933. Obras Completas, v. XXII.

_____. **Esboço de psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago; Standard Brasileira, 1940. Obras Completas, v. XXIII.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FURTADO, Odair. O psiquismo e a subjetividade social. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONCALVES, Maria da Graça Machina; FURTADO, Odair (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p.75-93.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu**. Caderno de pesquisa. São Paulo, nº 97. 1996. p.64 – 72

GHIRALDELLI, Paulo. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: GHIRALDELLI, Paulo. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-41

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta**. Rio de Janeiro: Roda dos Tempos, 1982.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não-formal e a relação escola-comunidade**. ECCOs Revista Científica. Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo. 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71560203.pdf>>. Acesso em: 17 maio. 2009.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, v.1, 2006. **Anais**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 11 jul. 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GRUNSPUM, Haim. A criança resiliente – Resiliência e vulnerabilidade na criança. In: ASSUMPTÃO JUNIOR, Francisco Batista; KUCZYNSKI, Evelyn. **Situações Psicossociais na infância e na adolescência**. São Paulo: Atheneu, 2008.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133.

HIRATA, Helena; KERGOAT Daniele. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132.pdf>>. Acesso em: 05 maio. 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

JACQUES, Maria da Graça. Identidade. In: STREY, Marlene et al. **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.159-167.

JERUSALINSKI, Alfredo. **O desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

JERUSALINSKY, Julieta. **Quem é o outro do sujeito da primeira infância?** Considerações sobre o lugar da família na clínica com bebês. 2002. Disponível em: <http://www.estadosgerais.org/encontro/IV/PT/trabalhos/Julieta_Jerusal>. Acesso em: 13 jun. 2009.

KAHHALE, Edna Maria Peters. Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência. In: BOCK, Ana Mercês Bahia.; GONÇALVES, Maria da Graça.; FURTADO, Odair. **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. p. 179-191.

KANT, Immanuel. **Os pensadores**. Kant. v. 1 e 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

KEHL, Maria Rita. Existe uma função fraterna? In: KEHL, Maria Rita. **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

KRAMER, Sonia. Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sonia. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 269-280.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro-cinco**: As formações do inconsciente (1957-1958). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **A Angústia**. In: _____. **O seminário**. Rio de Janeiro: Zaar, 1963. Livro 10.

_____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Os complexos familiares na formação do indivíduo**: ensaio de análise de uma função em psicologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LECHTE, John. **50 pensadores contemporâneos essenciais**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

LOCKE, John. Carta acerca da tolerância; Segundo tratado sobre o governo; **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: _____. **O Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autentica, 1999. p.7-34.

_____. Currículo, gênero e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p.41-52.

_____. **Um corpo estranho** - ensaios sobre a sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: **Cadernos de Pesquisa**: Núcleo de Filosofia e História da educação. v.2, nº1, 1998 – Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação e Pesquisa, 1998. p. 83-102.

LUNA, Sergio. **Planejamento da Pesquisa**. Uma introdução – elementos para uma análise metodológica. São Paulo: EDUC ED da PUC-SP, 1998.

LYRIO, Alexandre; GAUTHIER, Jorge; RIOS, Mariana. **Código de ética elaborado por traficante dita normas na PLB**. Correio: o que a Bahia quer saber. Redação Correio. 06 dez. 2009. Disponível em: <<http://correio24horas.globo.com/noticias/noticia.asp?codigo=37787&mdl=29>>. Acesso em: 03 maio. 2009.

LOMBROSO, Cesare. **L'uomo delinquente**, 1876. Ed. Francesa.

MAHLER, Margaret S. **O nascimento psicológico da criança: simbiose e individualização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MARCILIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

MICHENER, H. Andrew; DELAMATER, Jonh; MYERS, Daniel. **Psicologia Social**. São Paulo: Pioneira, 2005.

MONTANDON, Cleopatre. **As práticas educativas parentais e a experiência das crianças**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 485-507, Maio/Agosto. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a10v2691.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2009.

MONTAIGNE, Michel Eyquem de. (1533-1592) **Ensaaios**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

NASCIMENTO, Angelina Bulcão. **Quem tem medo da geração shopping? Uma abordagem psicossocial**. Salvador: EDUFBA, 2005.

NASIO, Juan. David. **Introdução as obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

ONU. Nações Unidas no Brasil. **Convenção dos Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. Acesso em: 13 jun. 2009.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. Campinas. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP:UNICAMP, 2002.

PALACIOS, Jesus. Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância e produção cultural**. Campinas, São Paulo: Papyrus. 1998. p. 25-42.

PESSOA, Fernando. **Poemas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

PLATÃO. **Diálogos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAGO, Margareth. **Feminizar é preciso**: por uma cultura filógena. São Paulo em Perspectiva, 2001, v.15, n. 3. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000300009&lng=in&nrm=iso&tlng=in>. Acesso em: 22 jun. 2009.

RAPPAPORT, Clara Regina. **Adolescência – abordagem psicanalítica**. São Paulo: EPU, 2000.

RAYOU, Patrick. **Crianças e jovens: atores sociais na escola. Como os compreender?** Edc. Soc. Campinas v. 26, n. 91, Maio/agosto 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a09v2691.pdf>. Acesso em: 21 maio. 2009.

REY, Fernando Luis Gonzalez. A psicologia soviética: Vigotsky, Rubinstein e as tendências que a caracterizam até o fim dos anos 1980. In: JACO-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur; PORTUGAL, Francisco. **História da psicologia**: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau Ed, 2005.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. São Paulo: Bertrand Brasil, 2003.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SÁ, Alvino. **Delinqüência Infanto-Juvenil como uma das Formas de Solução da Privação**. 2001. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Editora/Revista_Psicologia/Teoria_e_Pratica_Volume_3_-_Numero_1/v3n1_art1.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2009.

SÁ, Alvino. **Algumas ponderações acerca da reintegração social dos condenados à pena privativa de liberdade**. Disponível em: <<http://www.eap.sp.gov.br/pdf/ponderacoes.pdf>>. Acesso em: 07 maio. 2009.

SAMPAIO, Sônia.Maria.R. **A Escola dos Pobres e a Pobreza das Famílias: o que isso tem a ver com a formação do professor**. 2005.

SANTA RITA, Rosangela Peixoto. **Mães e crianças atrás das grades: em questão o princípio da dignidade da pessoa humana**. 176 p.Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável**. **Educação & Sociedade**, 2002, v. 23, n. 78, ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200015&lng=&nrm=iso&tlng=>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. 2001. Disponível em <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2009.

_____. **Imaginários e culturas da infância**. 2005. Disponível: <http://titosena.fortunecity.com/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2009.

_____. **Visibilidade social e estudo da infância**. VASCONCELOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise**. Tradução de Christine Rufino Dabat/ Maria Betânia Ávila. Porto Alegre: SOS Corpo, 1991.

_____. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Revisão Tomaz Tadeu Silva. **Educação e Realidade**. v.20, nº 2. Porto Alegre. 1995.

SENNA, Virdal. **Sistema Penitenciário brasileiro**. Disponível em: <Webartigos.com: <http://www.webartigos.com/articles/4242/1/sistema-prisional/pagina1.html>>. Acesso em: 10 jun. 2009.

SILVA, Ana Paula Soares da; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Continuidade/Descontinuidade no Envolvimento com o Crime**: Uma Discussão Crítica da Literatura na Psicologia do Desenvolvimento. v. 15, nº 3. Porto Alegre: Psicologia: Reflexão e Crítica, 2002. p. 573-585,

SIROTA, Regine. **Emergência de uma sociologia da infância**: evolução do objeto e do olhar. São Paulo: Cadernos de pesquisa, n. 112, Mar. 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2009.

SOARES, Natalia Fernandes. **Infância e direitos**: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes..Universidade de Minho. 2005. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6978/4/Capas.pdf> Acesso mar 2009.

STREY, Marlene. **Gênero**. In: STREY, Marlene et al. **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.181-198.

SZYMANSKI, Heloísa. Teorias e “teorias” de famílias. In: CARVALHO, M. C. B. de (org). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC, 1995.

TIEFER, Leonore. Uma perspectiva feminista sobre sexologia e sexualidade. In: GERGEN, Mary McCanney (ed). **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/EDUNB, 1993. p. 37-47

TORRES, Cláudia Regina Vaz. **Desconstruindo a identidade de “criminoso/a”**: o significado das ações educativas no sistema penitenciário. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2004.

TOURINHO, Denise. **Notas realizadas durante o I Seminário de Proteção Social no Sistema Prisional**. Salvador: Auditório da SJCDH, 2008.

_____. **A solidão do sistema penitenciário**. 2009. Disponível: <http://www.sjcdh.ba.gov.br/artigos/Artigo_062009.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2009.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso em: 02 jul. 2009.

UNICEF. **Situação das crianças e dos adolescentes brasileiros**. Disponível em: <<http://www.unicef.org.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2009.

UNICEF. **Convenção dos Direitos da Criança**.BRASIL, 1989.
http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
Acesso em nov 2009.

VENTURA, Maria da Conceição. **Da experiência da criança cigana no jardim de infância**. In: VASCONCELOS, Vera Maria; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in) visível**. Araraquara, São Paulo: Junqueira e Marin, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001.

_____. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: F. Bastos, 2001 Revan, 2003.

WALLON, Henry. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Tradução José Otavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **Privação e delinquencia**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.7-72.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS RECLUSAS

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS AGENTES
PENITENCIÁRIOS

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFISSIONAIS

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS

Identificação:

1. História de vida;
2. Chegada ao abrigo/ Motivo;
3. Família;
4. Penitenciária
O que pensa? O que vê?
5. Visita ao pai/ Mãe reclusa;
6. Definição de ser menina e menino;
7. Brincadeiras;
8. Escola;
9. Futuro.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS RECLUSAS

1. Identificação – Nome, idade, estado civil, filhos, localização;
2. Tempo de reclusão;
3. Delito;
4. Gestação;
5. Parto;
6. Tempo de permanência com a criança;
7. A experiência de ter e ficar com esse beb  na prisão;
8. Desenvolvimento da criança;
9. Dificuldades;
10. Separao da criança/ bebê;
11. Expectativas;
12. Planos;
13. Abrigo, Escola.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS AGENTES PENITENCIÁRIOS

1. Identificação;
2. Tempo de trabalho no sistema prisional;
3. Penitenciária;
4. Realidade das crianças (filhos que visitam o pai ou a mãe na unidade);
5. Visita, Ingresso, Revista;
6. Presença da criança. Ocorrências.

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFISSIONAIS

Identificação:

1. Gestantes na unidade;
2. Gravidez na unidade (quantitativo);
3. Gestação, Pré-natal, ocorrências;
4. Parto, acompanhamento, nascimento. Casos difíceis;
5. Tempo com a mãe;
6. Acompanhamento;
7. Dificuldades, especificidades;
8. Companheiro, família, apoios;
9. Desligamento;
10. Desenvolvimento da criança.

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ANEXO 2 - CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: A Criança no Sistema Prisional: repercussões na construção da identidade

Pesquisador(a) responsável: CLÁUDIA REGINA VAZ TORRES

Instituição / Departamento: FACED/UFBA

Endereço do(a) pesquisador(a) responsável: RUA DEMETRIO TOURINHO 182 APT 501 Jardim APIPEMA

Telefone do(a) pesquisador(a) responsável para contato: 7199677639

Local da coleta de dados: Escola Estácio de Lima, Abrigo Centro Nova Semente

Prezado(a) Senhor(a):

1. • Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente **voluntária**;
2. • Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento;
3. • Os pesquisadores deverão responder a todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar;
4. • Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Descrever e interpretar as repercussões do sistema prisional na construção das identidades de crianças que vivenciam a experiência de ter o pai e/ou mãe submetidos à custódia do Estado, evidenciando a importância da Escola e do Abrigo para ressignificar os efeitos dessa experiência e subsidiar a definição de políticas públicas de atendimento aos internos(as).

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas no preenchimento deste questionário, respondendo às perguntas formuladas.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos. O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciência e de acordo do participante (sujeito da pesquisa)

Ciente e de acordo com o que foi, anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Salvador, de _____ de 2009.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Representante legal (para casos de pacientes menores de 18 anos, analfabetos, semi-analfabetos ou portadores de deficiência auditiva ou visual)

Ciência do(a) pesquisador(a) responsável pelo projeto:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Salvador de 2009
Assinatura do responsável pelo projeto

ANEXO 2 – CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ETICA

Parecer - Submissão de Projeto

Salvador, 01 de março de 2010

Claudia Regina de Oliveira Vaz Torres

REF: Submissão de Projeto

Projeto: “A criança no sistema prisional: repercussões na construção da identidade”

FR: 279298

Protocolo nº: 04.10.58

Prezada Pesquisadora,

Apraz-nos comunicar que o seu projeto intitulado “A criança no sistema prisional: repercussões na construção da identidade” foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salvador em Reunião Ordinária realizada em 01 de março de 2010.

Lembramos a V.S^a. da necessidade de enviar relatórios periódicos trimestrais acerca do progresso do referido projeto para este CEP, bem como o envio do relatório final consubstanciado e documentado conforme apresentado no cronograma de seu projeto. Informamos ainda, que em se tratando de projetos de conclusão de curso, monografias, dissertações ou teses, uma cópia do manuscrito final deverá ser encaminhada para nossos registros, bem como cópias dos artigos publicados decorrentes da pesquisa realizada sob nossa aprovação.

Na certeza do cumprimento ético de suas atividades de pesquisa, desejamos a realização de um ótimo trabalho e colocamo-nos à sua disposição para esclarecer quaisquer dúvidas ou questionamentos que se façam pertinentes durante a duração do estudo aprovado.

Cordialmente,

Prof. Dr. Francisco Kelmo, PhD (post-doc)

Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salvador