

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARILÚCIA ANTÔNIA DE RESENDE PEROZA

**A INFÂNCIA NO CONTEXTO PRISIONAL: PRESSUPOSTOS PARA PROCESSOS
EDUCATIVOS QUE RESPEITEM O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E SUA
DIGNIDADE HUMANA**

CURITIBA

2017

MARILÚCIA ANTÔNIA DE RESENDE PEROZA

**A INFÂNCIA NO CONTEXTO PRISIONAL: PRESSUPOSTOS PARA PROCESSOS
EDUCATIVOS QUE RESPEITEM O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E SUA
DIGNIDADE HUMANA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Área de Concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito final à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins

CURITIBA

2017

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

Peroza, Marilúcia Antônia de Resende

P453i
2017

A infância no contexto prisional: pressupostos para processos educativos que respeitem o desenvolvimento da criança e sua dignidade humana / Marilúcia Antônia de Resende Peroza ; orientadora, Pura Lúcia Oliver Martins . --2017

258 f. ; il. : 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

Bibliografia: f. 220-234

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação de crianças. 3. Filhos de prisioneiras. 4. Direito a educação. 5. Dignidade. 6. Direitos das crianças. I. Martins, Pura Lucia Oliver. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.7



**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 088
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Marilúcia Antônia de Resende Peroza

Aos vinte e três dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezessete, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins, Prof.^a Dr.^a Magali dos Reis, Prof. Dr. Érico Ribas Machado, Prof. Dr. Peri Mesquida e Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski, para examinar a Tese da candidata **Marilúcia Antônia de Resende Peroza**, ano de ingresso 2013, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores”. A doutoranda apresentou a tese intitulada “A INFÂNCIA NO CONTEXTO PRISIONAL: PRESSUPOSTOS PARA PROCESSOS EDUCATIVOS QUE RESPEITEM O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E SUA DIGNIDADE HUMANA” que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17:05h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca destaca a relevância da pesquisa e sua contribuição para a educação e recomenda a publicação nos meios acadêmicos vigentes

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Magali dos Reis

Convidado Externo:

Prof. Dr. Érico Ribas Machado

Convidado Interno:

Prof. Dr. Peri Mesquida

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski

Prof.^a Dr.^a Patricia Lupton Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Stricto Sensu

O caminho que escolhi para atingir a minha finalidade não é nem o mais curto, nem o mais cômodo, entretanto, ele é o melhor para mim, porque é o meu caminho. Eu o encontrei com trabalho e com sofrimento e somente depois de ter compreendido que todos os livros, experiências, e opiniões alheias não expressam a verdade.

Janusz Korczak 1983 (p. 162)

AGRADECIMENTOS

A certeza de que não caminhei sozinha e de que só cheguei onde estou porque pude contar com a generosidade, a acolhida, o acompanhamento e o amor daqueles que trilharam este percurso comigo, conduz-me, com o coração transbordando de gratidão, a expressar a todas e todos meus sinceros agradecimentos...

A Deus, cuja justiça, ensinou-me a ver meus irmãos sem julgamentos, mas como parceiros na caminhada da vida. Ele que me revela, a cada dia, o que é Solidariedade, Compaixão e Amor, enchendo meu coração de indignação e de esperança.

Ao Juliano Peroza que, nesta vida, tem me oferecido muito mais que um sobrenome: partilha de vida, de desafios e esperanças. Seu apoio cuidadoso, amoroso e incondicional foi imprescindível. Espero retribuí-lo cotidianamente.

À minha filha, Angelina, que, gestada durante a pesquisa, vem me ensinando o que é a maternidade – metamorfose. Este estudo seria outro se você não o vivesse comigo.

À minha família, meus pais Vicente e Terezinha que me ensinaram o valor do ser humano e as virtudes para bem viver e que, ao aceitarem minhas escolhas, vêm compartilhando as minhas conquistas. E meus irmãos Marilane, Etiene e Edmar com quem vivi intensamente a infância e a juventude e que são as maiores riquezas que tenho na vida. Obrigada por trazerem consigo minhas cunhadas, cunhado e sobrinhos Carolina, Daniel, Lucas e Henrique.

À minha orientadora, a prof.^a Pura Lucia Oliver Martins que desde o mestrado tem acolhido minhas indagações, respeitado o ritmo dos meus passos e me desafiado, permitindo que caminhasse de forma autônoma. Obrigada por ser uma avó “pedagógica” tão presente e querida.

À PUCPR, especialmente à equipe competente, humana e sempre disponível do PPGE. Aos professores deste departamento cujo compromisso pela educação se faz sentir na seriedade com que conduzem o ensino e a pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa “Práxis Educativa – Dimensões e Processos”, pelos debates, a aprendizagem mútua no campo da pesquisa, as sugestões para meu estudo e pela presença na banca de qualificação e defesa, incentivo e força para terminar a tese.

Aos professores Joana Paulin Romanowski, Magali Reis, Lindomar Bonetti e Gabriela Reyes Ormeño pelas contribuições na banca de qualificação desta tese. E aos

professores Érico Ribas Machado e Peri Mesquida que integraram a banca de defesa e enriqueceram as discussões.

Aos colegas com os quais convivi durante o mestrado e doutorado, pela generosidade e contribuição em minhas buscas na construção do conhecimento. De modo especial à Silvana Barbosa e Regina Bley pelas contribuições diretas em relação a este estudo. À Congregação dos Irmãos Maristas, pela oportunidade de compartilhar a missão na educação das crianças, na luta por seus direitos e pelos muitos amigos que tenho feito ao longo do tempo.

Ao Grupo Marista, de modo especial ao Setor de Pastoral, a Rede Marista de Solidariedade e a Pastoral da Universidade que me proporcionaram o encontro com a realidade das crianças que vivem com suas mães no contexto prisional e que me possibilitaram a inserção no espaço materno-infantil da PFP.

À equipe da Estação Casa que me acolheu enquanto parceira de missão e como pesquisadora, compartilhando as dificuldades e a dureza da realidade, mas também a luta pela garantia dos direitos de mulheres e crianças.

À Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Estado do Paraná – SEJU (hoje Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos) e à Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária do Paraná – SESP, pela autorização para a realização da pesquisa.

À Direção da Penitenciária Feminina do Paraná que, ao acompanhar a construção do projeto Estação Casa, gentilmente acolheu minha pesquisa como uma contribuição para as reflexões acerca das crianças e mães que vivem na instituição.

À equipe de profissionais da “Creche Dona Mira” em Piraquara, pela oportunidade de realizar parte do estudo na instituição e por transformar a dura realidade das crianças da PFP em um mundo de oportunidades e passagem para a liberdade.

Às mulheres-mães com as quais convivi e que se tornaram parceiras na desafiante experiência da maternidade: angústias, esperas, sonhos, desafios. Ainda que tivessem a certeza de que nem elas, nem seus filhos se beneficiariam diretamente dos frutos desta pesquisa e se dispuseram a participar e a contribuir.

Às crianças, principalmente aquelas que vivem em contextos vulneráveis, mais invisibilizadas que as demais. Mais que sujeitos, vocês são a razão de meu compromisso e minhas lutas no campo da educação.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo financiamento deste estudo desde 2015.

RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo os processos educativos de crianças que vivem a infância no contexto prisional na companhia de suas mães que cumprem pena de privação de liberdade. A problematização considera a invisibilidade dessas crianças perante a sociedade como um todo e o sistema penitenciário em particular. A presença de crianças neste ambiente inóspito levou à indagação de quais pressupostos precisam ser observados na constituição de processos educativos que considerem as especificidades do desenvolvimento infantil e os princípios da dignidade humana. A concepção de criança enquanto sujeito bio-psico-sócio-histórico, produtora e produzida na cultura, e de infância como categoria social, forjada nas e a partir das contradições da sociedade rege este estudo. Entende-se que o processo educativo das crianças tem início na gestação e que as relações estabelecidas com a mãe, demais adultos e o ambiente são mediadoras de seu desenvolvimento. A maternidade é compreendida como construção histórica e cultural em que cada mulher responde de maneira particular, a partir de suas experiências de vida. O estudo tem como objetivo geral sistematizar pressupostos que orientem a constituição de processos educativos que considerem as especificidades do desenvolvimento infantil e os princípios da dignidade humana e, como objetivos específicos, descrever a experiência de imersão no contexto prisional tendo como ponto de partida a criança; apresentar as contribuições teóricas que fundamentam uma análise crítica a respeito dos processos educativos vivenciados pela infância neste espaço; caracterizar e problematizar o processo educativo vivenciado pelas crianças a partir de suas relações com as mães, o sistema prisional, os pares e a comunidade; e apresentar os pressupostos necessários à constituição de processos educativos que considerem as especificidades do desenvolvimento infantil e os princípios da dignidade humana. A pesquisa se fundamenta na concepção dialética de método e na abordagem qualitativa, tendo como instrumentos para a coleta de dados a observação participante, as entrevistas narrativas e o estudo documental. A pesquisa de campo foi realizada no ambiente materno-infantil do Presídio Feminino do Paraná, no qual as crianças podem permanecer com as mães até os três anos de idade. O estudo tem como sujeitos dezessete crianças, quarenta mulheres-mães, quatro agentes penitenciárias e cinco profissionais de um CMEI que atende algumas destas crianças. O aporte que serviu de apoio toma como principais teóricos Frigotto (1989), Thompson (2009), Rousseau (1999a, 1999b, 2014), Soëtard (2010), Korczak (1983), Badinter (1985), Lemgruber (1983), Foucault (2008), Winnicott (1977, 1999), Spitz (1993), Bowlby (1990, 1995), Vygotsky (1989, 1998), Wallon (2015), entre outros. Defende-se a tese de que as crianças que se encontram no contexto prisional vivenciam um processo educativo que pode ser pensado em uma perspectiva que contemple as especificidades de seu desenvolvimento e esteja pautado nos princípios da dignidade humana. Para tanto, a pesquisa aponta como pressupostos o reconhecimento das características próprias da criança; a valorização da criança pelo que ela é no presente; a proposição de tempos e espaços que propiciem liberdade, autonomia e a imagem positiva de si; a criação de mecanismos de participação; e um atendimento que ofereça cuidado, segurança, educação e afeto. O estudo ressalta a necessária efetivação da legislação vigente que propõe medidas alternativas de cumprimento de pena para mulheres grávidas e/ou com crianças pequenas sob sua responsabilidade.

Palavras-chave: Criança. Infância. Vulnerabilidade. Sistema Prisional. Processos educativos.

ABSTRACT

This doctoral dissertation has as research topic the educational processes of children who spend their infancies in the prison context along with their mothers who are serving prison sentences. This study problematizes the invisibility of these children before society as a whole and the penitentiary system in particular. The presence of children in this inhospitable environment has led to the question of what assumptions must be observed in the constitution of educational processes that consider the specificities of child development and the principles of human dignity. The conception of a child as a bio-psycho-socio-historical subject, productive and produced in the culture and of infancy as a social category, forged in and from the contradictions of society conducts this study. It is understood that the children's educational process begins in the gestational phase, and that the relations established with the mother, other adults and the environment are mediators of the children's development. Moreover, motherhood is understood as a historical and cultural construction, in which each woman responds in a particular way from her life experiences. In this sense, this study aims at systematizing assumptions that guide the constitution of educational processes that consider the specificities of child development and the principles of human dignity. More specifically, it aims at describing the experience of immersion in the prison context, taking the child as a starting point; presenting the theoretical contributions that support a critical analysis regarding the educational processes experienced by infancy in this space; characterizing and problematizing the educational process experienced by children from their relationships with mothers, the prison system, peers and the community; and presenting the necessary assumptions for the constitution of educational processes that consider the specificities of child development and the principles of human dignity. The research is grounded on the dialectical conception of method and assumes a qualitative approach, having as instruments for data collection participant observation, narrative interviews and documentary study. Field research was carried out in the maternal/infant environment of the Women's Penitentiary in Paraná, in which children may stay with their mothers until the age of three. This research has as subjects: seventeen children, forty mothers, four penitentiary officers, and five professionals of a childcare that attends some of the children. The theoretical assumptions that have supported this study include the following main theorists Frigotto (1989), Thompson (2009), Rousseau (1999a, 1999b, 2014), Soëtar (2010), Korczak (1983), Badinter (1985), Lemgruber (2008), Winnicott (1977, 1999), Spitz (1993), Bowlby (1990, 1995), Vygotsky (1989, 1998), Wallon (2015), among others. This study supports the position that children in the prison context experience an educational process that can be carried out in a perspective that contemplates the specificities of their development and is based on the principles of human dignity. In order to do so, the study points out as presuppositions the recognition of the child's own characteristics; the value of the child for what she/he is in the present; the proposition of times and spaces that provide freedom, autonomy and the positive image of self; the creation of mechanisms for participation; and care that offers security, education and affection. The study highlights the need for effective enforcement of the existing legislation that proposes alternative measures of punishment for women who are pregnant and/or with young children under their responsibility.

Keywords: Children. Infancy. Vulnerability. Prison System. Educational processes.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objeto de estudio los procesos educativos de niños que viven la infancia en contexto carcelario en compañía de sus madres, que cumplen pena de privación de libertad. La problematización considera la invisibilidad de esos niños frente a la sociedad como un todo y al sistema penitenciario en particular. La presencia de niños en este ambiente inhóspito llevó a la indagación de cuales presupuestos deben ser observados para la constitución de procesos educativos que consideren las especificidades del desarrollo infantil y los principios de la dignidad humana. La concepción del niño como sujeto bio-psico-socio-histórico, productor y producto de la cultura, y de la infancia como categoría social, forjada en y a partir de las contradicciones de la sociedad rige este estudio. Entendemos que el proceso educativo de los niños se inicia con la gestación, y que las relaciones establecidas con la madre, otros adultos y el ambiente son mediadoras de su desarrollo. Comprendemos a la maternidad como una construcción histórica y cultural a la que cada mujer responde de manera particular, a partir de sus experiencias de vida. El estudio tiene como objetivo general sistematizar presupuestos que orienten la constitución de procesos educativos que consideren las especificidades del desarrollo infantil y los principios de la dignidad humana, y como objetivos específicos: describir la experiencia de inmersión en el contexto carcelario teniendo como punto de partida al niño; presentar las contribuciones teóricas que fundamentan un análisis sobre los procesos educativos vivenciados por la infancia en este espacio; caracterizar y problematizar el proceso educativo vivenciado por los niños a partir de sus relaciones con las madres, el sistema penitenciario, los pares y la comunidad; y presentar los presupuestos necesarios para la constitución de procesos educativos que consideren las especificidades del desarrollo infantil y los principios de la dignidad humana. La investigación se fundamenta en la concepción dialéctica de método y en el abordaje cualitativo, teniendo como instrumentos de recolección de datos la observación participante, las entrevistas narrativas y el estudio documental. El trabajo de campo fue realizado en el ambiente materno-infantil de la Cárcel Femenina de Paraná, en la cual los niños pueden permanecer con las madres hasta los tres años de edad. El estudio tiene como sujetos diecisiete niños, cuarenta mujeres-madres, cuatro agentes penitenciarias y cinco profesionales de un CMEI* que atiende a algunos de estos niños. El aporte que sirvió de apoyo toma como principales teóricos a Frigotto (1989), Thompson (2009), Rousseau (1999a, 1999b, 2014), Soëtard (2010), Korczak (1983), Badinter (1985), Lemgruber (1983), Foucault (2008), Winnicott (1977, 1999), Spitz (1993), Bowlby (1990, 1995), Vygotsky (1989, 1998), y Wallon (2015), entre otros. Defendemos la tesis de que los niños que se encuentran en contexto carcelario viven un proceso educativo que puede ser pensado en una perspectiva que contemple las especificidades de su desarrollo y que esté pautado por los principios de la dignidad humana. Para ello, la investigación apunta como presupuestos el reconocimiento de las características propias del niño; la valorización del niño por lo que él es en el presente; la proposición de tiempos y espacios que propicien la libertad, la autonomía y la imagen positiva de si mismo; la creación de mecanismos de participación; y una atención que ofrezca cuidado, seguridad, educación y afecto. En el estudio resaltamos la necesaria efectivización de la legislación vigente que propone medidas alternativas de cumplimiento de pena para mujeres embarazadas y/o con hijos pequeños bajo su responsabilidad.

Palavras clave: Niño. Infancia. Vulnerabilidad. Sistema Penitenciario. Procesos educativos.

*Centro Municipal de Educação Infantil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1: Número de teses defendidas no período de 2003 a 2013.....	24
QUADRO 2: Número de dissertações defendidas no período de 1997 a 2013.....	25

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCP – Casa de Custódia de Piraquara
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CMP – Complexo Médico Penal
CPA – Colônia Penal Agrícola
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEPEN – Departamento Penitenciário
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FMSI – Fundação Marista de Solidariedade Internacional
INFOPEN – Sistema Nacional de Informações Penitenciárias
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP – Lei de Execução Penal
ONG – Organização Não Governamental
PCE – Penitenciária Central do Estado
PCEF – Presídio Central Estadual Feminino
PEP – Penitenciária Estadual de Piraquara
PFP – Penitenciária Feminina do Paraná
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RMS – Rede Marista de Solidariedade
SEJU – Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos
SESP – Secretaria de Segurança Pública e Administração Penitenciária
SUAS – Sistema Único de Assistência Social
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. O PERCURSO METODOLÓGICO	33
1.1 O CONHECIMENTO COMO SÍNTESE DA RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS, OBJETO DO CONHECIMENTO E CONTEXTO.	35
1.2 O MÉTODO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	38
1.3 A ABORDAGEM METODOLÓGICA E AS ESTRATÉGIAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	45
1.3.1 <i>A Observação Participante</i>	49
1.3.2 <i>As Entrevistas Narrativas</i>	51
1.3.3 <i>O estudo Documental</i>	53
1.3.4 <i>A Análise de conteúdo e tratamento da informação</i>	54
1.3.5 <i>A pesquisa com bebês e crianças pequenas</i>	56
1.3.6 <i>O locus da pesquisa</i>	60
1.3.7 <i>O Projeto Estação Casa</i>	62
2. INFÂNCIA, VULNERABILIDADE E DIGNIDADE HUMANA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE OS PROCESSOS EDUCATIVOS DA CRIANÇA NO CONTEXTO PRISIONAL	65
2.1 A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO.....	66
2.2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DE ROUSSEAU, PESTALOZZI E KORCZAK	72
2.2.1 <i>Criança e infância na sociedade moderna</i>	74
2.2.2 <i>Rousseau e a educação da criança segundo sua natureza</i>	76
2.2.3 <i>Pestalozzi e a educação da criança pobre</i>	81
2.2.4 <i>Korczak e a educação a partir do princípio da dignidade humana</i>	88
3 OS PROCESSOS EDUCATIVOS DA CRIANÇA QUE VIVE A INFÂNCIA NO CONTEXTO PRISIONAL	96
3.1 A CRIANÇA DA/NA PESQUISA.....	98
3.1.1 <i>As crianças no espaço materno-infantil da PFP</i>	100
3.1.2 <i>As crianças no CMEI de Piraquara</i>	105
3.2 EDUCAÇÃO E CUIDADO NO AMBIENTE MATERNO INFANTIL DA PFP.....	109
3.2.1 <i>Higiene e saúde dos bebês e crianças pequenas</i>	110
3.3 ELEMENTOS DO PROCESSO EDUCATIVO DAS CRIANÇAS QUE VIVEM A INFÂNCIA NA PFP.....	117
3.3.1 <i>As interações no desenvolvimento de bebês e crianças pequenas</i>	117
3.3.2 <i>O desenvolvimento da autonomia e a construção da identidade</i>	120
3.3.3 <i>A organização dos tempos e espaços e a participação das crianças</i>	124
3.3.4 <i>O brincar como possibilidade educativa para a criança no contexto prisional</i>	126
4 A MULHER, A MATERNIDADE E A PRISÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS PROCESSOS EDUCATIVOS DA CRIANÇA NO CONTEXTO PRISIONAL	130

4.1	SER MULHER E MÃE: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA MATERNIDADE E O PROCESSO EDUCATIVO DA CRIANÇA PEQUENA.....	131
4.1.1	<i>Ser mulher e mãe: olhares sobre as maternidades.....</i>	132
4.1.2	<i>A figura materna no processo educativo do homem moderno: contribuições de Rousseau, Pestalozzi e Korczak.....</i>	138
4.2	A RELAÇÃO MÃE E FILHO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: CONTRIBUIÇÕES DE SPITZ, WINNICOTT E BOWLBY.....	143
4.2.1	<i>Spitz e a constituição da personalidade humana nos primeiros anos de vida.....</i>	145
4.2.2	<i>Winnicott e o desenvolvimento emocional saudável do bebê.....</i>	151
4.2.3	<i>Bowlby e a constituição de vínculo nos primeiros anos de vida da criança.....</i>	155
4.3	O ENCARCERAMENTO FEMININO E A EXPERIÊNCIA DA MATERNIDADE.....	160
4.3.1	<i>Contribuições de Michel Foucault.....</i>	161
4.3.2	<i>O aprisionamento feminino.....</i>	166
5.	MATERNIDADE E VÍNCULO MÃE-E-FILHO NO SISTEMA PRISIONAL: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO EDUCATIVO DA CRIANÇA.....	170
5.1	A CONDIÇÃO FEMININA: SER MULHER E MÃE EM UM SISTEMA PENSADO POR E PARA HOMENS.....	172
5.1.1	<i>As mulheres da e na Pesquisa.....</i>	174
5.1.2	<i>A descaracterização da feminilidade, o controle da sexualidade e a experiência de abandono no cárcere.....</i>	177
5.2	SER MÃE NO SISTEMA PRISIONAL: MATERNIDADES CONSTRUÍDAS NO CÁRCERE?.....	183
5.2.1	<i>A gestação no Complexo Médico Penitenciário.....</i>	185
5.2.2	<i>A experiência de ser mãe dentro e fora do sistema prisional.....</i>	189
5.2.3	<i>A relação mãe e filho no sistema prisional: as (im) possibilidades de criar vínculos.....</i>	196
6.	PRESSUPOSTOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS QUE CONSIDEREM AS ESPECIFICIDADES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A DIGNIDADE HUMANA DAS CRIANÇAS.....	202
6.1	IMPASSES SOBRE A PRESENÇA DA CRIANÇA NO CONTEXTO PRISIONAL.....	204
6.2	PRESSUPOSTOS PARA UM PROCESSO EDUCATIVO QUE CONSIDERE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A DIGNIDADE HUMANA DA CRIANÇA.....	207
6.2.1	<i>O reconhecimento das características próprias da criança.....</i>	208
6.2.2	<i>A Valorização da criança pelo que ela é no presente.....</i>	209
6.2.3	<i>A proposição de espaços e tempos que propiciem liberdade, autonomia e a autoimagem positiva.....</i>	211
6.2.4	<i>A criação de mecanismos de participação.....</i>	213
6.3	O ATENDIMENTO NO SISTEMA PRISIONAL: INTER-RELAÇÃO ENTRE CUIDADO, SEGURANÇA, EDUCAÇÃO E AFETO.....	214
	REFERÊNCIAS:.....	220
	REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES.....	231

ANEXO A: PARECER CONEP.....	235
ANEXO B: TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE	236
ANEXO C: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO SEJU	238
ANEXO D: AUTORIZAÇÃO REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE.....	239
APÊNDICE A: QUADROS REFERENTES AO ESTADO DO CONHECIMENTO.....	240
APÊNDICE B: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	243
APÊNDICE C: TÓPICOS PARA AS ENTREVISTAS NARRATIVAS	246
APÊNDICE D: PERSONAGENS PARA NOMES FICTÍCIOS	250
APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO DIREÇÃO DA PFP	253

INTRODUÇÃO

A presente investigação foi desenvolvida como parte do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, vinculado à Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. Essa linha de pesquisa se propõe a problematizar, refletir e analisar a prática pedagógica, o ensino, a aprendizagem, as tecnologias educacionais e os saberes docentes no âmbito da formação de professores. Para além das práticas educativas desenvolvidas no interior das instituições formais de ensino, a linha de pesquisa considera os elementos inerentes aos processos educativos em outros espaços entendidos como novos desafios para a pesquisa em educação.

A partir desse pressuposto, tenho encaminhado pesquisas, tanto no mestrado quanto no doutorado, que tomam como enfoque os processos educativos de crianças que vivem a infância em contextos vulneráveis. Trata-se de um engajamento e um compromisso pessoal que me impele a pensar a educação da criança pela perspectiva de uma transformação social. No mestrado, realizei uma pesquisa¹ sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na área central de Curitiba que atendia crianças, filhas de catadores de materiais recicláveis, os “carrinheiros”, em um horário alternativo às demais instituições do município, das 14h às 22h, possibilitando que as crianças permanecessem em segurança enquanto as famílias trabalhavam.

Ao iniciar o doutorado, a partir de uma atividade profissional, tomei conhecimento da situação de crianças que viviam no contexto prisional. Ao me deparar com essa realidade, minha primeira reação foi de indignação à qual se seguiu um intervalo pessoal de indagações. Por ter trabalhado durante muitos anos na Educação Infantil, a princípio me perguntei como seria o processo educativo das crianças naquele ambiente e quais seriam os impactos no seu desenvolvimento. Ampliando a reflexão, indagava-me sobre as formas de interação delas com aquela

¹ RESENDE, M. A. **Prática pedagógica na educação infantil e vulnerabilidade social**: o atendimento noturno na rede pública de Curitiba. 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Disponível em <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2349> Acesso em 08 jul. 2016.

instituição, as relações de afeto com as mães, como e quando se relacionavam com familiares ou com a comunidade, do que falavam, como se expressavam, que experiências vivenciavam naquele ambiente de/para adultos. Nas indagações iniciais, fui delineando um método de aproximação que me levou a construir as bases para conhecer o objeto de pesquisa que me propus a investigar.

Passei a considerar a (in) visibilidade da criança no sistema penitenciário traduzida em uma quase total negligência em relação às especificidades de seu desenvolvimento e aos princípios da dignidade humana. Também, a importância de analisar como os processos educativos desencadeados na complexa relação entre criança, mãe-mulher e sistema prisional se constituem e como interferem no desenvolvimento integral das crianças. Essas reflexões apontavam para a necessidade de trazer à luz essa realidade anunciando possibilidades de transformação no processo educativo das crianças que vivem a experiência da infância no contexto prisional.

Entretanto, diante de uma realidade tão dura, parece ser uma contradição pensar processos educativos que consideram as crianças em seu desenvolvimento e à luz dos princípios da dignidade humana quando a elas são negados “o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” conforme expresso no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Art. 3º). Essa contradição impulsionou uma leitura crítica da realidade na busca de alternativas que proporcionem um processo educativo cujas propostas minimizem os impactos do contexto sobre o desenvolvimento das crianças.

Esse posicionamento e a busca por pressupostos nos quais se possam embasar um processo educativo que considere a criança enquanto sujeito a partir de suas especificidades, constitui-se como resultado de análises que tomam como ponto de partida a indagação sobre o lugar que a criança ocupa na sociedade atual, marcada por uma organização social, política e econômica que deixa à margem do sistema capitalista um contingente cada vez maior de pessoas. As concepções acerca da infância se exprimem em práticas e discursos que perpassam as políticas públicas, as ações do sistema prisional e os processos de educação e cuidados dispensados às crianças que estão neste ambiente sob a tutela do Estado.

A este propósito, considero que as crianças vivenciam, desde o ventre materno, um processo educativo estabelecido na relação com a família, com outras crianças e com a comunidade à qual pertencem. Nesta perspectiva, parto de uma compreensão

de educação em seu sentido mais amplo: como processo que se vive ao longo da vida, permeado por determinantes internos aos sujeitos, mas fortemente impactados por sua relação com fatores externos, tais como: a classe social, a organização política e econômica, as condições de acesso aos bens culturais e aos equipamentos sociais, entre outros. Diante dessa realidade, faz-se necessário indagar como acontece esse processo educativo, considerando as relações que as crianças estabelecem neste contexto e aquelas que lhes são negadas dadas as condições em que vivem. Analiso de que forma os condicionantes impostos pelo sistema impactam no desenvolvimento integral das crianças e, de modo particular, na constituição de suas subjetividades. Essa questão leva a pensar se é possível constituir um atendimento diferenciado às crianças neste ambiente que possa romper com uma visão determinista de suas histórias de vida.

Ao delinear uma análise a respeito do processo educativo vivenciado pelas crianças no sistema prisional, prepondero uma reflexão sobre este espaço, como se constitui e que poder exerce sobre os corpos e mentes daqueles que dele fazem parte. “Uma sociedade dentro da sociedade”, conforme Julião (2011), uma instituição que se propõe a devolver para a sociedade os “desajustados” sociais, de forma que reintegrem o convívio social “regenerados”. Para tanto, ao longo do tempo, esse espaço vem se caracterizando pelo uso da violência, física e/ou simbólica, violando direitos básicos, negligenciando oportunidades educativas e de trabalho a homens e mulheres. Formas que impactam na constituição dos sujeitos, levando a índices cada vez maiores de reincidência no crime.

Essa identidade do sistema prisional não é redimensionada quando se trata de pensar sua ação sobre a criança. Pelo contrário, o que se observa é uma proposta disciplinante dos corpos, das atitudes, das vontades e das relações das crianças por estarem em um espaço de segurança, lugar de privação de liberdade. Nota-se que no âmbito das representações concebidas socialmente, o indivíduo que comete algum delito deve pagar, independentemente da gravidade da ação. Nesse inconsciente coletivo, à pena de privação de liberdade deve somar-se à da privação dos demais direitos humanos, tais como lazer, cultura, saúde, segurança etc. O que se evidencia é que, associada à punição do adulto a criança sofre as penas por “erros” que não cometeu. Contudo, há um total desconhecimento, pela sociedade e, até mesmo, por alguns setores do sistema judiciário, da presença de crianças no cárcere. Esse desconhecimento, também entendido como um processo de invisibilidade, ocasiona

uma ausência de debate tanto no interior do sistema nacional de justiça, quanto nas diferentes esferas de defesa dos direitos das crianças, no sentido de viabilizar políticas públicas que as considerem.

Toda essa reflexão inicial revela a importância de se discutir a situação da criança em um ambiente de extrema vulnerabilidade e, com ela, a necessidade de considerar as especificidades de seu processo educativo. É fato que, nenhuma teoria educacional, advinda de qualquer área de conhecimento que se dedica aos estudos da infância é capaz de responder à realidade dessas crianças, uma vez que este tema não tem sido amplamente abordado. O que se tenta defender é que a transformação que se almeja precisa emergir, necessariamente, da prática realizada com elas, no interior da realidade em que se encontram, ou seja, a teoria se constitui como uma expressão da prática de sujeitos concretos em sua vida cotidiana.

Sendo assim, defendo a tese de que, mesmo que as crianças estejam submetidas às condições impostas pelo sistema prisional; ainda que estejam invisibilizadas nas políticas públicas para a infância; e que a inevitável contradição na relação entre a experiência no cárcere e os princípios da dignidade humana demonstrem um cenário pouco promissor, é possível realizar um processo educativo que considere as peculiaridades de seu desenvolvimento e os princípios da dignidade humana. E é com essa compreensão que questiono: **quais os pressupostos necessários à constituição de processos educativos que considerem as especificidades do desenvolvimento infantil e os princípios da dignidade humana?**

Para responder a essa questão, tomo como objetivo geral sistematizar os pressupostos que possam orientar a constituição de processos educativos de crianças inseridas no contexto prisional que considerem as especificidades do desenvolvimento infantil e os princípios da dignidade humana. Como objetivos decorrentes: 1) descrever a experiência de imersão no contexto prisional tomando como ponto de partida a perspectiva da criança; 2) apresentar as contribuições teóricas que fundamentam uma análise crítica a respeito dos processos educativos vivenciados pela infância neste espaço; 3) caracterizar e problematizar o processo educativo vivenciado pelas crianças no contexto prisional evidenciando as peculiaridades das relações com as mães, o sistema prisional, os pares e a comunidade; 4) apresentar os pressupostos necessários à constituição de um

processo educativo que considere as especificidades do desenvolvimento infantil e os princípios da dignidade humana das crianças.

A fim de alcançar esses objetivos, foi delineado um percurso metodológico que partiu de uma aproximação com a temática investigada, um aprofundamento teórico e uma análise crítica a respeito dos processos educativos vividos pelas crianças no contexto prisional. Ainda que tenha optado por iniciar essa aproximação a partir da imersão no contexto prisional, esta investigação não se constitui como um estudo de caso, mas como uma proposta que pretende partir de uma realidade concreta, imediata, para compreender de forma ampla o problema ao qual se refere.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual o método é entendido como um guia de meu posicionamento frente aos sujeitos, no encaminhamento das análises e na compreensão crítica da realidade com vistas à sua transformação. A construção do conhecimento ocorreu nesse ambiente dialético sobre o qual interagiram estratégias que me permitiram uma apropriação da realidade concreta para compreender a temática em sua dimensão social mais ampla.

Cabe ressaltar que esta é uma pesquisa *com e sobre* os bebês e as crianças pequenas² uma vez que o atendimento no sistema prisional³ como um todo tem sido feito, majoritariamente, até os seis meses de vida e, em alguns casos, até os três anos de idade. Assim, o conhecimento emerge a partir da relação direta com elas e dos discursos sobre elas, sejam aqueles construídos pelas mães, agentes penitenciários, equipes de trabalho, ou aqueles que resultam da construção teórica empreendida por diferentes áreas do conhecimento, da legislação vigente e dos pesquisadores que as tomam como foco.

O percurso de pesquisa foi organizado em três etapas fundamentais: uma etapa anterior à pesquisa de campo; a pesquisa de campo; e a etapa posterior à pesquisa de campo. Passo a descrevê-las para um melhor entendimento inicial do

² Conforme Barbosa (2010), ainda que a idade biológica ou cronológica não sejam os únicos critérios para delinear o limite para os sujeitos serem considerados bebês ou crianças pequenas, convencionou-se a tratar como bebês os sujeitos de 0 a 18 meses e, a partir dessa faixa etária até os 3 anos, considerá-las crianças pequenas.

³ Os dados referentes ao atendimento às crianças pelo sistema prisional não são precisos, visto que não aparecem nos principais relatórios do Departamento Penitenciário (DEPEN). A Lei de Execução Penal (LEP), em seu artigo 89 prevê que crianças de até sete anos possam permanecer no sistema com suas mães. Contudo, a partir de informações de pesquisas e de organizações que acompanham a situação do sistema prisional, os diretores de presídios têm autorizado a permanência das crianças até os 6 meses (como no Rio de Janeiro e São Paulo) a, no máximo, os três anos de idade (como é o caso do Rio Grande do Sul e Paraná).

caminho percorrido, para posterior aprofundamento no capítulo do percurso metodológico.

Etapa anterior à pesquisa de campo

Após o delineamento do objeto de estudo nas orientações, foi organizado um projeto de pesquisa no qual foram delimitados o problema, os objetivos, a metodologia e uma bibliografia inicial que embasasse a investigação. O projeto construído foi encaminhado ao Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da PUCPR, sendo aprovado conforme o Parecer CEP nº 707.662 de 11/06/2014, apresentado no Anexo A. O anexo B apresenta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi lido e assinado pelos sujeitos participantes diretos da pesquisa. Em posse do parecer da CEP, iniciei o pedido de autorização na Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos – SEJU (Anexo C), à direção da Penitenciária Feminina do Paraná (Anexo D), e à Rede Marista de Solidariedade (Anexo E).

Foi realizado um levantamento bibliográfico⁴ a respeito da vida no cárcere, complementado por alguns documentários disponíveis no Youtube⁵. Esses materiais⁶ trouxeram informações importantes sobre o contexto de vida de mulheres no interior do sistema prisional e forneceram elementos para compor um roteiro de observação para a inserção no campo de pesquisa.

Em seguida, foi construído um Estado do Conhecimento⁷ com o objetivo de situar as produções de teses e dissertações que haviam sido publicadas até aquele momento. Este levantamento a respeito das pesquisas encaminhadas até o ano de 2013 possibilitou conhecer as temáticas estudadas a respeito da situação de mulheres e crianças no contexto prisional e constatar o ineditismo desta pesquisa (Apêndice B).

A partir dessa leitura inicial a respeito da presença de mulheres e crianças no ambiente prisional, foi construído um roteiro de observação (Apêndice C) que,

⁴ Cf. Santa Rita (2007) Foucault (2008), Lourenço e Onofre (2011), Simões (2013), Falcade-Pereira e Asinelli-Luz (2014).

⁵ Cf. “O cárcere e a rua”; Conexão Repórter “Mães do cárcere”; “Nascidos no Cárcere”; entre outros. Lista completa desses documentários consta nas Referências Complementares.

⁶ Cf. Referências complementares.

⁷ O Estado do Conhecimento teve o objetivo único de situar e contextualizar meu estudo no rol das pesquisas empreendidas até aquele momento, como forma de comprovar seu ineditismo e a sua importância para o campo da educação. Portanto, não se faz necessário atualizar tal levantamento por não ser o objetivo deste estudo.

ampliado na medida em que avançava a observação participante, sustentou a prática de pesquisa de campo no interior da Penitenciária Feminina do Paraná (PFP).

A pesquisa de campo

A imersão no contexto prisional possibilitou-me compreender a organização do sistema, as práticas desenvolvidas com as crianças e como respondem a essas práticas, as concepções que revelam e como esse ambiente se constitui um espaço educativo para além de um espaço de segurança.

A pesquisa de campo foi composta pela observação participante tanto no ambiente materno infantil da PFP, quanto no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e pelas entrevistas narrativas.

No espaço materno-infantil da PFP, a observação participante foi realizada entre os meses de fevereiro a abril de 2014, onde eu permanecia durante todo o dia (das 9h às 16h em média), de duas a três vezes por semana, totalizando 21 dias de observação. Neste período, convivía com as mulheres, crianças e agentes, acompanhando o trabalho da equipe do Projeto Estação Casa⁸. No CMEI a observação participante ocorreu entre os dias 19 e 21 de maio de 2014, sendo a permanência de um dia em cada turma que acolhia crianças da PFP. Inicialmente, meu objetivo era gravar em áudio e vídeo as observações, principalmente para apreender as expressões das crianças que ainda não verbalizavam seus sentimentos. Contudo, devido aos impedimentos referentes à segurança, a opção foi o registro denso, inspirado nos registros etnográficos, em caderno de bordo, feito em casa, ao final de cada dia de observação, relatando as vivências e os sentimentos que permearam o dia. A partir destes registros, busquei os elementos para compor o roteiro da entrevista narrativa (Apêndice D).

Ainda que no decorrer das observações tenha convivido com cerca de quarenta e cinco mulheres privadas de liberdade, as entrevistas narrativas foram realizadas com sete mulheres-mães, escolhidas a partir das observações participantes, por serem mais comunicativas e por terem aceitado o convite. Sendo que, duas delas permaneciam com seus bebês menores de seis meses nas celas e cinco cujos filhos ficavam no espaço materno-infantil; três agentes penitenciárias, uma que atuava há

⁸ Faço referência sobre o Projeto Estação Casa ao tratar do *lôcus* de pesquisa, mais adiante na Introdução da Tese e um aprofundamento sobre o projeto no Apêndice A.

29 anos no sistema prisional, outra contratada há um ano no sistema e a coordenadora das agentes que atuavam no espaço materno-infantil; e a diretora da Penitenciária. No CMEI, participaram das entrevistas narrativas a diretora, a coordenadora pedagógica e três professoras que atendiam em suas turmas as crianças vindas da PFP. As entrevistas foram realizadas nos meses de maio e junho de 2014, com visitas alternadas nos dias da semana de acordo com as possibilidades das participantes. Ao final das observações foi encaminhado à direção da PFP um questionário com solicitação de dados a respeito das mulheres e crianças que viviam naquele espaço (Apêndice F).

Etapa posterior à pesquisa de campo

Após a pesquisa de campo, procedi à organização dos relatos da observação participante, destacando, a partir das evidências, as recorrências presentes nos registros. Fiz a transcrição das entrevistas e, da mesma forma, evidenciei as recorrências de modo a compor o plano de categorias de análise. Essas categorias constituíram a base para a análise de conteúdo realizada a partir do *Software Atlas Ti*, utilizado no tratamento dos dados. O cruzamento das informações possibilitou a seleção das temáticas mais relevantes para a análise e aquelas que se tornaram secundárias e, portanto, não foram consideradas neste estudo.

Resultados do Estado do Conhecimento

O primeiro passo dado na investigação foi o de saber em que medida a temática se colocava como um assunto pertinente. Para tanto, elaborei um Estado do Conhecimento cujo objetivo era o de situar o meu estudo no âmbito das produções acadêmicas publicadas até aquele momento e de comprovar a importância e o ineditismo da tese aqui defendida. Este levantamento apresentou dados importantes sobre a invisibilidade da criança que vive no contexto prisional, uma vez que as pesquisas que consideram a maternidade no cárcere sempre tomam como foco central a mulher e, a partir dela, a criança.

No que se refere ao Estado do Conhecimento, Romanowski e Ens (2006, p.39-40) o definem como uma sistematização de dados que abrangem apenas um setor das publicações sobre um tema estudado. Nesse sentido, é possível justificar a

importância que o “estado do conhecimento” adquire no presente estudo, como uma possibilidade de aproximação com o objeto de conhecimento, de tomar ciência das produções que abrangem diferentes áreas, de revelar interpretações e conceitos que ajudam a aprofundar, elucidar e agregar elementos à realização da pesquisa. E, conforme afirmado por Romanowski e Ens (2006, p. 43), trata-se de um passo indispensável para iniciar uma análise rigorosa sobre a produção em torno de uma temática.

A investigação referente à maternidade e à educação da infância em ambiente prisional apresenta, como desafio inicial, o acesso a uma literatura específica. Por se tratar de uma temática pouco discutida no âmbito da pesquisa acadêmica, (BRITO, 2007; AZEVEDO, 2010; GALVÃO, 2012; ORMEÑO, 2013; SANTA RITA, 2006; entre outros)⁹ ela se torna ainda mais escassa na pesquisa em educação até o presente momento. Neste cenário, um mapeamento sobre as produções que tratam da problemática das prisões e, dentro delas, da mulher mãe e da educação das crianças, se faz altamente necessário.

Na realização deste Estado do Conhecimento, tomei por base os registros de Teses e Dissertações publicadas ao longo dos anos a partir da plataforma “Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações”¹⁰. O mapeamento foi realizado no período de 19 de março a 29 de junho de 2014. Para tanto, utilizei-me da palavra-chave “Penitenciária” a partir da chave de busca “procura básica”. As produções mapeadas continham essa palavra em seu título, resumo ou palavras-chave. Foram encontradas 39 Teses de Doutorado e 176 Dissertações, publicadas entre 1997 e 2013. Pela escassez de publicações a respeito desta temática, optei por não restringir a busca a um período histórico, mas proceder à análise a partir da primeira publicação que se tem registro neste banco de dados. Essa iniciativa me proporcionou conhecer o movimento de intensificação do olhar acadêmico para a população carcerária e as temáticas relacionadas a ela.

Após encontrar as Teses e Dissertações, foi composto um quadro contendo as informações que julguei de maior relevância para a análise posterior. Meu interesse

⁹ Conforme afirma Ormeño (2013), há uma falta de continuidade dos estudos relacionados à situação das mulheres em contexto de privação de liberdade, bem como dos impactos disso na vida das crianças o que gera uma dificuldade na realização de projetos de intervenção nesta realidade.

¹⁰ Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso no período de 19/03 a 29/06/2014.

inicial era o de encontrar teses e dissertações que tratassem da maternidade e da educação da criança em contexto prisional. O interesse se ampliou na medida em que fui percebendo que o número de produções relacionadas à questão prisional não era tão abrangente e que os temas desenvolvidos em relação ao sistema carcerário trariam elementos importantes para analisar a situação dos sujeitos que cumprem pena de privação de liberdade. O Estado do Conhecimento passou a revelar que, se na prática o número de mulheres em contexto penitenciário é muito pequeno (cerca de 5% do total de presos no Brasil), a produção acadêmica relacionada à presença feminina no ambiente prisional se apresenta escassa, fragmentada, contudo, emergem como forte mecanismo de denúncia e de contribuição para melhor compreender as peculiaridades dessa realidade.

O quadro construído¹¹ apresenta como elementos para a análise: o período histórico em que se observa o aumento de publicações que consideram o sistema prisional; as universidades em que se observa o maior contingente de produções; as áreas de conhecimento que se dedicam à temática com maior frequência; além de trazer os olhares até então lançados para a situação da mulher e da criança no contexto prisional.

No que se refere às Teses de Doutorado, de acordo com o levantamento, as produções estiveram concentradas nas seguintes universidades: dez defendidas na USP, oito na PUCSP, quatro na UFRGS, três na UNICAMP, duas na PUCRS e duas na UFRN. As demais foram defendidas em outras universidades de maneira isolada. Esse dado ajuda a perceber os espaços de maior discussão e produção acadêmica referente à temática. Já, uma análise sobre as áreas de conhecimento, das 39 teses, dez foram desenvolvidas nas Ciências Sociais, sete na Psicologia, seis na Educação, quatro no curso de Direito, quatro na Medicina, três na Sociologia, três na História, uma na Antropologia Social e uma no Serviço Social.

No que se refere à quantidade de produção ao longo do período, o quadro 1 apresenta um aumento significativo de estudos entre 2005 e 2010, com destaque para o ano de 2010, ainda que, na maioria dos anos haja uma constante de quatro defesas de tese referentes à temática. Nota-se que a primeira tese sobre o contexto prisional registrada nesta plataforma foi publicada no ano de 2003:

¹¹ O quadro construído encontra-se disponível no Apêndice B.

Quadro 1: Número de teses defendidas no período de 2003 a 2013:

ANO	NÚMERO DE TESES
2003	1
2004	2
2005	4
2006	4
2007	7
2008	4
2009	4
2010	8
2011	1
2012	4
2013	4
Total	39

Fonte: Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações – 2014.

Das trinta e nove teses, apenas nove estão relacionadas às mulheres em contexto prisional, das quais destaco três por apresentarem estreita relação com o objeto de conhecimento desta investigação: duas que tratam da maternidade e uma que aborda a criança cujos pais se encontram em contexto prisional.

A tese de Lopes (2004), com o título *Prisioneiras de uma mesma história: o amor materno atrás das grades*, foi realizada no período de 2001 a 2003, na Penitenciária Feminina de Tatuapé/SP. A investigação retrata a condição de 30 mulheres em situação de privação de liberdade e analisa a compreensão que elas têm a respeito da maternidade. Nesta penitenciária, não há presença de crianças. A autora conclui que há necessidade de garantir o direito das mães de exercerem a maternidade, admitindo que o vínculo mãe e filho é fator de saúde mental e estímulo no processo de reinserção social.

Torres (2010), defendeu a tese com o título *Por um céu inteiro: crianças, educação e sistema prisional*, referente a um estudo realizado com crianças de um Abrigo/Creche e uma escola pública que atende os filhos e filhas de homens e mulheres que cumprem pena de privação de liberdade no Complexo Penitenciário da Mata Escura em Salvador/BA. A investigação revela os impactos do contexto prisional para as crianças a partir da convivência com modelos de subordinação, violação e

exclusão social. O estudo aponta, ainda, como os discursos produzidos no abrigo e na escola aproximam essas crianças de referenciais ligados ao crime e ao cárcere.

Ormeño (2013), faz um estudo denso e amplo sobre a situação da mulher encarcerada. A tese, composta por artigos relacionados entre si, apresenta uma revisão de literatura em que pauta a produção acadêmica referente à mulher no cárcere, concluindo que as produções são descontínuas e com pouco impacto transformador. Ainda, traz uma discussão aprofundada a respeito das crianças, filhas de mães que cumprem pena de privação de liberdade e dos impactos de recorrentes situações de violência para o seu desenvolvimento. Por fim, a autora apresenta a necessidade de desenvolver políticas públicas que abordem as inúmeras situações de risco vivenciadas por mulheres encarceradas e seus filhos.

Em relação às dissertações de Mestrado, foram encontradas cento e setenta e seis produções, sendo que a primeira registrada no Banco Nacional de Teses e Dissertações consta no ano de 1997. No que se refere à contribuição das universidades na produção de conhecimentos relacionados ao sistema prisional, podemos perceber uma concentração em determinadas instituições e estudos mais isolados em outras. Destaca-se a USP com vinte e seis dissertações; a PUCSP com dezoito; a PUCRS com dezesseis, a UFSCAR e a UFPB com oito produções cada uma; a UFRGS com sete, a UNICAMP, a UFPE e a UFRN com seis cada uma; a UEL, PUC Goiás, UERJ, a Universidade Católica de Pelotas e a UnB com quatro dissertações cada uma. As demais universidades têm de uma a três dissertações publicadas no período.

No que se refere ao ano de defesa, podemos observar, no quadro 2, um aumento constante a partir do ano de 2003 com destaque para o ano de 2009, o que coincide com o período de maior crescimento de publicação de teses sobre a temática.

Quadro 2: Número de dissertações defendidas no período de 1997 a 2013:

ANO	NUMERO DE TESES
1997	1
1998	1
1999	-
2000	1
2001	1
2002	1

2003	4
2004	4
2005	10
2006	15
2007	9
2008	23
2009	24
2010	18
2011	21
2012	23
2013	20
Total	176

Fonte: Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações – 2014.

Sobre as áreas de conhecimento que dedicaram esforços na produção de pesquisas relacionados ao Sistema Prisional, identificamos vinte e sete produções advindas do curso de Direito, vinte e cinco da Educação, vinte e dois da Psicologia, quatorze do Serviço Social, doze das Ciências Sociais, onze da Sociologia, nove das Ciências Criminais, oito da Antropologia, sete da História, seis da área de Políticas Sociais e cinco da Enfermagem. As demais áreas publicaram menos de quatro dissertações no período. Vale destacar o número de dissertações produzidas na área da Educação, em sua maioria relacionada aos processos de reinserção social por meio da educação.

Das 176 dissertações publicadas de 1997 a 2013, apenas trinta e nove se referem à mulher no contexto prisional, destas apenas uma aborda a maternidade e uma trata da criança neste ambiente. Esse dado reforça a análise referente às teses, de que a produção acadêmica que considera a mulher e a criança é escassa.

As duas dissertações em destaque foram consultadas integralmente, uma vez que apresentam proximidade com a temática a ser desenvolvida nesta pesquisa. Galvão (2012) com a pesquisa intitulada: *Vivência de mulheres em situação de cárcere penitenciário durante o período gestacional* aborda a situação do precário atendimento à mulher que cumpre pena de privação de liberdade no sistema carcerário. A pesquisa apresenta os riscos para mães e bebês devido à falta de acompanhamento pré-natal e os sentimentos de medo, insegurança, tristeza e dúvidas quanto à vida do bebê. A investigação afirma a necessidade de dar

visibilidade à temática da maternidade no contexto prisional e contribuir na construção de políticas públicas para superação dessa dura realidade.

Santa Rita (2006), na dissertação *Mães e crianças atrás das grades: em questão o princípio da dignidade da pessoa humana*, trata do contexto vivido por mulheres em situação de privação de liberdade em três unidades prisionais situadas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. A autora aponta as diferenças no tratamento às mulheres e seus filhos nestes espaços, contudo apresentando características tão comuns de violação da dignidade humana. A autora enfatiza o direito da mulher mãe em estar próxima aos filhos. Na contextualização da investigação, traz elementos importantes sobre a história da mulher no contexto prisional brasileiro, a complexidade da situação em meio prisional e as questões relacionadas à dignidade humana.

Embora não conste na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações, destaco a pesquisa de mestrado realizada por Quintino (2005) que apresenta o estudo *Creche na prisão feminina do Paraná – humanização da pena ou intensificação do controle social do Estado?* que aborda o impacto social de se manter uma creche no interior de uma penitenciária feminina, bem como seus reflexos sobre crianças que, na época, ficavam reclusas até os seis anos de idade. A autora entende que a manutenção da creche se constitui como uma forma de controle social perverso do Estado sobre as classes mais vulneráveis da sociedade.

Vale ressaltar que todas as teses e dissertações consultadas com mais profundidade, levam à conclusão de que estes estudos, para além da contribuição acadêmica, buscam trazer elementos para a construção de políticas públicas que possam transformar realidades de homens, mulheres e crianças que experimentam a violência, a exclusão e o preconceito.

O Estado do Conhecimento revelou a necessidade de ampliar pesquisas que considerem o contexto prisional e, dentro dele, a situação específica da mulher e da criança. Esse levantamento justifica a importância da investigação que me propus realizar, bem como o ineditismo da temática nela abordada. A tese aqui apresentada se revela necessária e de fundamental contribuição acadêmica e social.

A pesquisa realizada na PFP ocorreu em um momento histórico específico e com determinados sujeitos, sendo uma experiência que não se repete da mesma forma em nenhum outro espaço. A imersão no ambiente prisional foi considerada como uma proposta de aproximação com uma realidade tão complexa quanto

desconhecida, proporcionando minimamente uma apropriação de sua dinâmica para poder desenvolver uma análise crítica a respeito dos processos educativos desenvolvidos com as crianças no sistema prisional.

Enquanto finalizava este estudo, acompanhava, junto de toda a sociedade, o massacre, resultado de uma rebelião de presos, no Complexo Penitenciário Anísio Jobim (COMPAJ), em Manaus/AM. Uma ação que deixou 56 homens, detentos, mortos, no dia 01 de janeiro de 2017. Depois do ocorrido foram feitos pronunciamentos, divulgados dados alarmantes sobre o encarceramento no país e suas precárias instalações, referências a estudos que atestam a necessidade de mudanças no sistema carcerário brasileiro. A resposta do governo foi o anúncio da construção de cinco presídios federais no território nacional, disponibilizando cerca de 250 vagas, em cada um, para “lideranças de alta periculosidade” com um investimento médio de 250 milhões de reais. Cinco dias depois, como que uma réplica às iniciativas do governo contra o poderio e a guerra do narcotráfico, mais um massacre na Penitenciária Agrícola de Monte Cristo, em Boa Vista/RO, com 33 detentos, mortos. E assim vem se seguindo outras rebeliões, com mais presos mortos à revelia do poder policial do Estado.

Uma instituição que nasceu falida ou uma instituição que se constitui com a sociedade e que reproduz suas misérias? Para Foucault (2008, p. 198),

A prisão não deve ser vista como uma instituição inerte, que volta e meia teria sido sacudida por movimentos de reforma. A “teoria da prisão” foi seu modo de usar constante, mais que sua crítica incidente – uma de suas condições de funcionamento. A prisão fez sempre parte de um campo ativo onde abundaram os projetos, os remanejamentos, as experiências, os discursos teóricos, os testemunhos, os inquéritos. Em torno da instituição carcerária, toda uma proximidade, todo um zelo.

Na apresentação de uma análise de dados¹² da Organização Não Governamental (ONG) Conectas – Direitos Humanos, publicados em 2014, Vivian Calderoni afirmava que ao investir um volume maior de recursos na construção de presídios e bem aquém na elaboração de medidas alternativas, “o governo estimula a lógica do aprisionamento nos estados em detrimento de perspectivas que rompam

¹² Cf. Website Conectas Direitos Humanos. Disponível em <<http://www.conectas.org/pt/acoes/justica/noticia/25378-mapa-das-prisoese#Perfil>> Acesso em 06 de janeiro de 2017.

com a cultura do cárcere. É um recado muito claro de que não há verdadeiro interesse em construir alternativas”.

A política de encarceramento em massa, ao longo dos últimos vinte anos, tem demonstrado um aumento de 379% no número de aprisionamentos no Brasil, conforme dados divulgados pela ONG Conectas (2014). Essa superlotação se deve, em grande medida pela morosidade que marca a política de acesso à justiça possibilitando que um grande contingente de pessoas seja encarcerado sem ter sido julgado. Esses dados, em 2014, chegam a 43,8% de presos provisórios, em relação a 41,8% em 2012. A Lei de Medidas Cautelares (12.403/2011) prevê, como penas alternativas aos presos provisórios, a prisão domiciliar, comparecimento periódico em juízo para informar e justificar atividades, proibição de acesso ou frequência a determinados lugares ou de manter contato com determinada(s) pessoa(s), monitoração eletrônica, entre outras. O que se observa é que, apesar da lei ter sido promulgada em 2011, ainda não foi adotada como uma forma de diminuir o número de encarceramentos de presos provisórios.

Enquanto não há uma resposta para o dilema carcerário, sua nua e crua realidade aos poucos deixa de ser notícia e tudo volta ao “normal”. Lemgruber (1983, p. 18) traduz o sentimento de quem ousa penetrar seus espaços como pesquisador:

Conviver com presidiários na monotonia de seus dias sempre iguais é vê-los frequentemente alvos de um número interminável de injustiças e observar o pouco caso a que são relegados estes indivíduos que, em sua quase totalidade, são oriundos das camadas mais desfavorecidas da população. Desse modo, é quase impossível que o pesquisador ao realizar um trabalho numa prisão não se veja de alguma forma envolvido emocionalmente com a realidade cruel que presencia e não se veja compelido a adotar determinada posição de valor (LEMGRUBER, 1983, p. 18).

Toda essa realidade transmitida pela mídia e vivenciada por tantas e tantos presos, demonstra a urgência de se discutir o encarceramento de homens e mulheres, as motivações de seus crimes, a análise crítica sobre os perfis que apontam para uma criminalização da pobreza e, especialmente, que este, definitivamente, não é o melhor lugar para uma criança viver. Contudo, em muitas situações, torna-se a única alternativa para mães e crianças.

A análise crítica sobre essa realidade com a finalidade de apresentar possibilidades para transformação no atendimento às crianças que vivem sua infância no sistema prisional por meio de um processo educativo que considere seu

desenvolvimento e sua dignidade humana é apresentada no caminho que constituiu essa tese.

No primeiro capítulo, faço memória do caminho trilhado no processo de pesquisa. Evidencio o percurso metodológico e os fundamentos que permitiram a imersão no contexto prisional e a busca pela compreensão a respeito da realidade mais ampla de mulheres e crianças que vivem no ambiente prisional. Destaco a compreensão do conhecimento enquanto síntese da relação entre os sujeitos, o objeto do conhecimento e o contexto. Apresento o método, fio condutor e o próprio caminho, sobre o qual embasei a busca pelas evidências, a experiência no contexto e as análises que possibilitaram uma aproximação com o conhecimento que emana da prática dos sujeitos e dos condicionamentos a que estão expostos. Relato as estratégias de investigação utilizadas para encontrar os elementos que permitiram uma análise crítica a respeito da vida das crianças no ambiente prisional. E, por fim, ressalto as especificidades da pesquisa com bebês e crianças pequenas, núcleo deste estudo, seu ponto de partida e de chegada.

Exponho, no segundo capítulo, as contribuições teóricas que fundamentaram a análise crítica a respeito dos processos educativos das crianças no sistema prisional. Abordo a constituição do conceito de criança e infância na modernidade, utilizando como referências as contribuições de Rousseau, Pestalozzi e Korczak. Estes teóricos marcaram a Pedagogia por trazerem um olhar específico sobre a criança e sua educação. Rousseau, por ter colocado a natureza da criança e suas necessidades no centro do processo educativo. Pestalozzi, educador ainda pouco estudado, propôs um trabalho educativo com crianças pobres no contexto da Alemanha pré-industrial. E Korczak, que dedicou a vida à educação de crianças judias órfãs, cuja experiência prática de valorização da dignidade humana da criança, influenciou a construção da *Declaração Universal dos Direitos da Criança – 1959*. Além do legado teórico, estes autores empreenderam uma crítica social contundente e propuseram alternativas viáveis para um novo sentido na educação da criança.

No terceiro capítulo, apresento as crianças enquanto sujeitos da pesquisa e as análises de dados referentes ao seu processo educativo no interior do sistema prisional. A partir das experiências de desenvolvimento proporcionadas no espaço materno-infantil da PFP e no CMEI, foi possível analisar alguns aspectos que considere mais relevantes para evidenciar os impactos da vida no cárcere para essas crianças. Para tanto, destaco os processos de educação e cuidado no ambiente

materno-infantil da PFP, revelados no atendimento de higiene e saúde dos bebês e crianças pequenas. E, ao final, apresento alguns elementos e percepções acerca de suas interações; o desenvolvimento da autonomia e a construção da identidade; a organização de tempos e espaços, considerando a participação das crianças; e o brincar como possibilidade educativa para este grupo infantil.

Estudo a maternidade em uma perspectiva histórica e sociocultural no quarto capítulo. Analiso os processos de construção do conceito de maternidade e suas implicações na organização familiar, nos processos educativos das crianças e, principalmente, na maneira como essas concepções sobrepõem a mulher que comete um delito e cumpre pena de privação de liberdade. Nesta análise, destaco as contribuições da Pedagogia (Rousseau, Pestalozzi e Korczak) e da Psicologia (Spitz, Winnicott e Bowlby) na construção deste ideal de maternidade, mas também, em como esses discursos evidenciam a importância da figura materna na constituição da subjetividade e no desenvolvimento da criança. Abordo as contribuições de Foucault para a compreensão a respeito das relações de poder e disciplinamento dos corpos tendo a prisão como uma de suas tecnologias. Por fim, exponho algumas reflexões a respeito do aprisionamento feminino.

Ancorada nos dados obtidos nas observações e nas entrevistas narrativas, apresento, no quinto capítulo, uma análise sobre a maternidade e a constituição de vínculos no interior do sistema prisional. A argumentação da necessária vinculação da criança à mãe como um dos motivos pelos quais as crianças são mantidas no contexto de privação de liberdade, conduziu a uma busca pelos elementos que perpassam essa relação e que contribuem ou dificultam o estabelecimento de vínculos entre mães e filhos. Portanto, abordo a condição feminina no interior de um sistema pensado por e para homens que, associada a uma concepção discriminadora em relação à mulher, impacta na descaracterização da feminilidade, no controle sobre sua sexualidade e no conseqüente abandono. Indago se, de fato, as maternidades são construídas no cárcere, conforme aparece recorrentemente na fala de mulheres-mães e agentes, ou se há a imposição de um arquétipo de maternidade que desconsidera as construções pessoais desta experiência. Para tanto, utilizo elementos sobre a gestação no Complexo Médico Penal, o comparativo entre ser mãe dentro e fora do sistema prisional e as (im) possibilidades para o estabelecimento de vínculos entre mães e crianças neste ambiente.

No sexto capítulo, apresento as contribuições da pesquisa na forma de pressupostos que possam orientar a constituição de processos educativos que considerem as especificidades do desenvolvimento de bebês e crianças pequenas e se pautem nos princípios da dignidade humana. Para tanto, destaco alguns impasses que têm sido apresentados e discutidos nos estudos referentes à maternidade e à presença de crianças no ambiente prisional. Em seguida, apresento os pressupostos e finalizo articulando-os com as possibilidades de inter-relação entre cuidado, segurança, educação e afeto no sistema penitenciário.

1. O PERCURSO METODOLÓGICO

*Todo pasa y todo queda,
pero lo nuestro es pasar,
pasar haciendo caminos,
caminos sobre el mar.*

...

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*

*Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.¹³*

Cantares – Antônio Machado

Este capítulo tem por intenção fazer memória do caminho percorrido no processo de investigação, remontando os passos dados e as experiências vivenciadas. Antônio Machado expressa que o caminho não existe até que o percorramos, são os passos que imprimem sentido à caminhada. A experiência vivida é irrepetível, poeticamente afirma que, ao voltar a vista, é possível perceber a senda que nunca mais se volta a pisar. O ato de retornar à realidade depois da caminhada completa nos aponta que a realidade não é mais a mesma, assim como nosso olhar certamente mudou.

Portanto, a presente tese expressa o que vi, vivi e refleti sobre a realidade das crianças que vivem no cárcere em função da privação de liberdade de suas mães. Este capítulo não quer ser uma descrição e justificativa metodológicas, mas sim, uma reflexão sobre os fundamentos que embasaram a pesquisa, bem como o percurso metodológico que possibilitou constituir a tese que me propus a defender: a de que as crianças que se encontram no contexto prisional vivenciam um processo educativo que pode ser pensado em uma perspectiva que contemple as especificidades de seu desenvolvimento e esteja pautado nos princípios da dignidade humana, a fim de

¹³ Tudo passa e tudo fica/ porém o nosso é passar, / passar fazendo caminhos/ caminhos sobre o mar/ Caminhante, são tuas pegadas/ o caminho e nada mais;/ caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar. Ao andar se faz caminho/ e ao voltar a vista atrás/ se vê a senda que nunca/ se há de voltar a pisar. Tradução de Maria Teresa Almeida Pina. Disponível em <http://blogs.utopia.org.br/poesialatina/cantares-antonio-machado/> Acesso em 09 de março de 2016.

apontar possibilidades de mudanças tanto no atendimento direto quanto na constituição de políticas públicas para este grupo.

A complexidade do contexto prisional exigiu rigor metodológico, envolvimento, sensibilidade e flexibilidade nas ações de pesquisa. Assim, o estudo foi se tornando concreto na medida em que o método, mediador da pesquisa, fornecia meios para estabelecer uma relação próxima com os sujeitos e com a realidade. Essa interação possibilitou uma análise crítica a partir da compreensão das múltiplas determinações que imprimem as peculiaridades deste espaço, permitindo ampliar a visão e construir o conhecimento sobre os processos educativos das crianças em situação de privação de liberdade em decorrência do cumprimento de pena de suas mães.

A investigação foi delineada a partir de dois movimentos inter-relacionados, um de imersão no contexto prisional, o que demandou uma série de recursos metodológicos com a finalidade de permitir uma apropriação de conhecimentos referentes às relações e processos educativos dos quais as crianças participam naquele ambiente. E a ação de relacionar os elementos encontrados nessa imersão com uma visão mais ampla a respeito da condição das crianças no contexto prisional brasileiro, a partir de dados do sistema prisional, de pesquisas e publicações referentes a este atendimento.

Considerando a importância da trajetória, neste capítulo, são aprofundados os elementos que tornaram possível uma viagem segura, ainda que complexa, rumo à construção do conhecimento. Destaco, inicialmente, a compreensão do conhecimento enquanto síntese da relação entre os sujeitos, o objeto do conhecimento e o contexto, interação esta que perpassou todo o processo de pesquisa. Em seguida, apresento o método, fio condutor e o próprio caminho, sobre o qual embasei a busca pelas evidências, a experiência no contexto e as análises que possibilitaram uma aproximação com o conhecimento que emana da prática dos sujeitos e dos condicionamentos a que estão expostos. Logo após, exponho as estratégias de investigação, utilizadas como bússolas que apontaram a direção a ser seguida para encontrar os elementos que permitiram uma análise crítica a respeito da vida das crianças no contexto prisional. Por fim, ressalto as especificidades da pesquisa com bebês e crianças pequenas, núcleo da investigação, ponto de partida e de chegada deste caminho.

1.1.0 CONHECIMENTO COMO SÍNTESE DA RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS, OBJETO DO CONHECIMENTO E CONTEXTO.

"No vigor de sua constituição ontológica, o homem deseja ardentemente conhecer"
Aristóteles

Ao proferir a referida afirmação, Aristóteles destaca uma característica central da condição humana: o desejo pelo conhecimento. A apropriação e a produção do conhecimento se tornam um elemento vital para a expansão e a continuidade de nossa espécie. Neste sentido, o conhecimento "em-si" nada representa se não estiver vinculado com a vida humana, circunstanciado por uma determinada esfera de sentido existencial. Fato que justifica a necessidade humana de sempre ter cultivado o conhecimento, acumulando-o e transmitindo-o às próximas gerações. Disso se conclui que todo o saber produzido sobre algo precisa assegurar e fundamentar um certo grau de validade (VALLE e OLIVEIRA, p. 15), ou seja, que esteja em consonância ou que corresponda a uma pretensão de verdade.

Em todas as épocas, os sujeitos, mediados pelos seus contextos, buscam se apropriar dos objetos que os cercam para ampliar os horizontes de compreensão de si no mundo em que vivem. A demarcação entre o certo e o errado, a razoabilidade e o equívoco, o explicável e o misterioso, retratam esse drama da curiosidade humana investigativa que não se conforma apenas com a aparência ou a elaboração de um enunciado fechado e acabado sobre a realidade, mas que procura desvendar continuamente os atributos que ainda não foram devidamente sondados.

Para ilustrar isso, Severino (2007, p. 100) destaca:

Toda modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado a nossa concepção da relação sujeito/objeto. Qual a contribuição de cada polo desta relação: sujeito que conhece e objeto conhecido? São independentes um do outro? Ou um depende do outro? Ou um se impõe ao outro? O resultado do conhecimento é determinado pelo objeto, exterior ao sujeito ou, ao contrário, o que conhecemos é mais expressão da subjetividade do pesquisador do que o registro objetivo da realidade?

De modo geral, estas questões tematizam alguns dos problemas centrais da teoria do conhecimento, as quais envolvem os pressupostos que fundamentam as possíveis e prováveis relações entre os diferentes sujeitos e objetos frente aos mais variados contextos. E, dependendo da perspectiva epistemológica que é adotada, há

uma tendência em assumir um dos polos como determinante, em última instância, sobre o fundamento do saber. Haja vista as querelas no início da modernidade entre racionalistas e empiristas, os primeiros que admitiam a precedência da razão, por isso a ênfase na subjetividade, posição que culmina no idealismo; os segundos, a precedência da experiência e, portanto, enfatizavam a objetividade, a tentativa de dissecar os fatos tal como se apresentam, o que temos a máxima expressão na corrente positivista.

A princípio, pode-se concluir que são muitas as formas de elaborar e construir conhecimentos. De acordo com Buzzi (1972, p. 87) “quando a experiência humana busca constituir-se em filosofia e ciência, só tem um caminho a seguir: inventar o conceito”. O autor afirma que o conhecimento se constitui a partir da síntese entre a intuição sensível¹⁴, aprofundada na experiência, e o conceito do pensamento. Conhecer é conceituar e, ao conceituar, o pensamento é capaz de se distanciar da realidade e voltar a ela de uma maneira nova.

Nesse sentido, o pensamento, a razão, ou o saber de experiência só existem porque há um sujeito que pensa, que aprende a pensar a partir de seu lugar na sociedade, por meio de uma linguagem que lhe é própria (CARDOSO, 1971). Há, portanto, uma relação entre o ato de pensar e o ato de expressar o pensamento por meio da linguagem que se efetiva na teorização. Esse processo de interação entre o pensamento e sua expressão traz à tona a relação entre a teoria explicadora e aquilo que ela explica, evidenciada no objeto do conhecimento. A teorização, conforme Cardoso (1971, p. 5), não pode ser entendida como “um simples reflexo, direto e mecânico, no qual a realidade se expressa no pensamento”, ressaltando que as teorias não podem ser entendidas como verdades reveladas, mas resultam de “um trabalho difícil e complexo para conhecer o seu objeto” para o qual se recorre às teorias e experiências anteriores ressignificadas com a finalidade de ultrapassar a teorização até então legitimada.

¹⁴ Buzzi (1972, p. 86) conceitua intuição como sendo o ato de apresentação ou percepção da realidade. Não se trata de criação da realidade, mas em uma recepção passiva do que a realidade apresenta, captando-a a partir dos órgãos sensoriais. Essa sensibilidade torna-se mediação na construção do conhecimento. Seguindo da intuição, o autor ressalta a importância da memória, que tem por função conservar e lembrar o que a intuição e sensibilidade captaram da realidade para, por fim, introduzir a experiência como síntese ordenada das intuições e memória, ponto de partida para a construção dos saberes elaborados.

Essa concepção é compartilhada por Santos (2005), quando compreende o conhecimento como sendo a apropriação intelectual daquilo que é, para o ser humano, objeto de interesse. Ora, o interesse dos homens e mulheres está diretamente relacionado com as suas necessidades, as quais são partilhadas coletivamente. Assim, “conhecer e existir fazem parte de um mesmo processo social” (p. 2). Portanto, o conhecimento é determinado socialmente e os indivíduos o desenvolvem a partir do grupo ou classe social aos quais pertencem, o que leva a considerar que tanto o conhecimento, quanto as formas utilizadas para construí-lo não são neutros, mas dizem de um determinado modo de conceber e intervir na realidade.

No processo de construção do conhecimento, a relação do sujeito cognoscente com o objeto de seu interesse não deve se pautar na neutralidade do pesquisador, ao contrário exige-se dele uma “participação crítica, vontade, empenho em conseguir descobrir, melhor dizendo construir uma explicação precisa, capaz de satisfazer o nível de exigência requerido” (CARDOSO, 1971, p. 6). O envolvimento e interação do sujeito com o seu objeto de conhecimento, permeado pela realidade constitui, segundo Cardoso, a teoria em ação, na qual o sujeito torna-se, ao mesmo tempo, teórico, ao construir a teoria, e empírico, porque, ao teorizar ele a constrói na prática, ou seja, na experiência. É na experiência da investigação que ele cria as condições, elabora o objeto, participa, atua e constrói conhecimento. Sendo assim, a experiência não pode ser entendida como “um acontecimento contemplado de fora” (Idem, p. 18).

Cardoso (1971) afirma que o conhecimento é sempre menos rico e complexo do que a realidade, sendo, portanto, considerado como parcial e provisório, inacabado, aberto a outros avanços, porém, reconhecido em suas contribuições no sentido de tornar tal realidade cada vez mais nítida. A realidade fornece os elementos que os sentidos podem captar e “só se torna objeto como termo da relação, como coisa pensada” (p. 5).

Para Thompson (2009), a experiência é gerada na vida material, estruturada em termos de classe, sendo o ser social quem determina a consciência social. De tal modo, compreende que a influência da estrutura social como determinação na experiência de vida dos indivíduos é pequena, uma vez que suas ações concretas desafiam as previsões e qualquer definição da determinação. O autor afirma que a questão que se coloca à experiência não está em seus limites, mas em como alcançá-la, uma vez que ela “surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem

pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao mundo” (p. 15).

Na busca por transformar a experiência em conhecimento científico, Santos (2005) ressalta que a aproximação com a realidade ocorre a partir de três níveis de aprofundamento. O primeiro nível é o descritivo, no qual o objeto de investigação é visto sob determinado aspecto, sem considerar sua inter-relação com outros fatores. O segundo é o explicativo, no qual se considera a inter-relação entre diferentes fatores, os quais justificam por si só determinada realidade. O terceiro é o nível compreensivo, em que indagações levam a repensar a realidade, a problematizá-la em seus fatores como um caminho possível de superação do contexto. Essa compreensão é alcançada a partir de uma análise crítica dos determinantes e fundamentos que abarcam a realidade. Um estudo que tenha a intenção de transformação, deve, portanto, alcançar o nível de compreensão que Santos propõe.

Castoriadis (1985) revela que a transformação firmada em um projeto social-histórico não se constitui por um sujeito ou grupo definido, por meio de um conjunto de técnicas utilizadas para fins determinados e rígidos, ou por estratégias estabelecidas objetiva ou subjetivamente. Para o autor, ela se faz a partir de

Um engendramento aberto de significações orientadas para uma transformação radical do mundo social-histórico, trazidas por uma atividade que modifica as condições em que ela se desenvolve, os objetivos que ela se propõe e os agentes que a realizam, e que são unificadas pela ideia de autonomia do homem e da sociedade (CASTORIADIS, 1985, p. 72).

Nesse sentido, como forma de alcançar uma compreensão a respeito da realidade investigada, optei por percorrer um caminho que apresentasse, mas também ultrapassasse, os níveis de descrição e explicação. Para tanto, foi necessário recorrer a um método que proporcionasse esse alcance e que apontasse, a partir da compreensão e da análise crítica, possibilidades de transformação da realidade.

1.2 O MÉTODO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Se, na epistemologia cartesiana entende-se que o conhecimento só pode ser construído a partir de um conjunto de regras rigorosamente seguidas. Na ciência contemporânea, abrir mão de procedimentos rígidos pode inviabilizar a compreensão da realidade nos horizontes de sua totalidade, dificultando a construção do

conhecimento. É, justamente, o rigor exigido pelo trabalho científico que vai destacar a importância de considerar a complexidade da realidade, a relação intrínseca entre o sujeito que pesquisa, o objeto do conhecimento e o próprio conhecimento.

Mais que um conjunto rígido de preceitos e regras a serem seguidos, o método se constitui como um importante elemento que compõe o processo de investigação, não como se fosse o único ou o imprescindível, mas como aquele que vai se delineando na inter-relação entre o posicionamento do pesquisador frente à realidade investigada. Por isso, na medida em que se adota o uso de procedimentos metodológicos, também se constrói o encadeamento do pensamento e, por conseguinte, o conhecimento.

Neste sentido, o método não se constituiu *a priori*, como se fosse um pressuposto inflexível e imutável diante da complexidade dos fatos, todavia delineia-se na própria trajetória da pesquisa, abrindo possibilidades e apontando meios para uma leitura crítica e profunda da realidade investigada. Frigotto (1989, p. 77) assevera que o posicionamento do pesquisador antecede o método e que este “se constitui em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais”. Por meio dele, torna-se possível estabelecer prioridades, elencar as principais categorias a serem aprofundadas, pautar as relações com os sujeitos que participaram da pesquisa, demarcar o aparato teórico que confere suporte às análises, enfim, responder às questões intrínsecas à pesquisa.

O método está intimamente relacionado com a visão de mundo do pesquisador, do contexto que o constitui enquanto sujeito social, concreto e histórico. Santos (2005) compreende que o conhecimento é produzido em um processo social, a partir de relações determinadas social e historicamente, intrínseco à própria existência. Os sujeitos da pesquisa não estão isentos dos impactos que seu lugar no mundo provoca. É, a partir de uma concepção de homem, de sociedade e de conhecimento que se questiona a realidade, que se analisam os elementos que a constituem, que se alcança sua compreensão e se cria a possibilidade de sua transformação, ou seja, o pesquisador traz em si, também, uma visão de mundo e de futuro.

Desde o primeiro contato com a realidade de crianças que vivem em ambiente prisional, fui tomada por uma série de indagações que partiam das peculiaridades de vida de cada criança e alcançavam o contexto mais amplo, responsável por gerar tal situação. Naquele momento, começava a se esboçar o método que permearia o modo

de me aproximar, relacionar e analisar essa realidade a fim de compreendê-la para apontar algumas possibilidades para sua transformação. Dessa maneira, fui encontrando um caminho mais seguro para trilhar a pesquisa, a fim de ter um suporte para dialogar com a minha visão de mundo na condição de pesquisadora.

Frigotto (1989), propõe uma perspectiva de investigação que se constitui em três dimensões que formam uma unidade dinâmica: a postura, o método e a práxis. A primeira dimensão, que se refere ao *conceito* ou *postura*, fundamenta-se no “modo humano de produção social da existência” (p. 75). Nesta dimensão, as categorias da totalidade, da contradição, da mediação, etc. aparecem como suporte para realizar a compreensão da realidade. É o próprio Marx (1977, p. 24) quem afirma, que o fio condutor de seus estudos se forma na compreensão de que,

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção de vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência.

A segunda dimensão está relacionada ao *método* de análise, que se expressa nas concepções “de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto” (FRIGOTTO, 1989, p. 77) e que se traduz no posicionamento do pesquisador que se apropria do método como mediador do “processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais”. Tal posicionamento se fundamenta em uma atitude crítica, capaz de romper com a visão muitas vezes naturalizada da realidade estudada. Enquanto método, propõe-se que o conhecimento se inicie com um movimento que parta da realidade concreta e não da abstração ou do conceito já elaborado sobre a mesma, a fim de que se chegue à apreensão do concreto pensado.

Para Chagas (2011), deve-se considerar a distinção que Marx propõe entre o processo de investigação e de exposição. A investigação seria o esforço de apropriação, pelo pensamento, das determinações que envolvem o objeto a partir de uma análise reflexiva e crítica; em contrapartida, a exposição se refere à apresentação lógica, coerente e crítica do objeto a partir de suas contradições e do movimento efetivo de seu conteúdo. Ele assinala que esses dois momentos expressam que “o

objeto só pode ser exposto depois de ser investigado, analisado, criticamente em suas determinações essenciais” (p. 55-56), em consonância com o que Marx realizou em sua obra.

A terceira dimensão refere-se à *práxis*, entendida como “unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, no processo de conhecimento: a teoria e a ação” (FRIGOTTO, 1989, p. 81). Nesta concepção, compreende-se que o conhecimento se efetiva *na e pela* práxis, em que a reflexão se constitui com o intuito de transformar. Esse pensamento é compartilhado por Thompson (2009, p. 159), ao afirmar que Marx não escreveu sobre o método porque tratava-se “de uma prática, e uma prática aprendida praticando-se [...] a dialética nunca pode ser registrada, nem aprendida de cor, ela só pode ser assimilada pelo aprendizado crítico dentro da própria prática”.

Destarte, para Frigotto (1989, p. 79), o materialismo histórico dialético se constitui, ao mesmo tempo, enquanto posicionamento ou conceito, método de investigação e práxis, expresso na busca de superação e de transformação de determinada realidade que se firma no tríplice movimento “de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”.

Partindo da compreensão de que é na realidade concreta da existência que se encontram as bases que fundamentam a construção sócio-histórica do ser humano, entendo que é na dinâmica da produção da vida social humana, em sua relação com a natureza, mediada pelo trabalho e nos meandros da vida de cada sujeito, que se encontra o ponto de partida para a compreensão da sociedade.

Ao optar por pesquisar os processos educativos das crianças no ambiente prisional, parto das experiências vividas por crianças e mulheres que sofrem os impactos das regras impostas pelo sistema prisional. Mulheres que foram condenadas pelo Estado, na maioria dos casos, por terem optado por construir sua existência à margem do modo de produção capitalista. Esse grupo se constitui, em sua maioria, conforme dados do DEPEN, de pessoas jovens, com baixo grau de instrução, moradoras de periferias com pouco acesso aos equipamentos sociais – saúde, segurança, educação – que sobrevivem de trabalho informal e boa parte delas era a principal provedora da família.

Marx, em suas análises, denominou o grupo que se encontra à margem do sistema de produção como sendo o “lumpemproletariado”¹⁵, formado pelos indivíduos

¹⁵ Marx não aprofundou suas análises em relação a esse grupo, mas, com Engels em “O Manifesto do Partido Comunista” reportam ao lumpemproletariado como “essa putrefação passiva dos estratos mais

que compõem os setores mais empobrecidos da sociedade – trabalhadores ocasionais, desempregados, mendigos, prostitutas, criminosos etc. Este grupo é constituído a partir das lutas de classes – burguesia e proletariado –, como consequência do sistema capitalista de produção e acabam por servir ao mercado, compondo o exército industrial de reserva, ou seja, grupo que está disposto a receber salários mais baixos. Uma característica inerente ao sistema capitalista é o de promover um acúmulo da riqueza e, conseqüentemente, um aprofundamento da miséria. De acordo com o autor,

A acumulação de riqueza num polo é, portanto, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, tormento de trabalho, escravidão, ignorância, brutalização e degradação moral no polo oposto, isto é, do lado da classe que produz seu próprio produto como capital (MARX, 1985, p. 200).

Em uma análise recente, Braga (2013) ressignifica a concepção do lumpemproletariado atribuindo-lhe o *status* de classe e que, tanto quanto a burguesia e o proletariado, fazem parte do sistema capitalista, diferenciando-se por estar fora da divisão social do trabalho. Ao contrário das concepções que afirmam a existência da exclusão social, o autor trabalha com a compreensão de que os indivíduos desse grupo não podem ser considerados como excluídos sociais, uma vez que, para ele, não existem indivíduos excluídos da pertença social. Nesse sentido, o lumpemproletariado não está fora da sociedade, entretanto, encontra-se excluído da divisão social do trabalho, ou seja, está à margem do sistema capitalista de produção, vendo-se obrigado a buscar formas alternativas, nem sempre lícitas, de garantir a sobrevivência e o acesso a recursos básicos.

Na dinâmica social imposta pela sociedade capitalista, de acordo com Braga (2013), vive-se um constante processo de criminalização do lumpemproletariado, o que vem se aprofundando consideravelmente nas últimas décadas. Para o autor,

A raiz da expansão da criminalidade se encontra na própria dinâmica da produção capitalista de mercadorias que para promover a reprodução ampliada do capital depende da existência de um contingente, cada vez maior, de indivíduos marginalizados na divisão social do trabalho. A criminalização via aprisionamento do lumpemproletariado tende a reproduzir, ainda de forma mais extensa, sua condição de marginalizado do trabalho,

baixos da velha sociedade, pode, aqui e ali, ser arrastado ao movimento por uma revolução proletária; no entanto, suas condições de existência o predispõe bem mais a se deixar comprar por tramas reacionárias” (1999, p. 77). Enfatizando que ele pode tanto contribuir com o processo revolucionário do proletariado como ser, por outro lado, um empecilho, uma vez que pode se dispor a servir ao capital em tramas reacionárias.

pois sua vida após o cumprimento da pena carrega a “marca da detenção” e essa gera uma enorme repulsa social que facilita ainda mais sua condição de lumpem (BRAGA, 2013, p. 62-63).

As considerações a respeito da condição social das mulheres e, conseqüentemente das crianças, no âmbito geral da sociedade capitalista, demarca duas vias inter-relacionadas de marginalização, tanto por estarem à margem do processo de produção, quanto por estarem aprisionadas, o que as tornam vítimas de outra condição após o cárcere: a de serem ex-presidiárias. Tal fato, impacta consideravelmente na vida de seus filhos: primeiro, por serem filhos do lumpemproletariado, segundo por terem nascido na condição de aprisionados.

Essa primeira análise, ainda que inicialmente pouco aprofundada, poderia nos apontar um cenário extremamente desolador, uma vez que, duplamente determinadas pelas condições impostas pelo sistema capitalista e pelo sistema prisional, mulheres e crianças estariam fadadas à posição subalterna imposta pelas condições a que estão expostas. Contudo, compartilhamos com Braga (2013), a compreensão de que essa classe social não está conformada no sistema e que, de múltiplas maneiras, tenta romper com os obstáculos impostos pela condição social, uma vez que, nas experiências cotidianas, cria formas alternativas e novas possibilidades na construção da existência.

Thompson (2009) demarca a importância da experiência vivida por homens e mulheres, cotidianamente, como forma de construção de conhecimentos e como meios para romper com as determinações impostas pelo sistema capitalista. Para ele,

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo [“experiência humana”] – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura (...) das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através de estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre a situação determinada (THOMPSON, 2009, p. 225-226).

Assim, parto do pressuposto de que as mulheres privadas de liberdade, vistas como destituídas de direitos e, muitas vezes, da dignidade e as crianças que por contingência nascem neste cenário, agem nos interstícios das determinações e encontram maneiras de construir a existência. Santos (1992) aponta a distinção entre a determinação, que demarca a amplitude da ação humana e sua realização na vida de homens e mulheres. Essas duas faces da realidade: a de ser determinada e, ao

mesmo tempo, de ser determinante é que revela a imprevisibilidade da realização histórico-social, assim,

O determinante não é causa de uma cadeia pré-estabelecida de efeitos; (...) apenas marca a amplitude possível desses efeitos, o seu caráter geral, sua lei de tendência, não o seu resultado, no interior destes limites, entre as possibilidades infinitas aí contidas, teremos a forma de realização (SANTOS, 1992, p. 28).

É, portanto, na experiência determinada e determinante que residem as possibilidades de transformação e de construção de conhecimentos, pois engendra múltiplas possibilidades de se ler a realidade, de se ter um posicionamento diante das situações cotidianas, de uma tomada de consciência a respeito da constituição do ser no âmbito sócio-histórico-cultural. Thompson (2009) propõe que o ser social está sujeito a situações que provocam mudanças em suas experiências, dando origem a uma “experiência modificada”. Nesse sentido, é possível afirmar que a teoria é expressão de uma prática. O autor enfatiza que,

A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao mundo. [...] O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem a experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados (THOMPSON, 2009, p.15-16).

Em suma, o conhecimento da realidade social em sua totalidade se constitui em uma crítica às contradições da sociedade burguesa, na qual cada realidade expressa os antagonismos presentes no sistema capitalista. Ainda que o método nos induza à compreensão da totalidade da realidade investigada, é necessário ter consciência de que, “sendo sempre limitado, parcial, o conhecimento é necessariamente menos rico e complexo do que a realidade a que se refere e aquela adequação nunca é senão relativa, e por isso mesmo provisória” (CARDOSO. 1971, p. 4). Ciente dessa limitação, mas concomitantemente, assumindo o compromisso com a construção de um conhecimento que contribua para a transformação da realidade das crianças que nascem no cárcere, busquei uma abordagem metodológica que fornecesse estratégias de coleta e de análise de dados que promovesse uma interlocução com o método e com a realidade na qual se efetivou a investigação. A abordagem qualitativa da pesquisa apontou possibilidades de

estratégias que proporcionam um diálogo efetivo com os pressupostos epistemológicos que fundamentam o método.

1.3 A ABORDAGEM METODOLÓGICA E AS ESTRATÉGIAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O ambiente prisional é permeado por uma complexa rede de relações de poder que incide de maneira contundente na vida das pessoas que nele convivem: as crianças, as mulheres e as profissionais. É possível perceber que dessas relações emergem elementos importantes que, com maior ou menor intensidade, irão configurar as múltiplas determinações que permeiam as práticas sociais, culturais e educativas desenvolvidas naquele universo.

A aproximação, inserção e análise referentes a uma realidade tão complexa como a do sistema penitenciário, requer uma abordagem metodológica que permita o envolvimento e a imersão no contexto de maneira a apreender, em nível de totalidade, os elementos que fundamentam uma profunda análise crítica das relações estabelecidas *no* e *com* o espaço. Nesse sentido, a abordagem qualitativa se constitui como uma possibilidade de se alcançar uma “visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 1995, p.17).

A busca por denominar e classificar as opções metodológicas no âmbito da pesquisa deve considerar, por um lado, a pertinência em relação ao objeto de estudo e à base epistemológica à qual está relacionada; e, por outro, às metodologias e técnicas utilizadas no percurso de apreensão e análise da realidade. André (1995) afirma a necessidade de se estabelecer critérios para nomear a abordagem que orienta a coleta e análise de dados da pesquisa, sob o risco de denominar como pesquisa qualitativa qualquer estudo que não envolva números, independente dos meios utilizados para a coleta de dados ou dos modos de interpretá-los. A autora indica como pertinente não usar o termo “pesquisa qualitativa” de maneira genérica e ampla, mas sim, nomear como qualitativas ou quantitativas as estratégias utilizadas na obtenção de dados.

Com base nos estudos de Bogdan e Biklen (1982), Lüdke e André (1986), definem cinco características fundamentais referentes aos estudos desenvolvidos na abordagem qualitativa: a) ter a atuação direta do pesquisador no ambiente

investigado, sendo as pessoas e o contexto considerados como as principais fontes de dados; b) ter, predominantemente, dados descritivos que expressam a fala e os sentimentos das pessoas, seus contextos, compondo-se do máximo de informações e elementos que circundam a realidade investigada; c) grande importância associada ao processo de pesquisa, sobressaindo sobre os resultados; d) a relevância dos modos como as pessoas vivem e o que pensam, seus saberes e experiências para compor a compreensão do pesquisador a respeito de determinada situação; e) a tendência a seguir um processo dedutivo na análise dos dados (p. 12-13). Estes são critérios que delineiam uma maneira específica de investigar e que conferem legitimidade às práticas de pesquisa que se opõem a processos e métodos rígidos usualmente aplicados às investigações das Ciências Naturais baseados no método experimental-matemático (SEVERINO, 2007, p. 118).

Dentro do processo de pesquisa, o que é peculiar à vida cotidiana de um grupo, comunidade ou sujeito ganha relevância, constituindo o principal conteúdo do estudo. Conforme Fraser e Gondim (2004), na abordagem qualitativa, a ação humana é vista como intencional e reflexiva e os significados a ela vinculados são apreendidos a partir da inter-relação entre os sujeitos em seus contextos, cujos fenômenos ocorridos são datados historicamente e só podem ser analisados a partir do lugar e do momento em que acontecem. Nesta abordagem, no âmbito das ciências sociais, o mais importante é compreender as razões e os modos pelos quais os sujeitos conferem sentido à existência, aos valores, crenças e atitudes, constituídas em suas relações (p. 141).

Portanto, a escolha das estratégias, o modo como encaminhar e concretizar a pesquisa, bem como analisar os dados alcançados estão diretamente relacionados com a forma como o pesquisador compreende o mundo e com o arcabouço epistemológico com o qual fundamenta suas ações na investigação. Severino (2007, p. 107-108) afirma que os pressupostos epistemológicos estão relacionados à maneira como se concebe a relação entre o sujeito que pesquisa e o seu objeto de interesse no processo de conhecimento. Por esta razão, cada modalidade, ao perspectivar um modo de relação entre os sujeitos e o objeto de conhecimento, proporciona um determinado conjunto de recursos metodológicos e técnicos que são compatíveis com um referencial teórico-metodológico.

Nesta direção, Gamboa (2012, p. 16) assevera que há uma necessária relação lógica entre os processos instrumentais, ou seja, as técnicas e as metodologias, os referenciais teóricos e as concepções epistemológicas que sustentam a investigação.

O autor enfatiza a importância da devida articulação entre todos os elementos que compõem o trabalho de investigação, sob o risco de que a pesquisa não alcance a qualidade e o rigor necessários.

Vale ressaltar que a escolha de instrumentos e estratégias de coleta e de análise de dados não é neutra, mas se sustenta a partir de uma intencionalidade. Uma investigação comprometida com a realidade que pretende analisar é justificada pelas escolhas metodológicas feitas pelo pesquisador. Dessa forma, a definição da metodologia parte, necessariamente, do objeto de investigação, o que é defendido por Gamboa (2012, p. 28) ao afirmar que,

Como a investigação constitui um processo metódico, é importante assinalar que o método ou modo, ou caminho, de se chegar ao objeto, o tipo de processo para chegar a ele, é dado pelo tipo de objeto e não o contrário, como pode ser entendido quando o caminho ganha destaque, dado o êxito de certos métodos em certos campos [...].

A necessidade de uma cuidadosa e responsável aproximação com a realidade prisional encontrou, na abordagem qualitativa da pesquisa, os instrumentos para a realização da investigação. As estratégias permitiram a inserção, a relação com os sujeitos, o alcance de dados significativos e a análise de informações que proporcionaram apropriação de elementos para uma análise mais ampla dos processos educativos desse grupo específico de crianças.

A abordagem qualitativa da pesquisa pressupõe a interação do pesquisador com o ambiente, as relações e as práticas dos sujeitos em suas experiências de vida e de ação, permitindo compreender as relações, dinâmicas e saberes de sujeitos situados em um espaço e tempo histórico e em determinado contexto social. Nesse sentido, Souza (2008, p. 18) afirma a necessidade de se adotar

Um enfoque metodológico que resgate no homem contemporâneo o seu caráter de sujeito social, histórico e cultural. Ser sujeito é ter o direito de se colocar como autor das transformações sociais. Uma vez que a linguagem é o que caracteriza e marca o homem, trata-se de restaurar nas ciências humanas o seu valor como constituidora do sujeito e da própria realidade.

Na busca por resgatar como sujeitos sociais e históricos as crianças, mulheres privadas de liberdade e profissionais, optei por estratégias metodológicas que me proporcionassem, concomitantemente, um movimento de imersão no contexto para me aproximar e relacionar com elas compreendendo-as nos modos como vivem e constroem a existência no tempo e no espaço em que se encontram; e um movimento

de emersão, que me permitisse transcender o contexto da PFP, construindo um conhecimento que apontasse pistas para uma transformação na realidade mais ampla.

Neste movimento de imersão e emersão, defendo a tese de que as crianças que nascem e vivem no contexto prisional estão sujeitas a um processo educativo e que este pode ser pensado a partir das características de seu desenvolvimento e pautados nos princípios da dignidade humana, indicando os pressupostos que podem contribuir para tornar esse processo possível. Assim, segui uma trajetória que se iniciou com a experiência vivenciada no contexto prisional, tomando a observação participante como meio para uma aproximação com o ambiente e as pessoas. Ao compartilhar as atividades do cotidiano, pude me aproximar, também, das suas angústias, medos, esperanças e modos diversos de sentir e intervir na realidade. Os registros densos construídos a cada dia de pesquisa constituíram-se como um dos mais importantes meios para organizar as entrevistas, as categorias de análise e a percepção mais aprofundada a respeito do processo educativo das crianças no ambiente prisional.

Como forma de avançar na compreensão a respeito das primeiras impressões que obtive nas observações, busquei, nas entrevistas narrativas, uma possibilidade de trazer o olhar dos sujeitos a respeito das temáticas mais importantes para a pesquisa em curso. Ouvir mulheres-mães, agentes, professoras e demais profissionais que convivem com as crianças possibilitou conhecer mais a fundo os modos como o nascer e viver no cárcere interferem no desenvolvimento das crianças e as necessárias mudanças para que possam se desenvolver plenamente.

Tomando a análise documental como instrumento de pesquisa, pude conhecer o Sistema Penitenciário e, dentro dele, as mulheres e as (ausentes) crianças. Buscando como fontes de dados as pesquisas acadêmicas, os relatórios do DEPEN, as leis, os documentários, dentre outros, construí um conhecimento que me proporcionou familiarizar com o contexto. Durante a pesquisa de campo, recorri a diferentes fontes de dados para consolidar uma compreensão a respeito dos processos vividos pelos sujeitos envolvidos. Após a organização dos dados, a busca por esses instrumentos me permitiu uma análise mais profunda do objeto de estudo.

Como resultado no uso destes instrumentos de pesquisa acabei obtendo uma quantidade significativa de dados, principalmente discursivos que, na medida em que me garantiram uma leitura ampla da realidade, também revelaram a complexidade de

sua análise. Diante da necessidade de uma metodologia de pesquisa que me permitisse conhecer com profundidade o que os dados queriam expressar, encontrei na análise de conteúdo uma possibilidade de conseguir o rigor necessário para estudar a temática em suas significações e, também, uma categorização segura dos elementos mais significativos para a pesquisa. Utilizei-me do programa *Atlas Ti* como um instrumento seguro e eficaz para a organização dos dados e a realização da pré-análise deles.

Por fim, o fato de tomar a criança como o ponto de partida e de chegada da investigação demandou um olhar atento sobre as metodologias da pesquisa com crianças. Partir da criança para conhecer suas condições de vida e seus processos educativos no âmbito do sistema prisional, requer uma reflexão sobre os pressupostos utilizados na pesquisa com os bebês e as crianças pequenas, o que aponta para uma nova configuração dos processos investigativos com estes sujeitos.

1.3.1 A Observação Participante

Observar, olhar além das aparências, examinar com cuidado e com sensibilidade. Neste estudo, a observação teve um caráter preponderante por permitir uma aproximação com a realidade pela via da participação no contexto. Aproximar e conviver com os sujeitos no ambiente em que se desencadeiam fatos e situações inesperadas. É lá que crianças e adultos convivem, envolvidos pelas regras e contingências do sistema prisional.

A observação participante, enquanto instrumento de pesquisa, possui uma característica fundamental para este estudo: permite o envolvimento com a realidade e os sujeitos, mediado pelo fazer cotidiano das pessoas no contexto. De modo particular, por ter como sujeitos bebês e crianças que possuem um modo peculiar de estabelecer a comunicação. Assim, Lüdke e André (1986, p. 26) defendem que:

Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. [...] A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas.

Ao optar pela observação participante como um instrumento de pesquisa propícia para a imersão no sistema prisional, foi necessário estar atenta às suas

limitações e me cercar de alguns cuidados para não comprometer os objetivos pretendidos. Lüdke e André (1986), sinalizam que por ter forte apelo à interpretação pessoal no que se refere à análise dos fatos, pode provocar uma interpretação subjetiva e uma visão distorcida da realidade. Em relação a essa questão, optei por uma observação participante, na qual me envolvi com as pessoas que frequentavam o ambiente das crianças na PFP, tendo por intermediárias as atividades cotidianas com os bebês e as crianças pequenas, bem como as ações da equipe da Estação Casa. Esse fato permitiu interagir com os diferentes pontos de vista daqueles sujeitos, ampliando o olhar para a realidade. Outra medida, foi associar a observação participante às outras técnicas, tais como a entrevista narrativa e a pesquisa documental de modo que minimizassem as interpretações pessoais e evidenciassem o conteúdo dos sujeitos e contextos.

Outro cuidado necessário, apontado por Lüdke e André (1986, p. 27), está na possibilidade de a presença do pesquisador provocar alterações no ambiente ou no comportamento dos sujeitos, alterando os dados. Para minimizar o impacto de minha chegada no espaço das crianças e mulheres, propus não ser apresentada como pesquisadora, mas como uma pessoa que havia feito parte do Grupo Marista e que estaria ao lado da equipe da Estação Casa para fazer um estudo sobre a educação das crianças no ambiente prisional. Por acompanhar a equipe, por vezes, as mulheres e agentes penitenciárias me viam como uma profissional da equipe Marista.

Em relação à extensão do período necessário à observação, as autoras sinalizam que essa é uma questão definida tanto pelo pesquisador quanto pelo problema estudado. No caso desta pesquisa, a observação foi realizada por etapas, sendo a primeira relacionada à minha participação em três reuniões entre os representantes do Grupo Marista e os profissionais da PFP, e duas visitas à penitenciária. A partir de então, procedi à submissão ao Comitê de Ética na Pesquisa da PUCPR e solicitei autorização na Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Paraná (SEJU). Em seguida, iniciei um diálogo com a Direção da PFP para iniciar a pesquisa de campo propriamente dita.

A segunda etapa se refere à observação no espaço materno-infantil da PFP e na creche do município de Piraquara que atende as crianças do sistema prisional. Vale ressaltar que a creche só se tornou um campo de pesquisa após iniciar a observação na PFP. Em um dos encontros das professoras com as mães das crianças

no espaço da Estação Casa conversei com a diretora do CMEI e obtive a autorização para proceder à pesquisa neste ambiente.

Na terceira etapa, a observação ocorreu enquanto realizava as entrevistas narrativas, uma vez que não estava no ambiente para fazer a observação participante, mas por ter estabelecido contato com as pessoas, acabava por ter algumas informações essenciais sobre os últimos acontecimentos.

Vale ressaltar que, por ter uma leitura prévia a respeito da realidade prisional, alimentada pela participação nas reuniões iniciais do projeto Estação Casa, pelas visitas que realizei ainda na condição de profissional do Grupo Marista, bem como por leituras de pesquisas feitas com as mulheres e os documentários assistidos, pude compor um roteiro de observação que direcionava meu olhar para os sujeitos, buscando sempre o foco de minhas observações na criança.

Ainda que tenha sido uma estratégia fundamental para este estudo, ela por si só não seria suficiente para me oferecer os elementos necessários para fazer uma análise crítica sobre os processos educativos das crianças no cárcere. Aliada à observação participante, busquei nas entrevistas narrativas com os adultos que convivem com as crianças uma oportunidade para aprofundar a visão sobre as experiências de vida das crianças nas interações com suas mães e com as profissionais que atuam na PFP.

1.3.2 As Entrevistas Narrativas

De acordo com Fraser e Gondin (2004), a entrevista tem um sentido muito importante na pesquisa qualitativa por valorizar a fala dos sujeitos sociais enquanto atores históricos. Ela permite acessar um nível de compreensão da realidade humana que só pode ser captada a partir dos discursos e proporciona entender como as pessoas percebem o mundo. Para as autoras,

A forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante. Deste modo, a entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador e em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante (FRASER e GONDIN, 2004, p. 140).

Jovchelovitch e Bauer (2008) destacam a Entrevista Narrativa como sendo um importante recurso na coleta de dados em investigações qualitativas, uma vez que possibilita aos sujeitos narrarem suas histórias e revelarem seus modos de compreender a realidade e os eventos que a compõem. Os autores afirmam que ela surge como uma alternativa à metodologia de pergunta-resposta que geralmente orienta a maioria dos processos de entrevista, definindo-a como “uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas” (p. 95). Por meio das narrativas, busca-se valorizar o relato oral como uma via para conhecer de forma mais aprofundada uma realidade uma vez que

Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2008, p. 91).

Para Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 103), a entrevista narrativa exige um compromisso no que se refere à narração realizada pelo sujeito e o questionamento emitido pelo pesquisador. Nas narrativas, os informantes demonstram suas perspectivas a respeito de acontecimentos e sobre si mesmos, revelando nuances que outras técnicas não permitiriam acessar.

Os autores ressaltam algumas características inerentes à narrativa: a) ela privilegia a realidade e o que é experienciado pelo informante, em que a realidade da narrativa se refere ao que é real para ele; b) elas não copiam a realidade do mundo externo, mas propõem representações e interpretações particulares do mundo; c) elas não estão abertas à comprovação, não podendo ser julgadas como verdadeiras ou falsas, uma vez que expressam a verdade a partir de um ponto de vista, de um modo de ver situado no tempo e no espaço; d) elas estão sempre situadas em um contexto sócio-histórico, o que requer uma interpretação que considere um contexto mais amplo (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2008, p. 110).

Ainda que se diferencie das demais modalidades de entrevistas, essa técnica guarda como elementos básicos: o fato de que contrasta diferentes perspectivas a respeito de uma mesma situação, realidade, fenômeno ou acontecimento; e compreende a linguagem como meio de troca entre sujeitos históricos e, por isso, não

é neutra, “mas constitui uma cosmovisão particular” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2008, p. 96). Um diferencial nas entrevistas narrativas é a mínima influência do entrevistador no fluxo da narrativa. Ele não impõe uma forma de diálogo nem induz o entrevistado a determinada direção, ainda que construa previamente tópicos que possam dar dinamicidade à conversa.

Nesta investigação, os tópicos para as entrevistas narrativas foram configurados na medida em que as observações foram trazendo pontos que mereciam aprofundamento. Tais tópicos (Anexo 4) versavam sobre as diferenças entre ser mãe dentro e fora do sistema penitenciário, as relações entre os sujeitos que compõem o ambiente e destes com o sistema, com a equipe do Projeto Estação Casa e com as crianças; e as perspectivas futuras para as crianças. O foco desta metodologia estava nos adultos que conviviam com as crianças e não diretamente nas crianças.

O processo de organização dos dados colhidos nas entrevistas narrativas seguiu as etapas de transcrição, leitura e pré-análise dos dados. Primeiro, as entrevistas foram gravadas em áudio. Depois, seguiu-se a transcrição das entrevistas. De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2008), cabe, preferencialmente ao próprio pesquisador, transcrevê-las, indicando na transcrição, as reações vistas no informante, tais como hesitação, emoção, distanciamento, entre outros. O ato de transcrever já traz uma aproximação, ainda que desinteressada, com o conteúdo a ser analisado, o que me permitiu observar algumas recorrências, aproximações e distanciamentos da temática pesquisada, bem como um fluxo de ideias para interpretar o texto.

O percurso de análise que se segue após a transcrição e a organização dos dados, depende das opções e das necessidades do pesquisador, bem como da complexidade da realidade estudada. Nesta investigação, devido ao volume de dados gerados a partir dos registros de observação e das entrevistas narrativas, optei por recorrer à análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (1997). Utilizei-me do programa *Atlas Ti*, um *software* bastante eficiente na análise de conteúdo em larga escala que possibilita o cruzamento de informações e a abrangência de categorias que se articulam revelando as recorrências e temáticas mais relevantes do estudo.

1.3.3 O estudo Documental

De acordo com Marconi e Lakatos (2008), toda pesquisa se inicia com um levantamento de dados e informações a respeito da temática a ser investigada. Para tanto, são utilizadas diferentes fontes que revelam os conhecimentos já elaborados e as lacunas referentes a determinado tema. Este levantamento contribui para se evitar duplicações e esforços em estudos investigados anteriormente (p. 176). Na fase inicial de uma pesquisa, esse levantamento ocorre, via de regra, por meio de pesquisa documental e bibliográfica.

Lüdke e André (1986, p. 38), afirmam que a análise documental é uma técnica pertinente aos estudos de abordagem qualitativa, uma vez que, associada a outras técnicas, propicia complementar informações e apontar novos temas ou problemas. As autoras definem como documentos um conjunto de materiais escritos ou não que proporcionam identificar informações que respaldam as afirmações do pesquisador, além de se constituírem enquanto fonte “natural” de informações (p. 39)

Nesta investigação, foram utilizadas tanto as fontes primárias, tais como as leis que regem o sistema prisional, a educação da criança pequena, os direitos das crianças, entre outros; como também, fontes secundárias constituídas por documentários, pesquisas publicadas em teses, dissertações e artigos científicos.

Ainda que essa metodologia tenha me acompanhado durante toda a trajetória da pesquisa, destaco sua importância no início do processo de investigação, uma vez que proporcionou construir um arcabouço teórico que permitiu entrar com segurança no espaço prisional. Assim como, na fundamentação para a análise de dados e construção dos princípios para a construção de um processo educativo que considere as crianças em suas especificidades e em sua dignidade humana.

1.3.4 A Análise de conteúdo e tratamento da informação

Uma tarefa delicada e desafiadora na pesquisa qualitativa é a análise dos dados obtidos durante a investigação. Isso se deve, por um lado, pelos conteúdos narrativos que dizem respeito a sujeitos e situações situadas sócio-historicamente, exigindo do pesquisador um compromisso em ler os dados sem conferir ao estudo uma análise pessoal e subjetiva, passível de ser questionada sobre sua real veracidade. Por outro lado, pelo volume de dados descritivos, que se somam em relatos de observação, transcrições de entrevistas, documentos, entre outros, que

guardam uma quantidade de informações passíveis de reflexão, requerendo uma metodologia que auxilie no tratamento e análise destes dados.

No âmbito da pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo se configura como uma eficiente metodologia de tratamento e estudo de dados expressos nas diferentes formas de comunicação, sejam os discursos emitidos em diferentes linguagens, sejam orais, escritas, de imagens ou gestos, entre outros. Para Severino (2007, p. 121) a análise de conteúdo se constitui enquanto uma metodologia que proporciona “compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações”.

De acordo com Bardin (1977, p. 30), a análise de conteúdo se revela como um conjunto de estratégias que tem como objetivo trazer rigor à leitura do real e possibilitar uma compreensão da comunicação para além de seus significados imediatos. A autora assinala que os objetivos da análise de conteúdo são, por um lado, superar a incerteza, ou seja, que a mensagem contida na comunicação passe do âmbito subjetivo para ser compartilhada, generalizada; e, por outro, enriquecer a leitura a partir da descoberta de conteúdos e estruturas que possam validar o que se pretende afirmar a propósito da mensagem (p. 31).

A análise de conteúdo não se caracteriza como um instrumento, entretanto oferece uma gama de formas adaptáveis às mais diversas necessidades no que se refere à análise da comunicação. Bardin (1977, p. 34) ressalta que “qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor controlado ou não, por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” e, citando P. Henry e S. Moscovici (1968), reafirma que “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (p. 33-34).

A análise de conteúdo pressupõe a inferência, para Bardin (1977, p. 43), a dedução de maneira lógica que permite um caminho entre a descrição – as características expressas no texto – e a interpretação – a significação concedida pelas características da descrição, ou seja, “a leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura ‘à letra’, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano”. Nessa perspectiva, Bardin (1977, p. 44) apresenta como conceito da Análise de Conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

É fato que a análise não se inicia apenas quando os dados já foram coletados, uma vez que, durante todo o processo de investigação, analisam-se fatos, situações, materiais; traçam-se possibilidades de compreensão de informações, ou seja, ela está presente em todas as etapas da pesquisa. Contudo, Lüdke e André (1986), assinalam que, findada a coleta de dados, ela se torna mais sistemática e formal, requerendo uma organização específica de modo que os dados revelem os elementos necessários à construção dos conhecimentos. As autoras ressaltam que a classificação e a organização dos dados preparam para a fase mais complexa da análise, que é a teorização, ou seja, a apresentação dos 'achados da pesquisa' em forma de conhecimentos construídos, de maneira lógica e fundamentada.

Assim, busquei organizar e categorizar as informações a partir do programa *Atlas Ti*, um *software* utilizado para a análise qualitativa em larga escala que se constitui como uma ferramenta que possibilita o cruzamento de dados qualitativos a partir de diferentes tipos de arquivos ou mídias, facilitando a sua organização por meio de critérios e categorias estabelecidas pelo pesquisador.

1.3.5 A pesquisa com bebês e crianças pequenas

O presente estudo se articula em torno da criança que nasce e vive parte significativa de sua infância no interior do sistema prisional. Invisibilizada, em todos os sentidos, dentro deste sistema, são violadas em relação aos princípios fundamentais da dignidade humana, tais como a liberdade e o convívio social. Até aqui, no Brasil, pouco se ouve falar sobre sua presença no cárcere; nada se sabe sobre os impactos dessa experiência em seu desenvolvimento; pouco se caminhou no sentido de fazer valer seus direitos.

Essa constatação nos aproxima de uma questão que vem sendo discutida, principalmente por pesquisadores da infância, sobre o lugar da criança nas pesquisas e onde estão suas vozes, seus interesses e formas de expressão. Esses questionamentos apontam para uma lacuna no que se refere às metodologias utilizadas que tomam a criança como sujeito, como informante. Delgado e Müller (2005) afirmavam que ainda não havia, em estudos brasileiros, produções que considerassem as crianças como protagonistas, que valorizassem suas vozes.

Contudo, pouco se inovou nas metodologias de pesquisa com crianças, o que dificulta apreender os elementos significantes de seus modos de ser, de ver e de estar no mundo.

Para compreender a criança em suas potencialidades, faz-se necessário romper com a visão tradicional da criança sem voz¹⁶, receptáculo da cultura, passiva no processo de aprendizagem, à mercê dos processos de socialização. Para constituir uma compreensão da criança enquanto sujeito concreto e histórico, capaz de produzir cultura e constituir-se por meio da cultura na qual está imersa. É fundamental recorrer às contribuições contemporâneas das diversas áreas do conhecimento. Elas se articulam para trazer à tona a criança que participa e que possui saberes, que é ativa em suas relações, seja com seus pares ou com os adultos com os quais convive.

Essa posição das crianças enquanto sujeitos capazes de trazer informações a respeito de si e de seus modos de compreender o mundo nas pesquisas, bem como de produzir cultura, de interagir socialmente e comunicar seus saberes, encontrou maior relevância a partir da década de 1990, no âmbito da Sociologia, mais precisamente na área de estudos denominada Sociologia da Infância. William Corsaro, pode ser considerado como um dos precursores na busca por metodologias que valorizassem a criança como partícipe dos processos de pesquisa. Corsaro, utilizou-se das concepções e práticas da etnografia, que rompiam com a sociologia tradicional, para trazer a criança para o centro dos estudos. Nas palavras de Müller e Carvalho (2009, p. 23) “pelo enfoque metodológico qualitativo e pela escolha de um objeto de estudo que a sociologia raramente privilegiou – a criança, particularmente os primeiros anos da infância” Corsaro trouxe novas perspectivas para os estudos da infância.

Corsaro (2009, p. 84-87), considerando as contribuições da antropologia em relação à pesquisa etnográfica, afirma que essa metodologia lança mão de uma série de estratégias que possibilitam a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, sua aceitação no grupo, modos profundos de coleta de dados, tais como gravações, registros fotográficos, descrições de artefatos, entre outros, que possibilitam uma descrição detalhada e uma interpretação densa dos dados coletados. O autor considera três características-chave da pesquisa etnográfica realizada com as

¹⁶ A palavra infância, de origem latina, é composta do prefixo *in*, que indica negação, e *fante*, presente do verbo *fari*, que significa falar, dizer. Infante é aquele que não tem capacidade para falar.

crianças: a) ela é sustentável e comprometida, uma vez que possibilita um contato prolongado do pesquisador com o campo e seu acesso ao grupo, sendo a observação participante um meio para que o pesquisador participe como membro do grupo; b) ela é microscópica e holística, ou seja, a imersão no cotidiano de um grupo permite uma familiarização com fatos do cotidiano que, devido a uma convivência prolongada torna-o capaz de uma generalização segura a respeito do objeto investigado; c) ela é flexível e autocorretiva, como método dialético permite um movimento de reinterpretação e readequação das hipóteses e dos conhecimentos na medida em que o estudo é desenvolvido.

Os estudos de Corsaro passaram a influenciar outras áreas do conhecimento, como a Psicologia. Ao empreender uma metodologia de pesquisa com as crianças, cujas bases estão fundamentadas nos conhecimentos da Antropologia, ele revoluciona o entendimento do desenvolvimento infantil, provocando a revisão das principais teorias psicológicas contemporâneas (BUSSAB e SANTOS, 2009, p. 104). Conforme Müller e Carvalho (2009, p. 25-26),

Corsaro motivou uma profunda discussão sobre metodologias de pesquisa com crianças, ao negar, em seus trinta anos de pesquisa, visões equivocadas sobre as crianças e a infância: a tendência de infantilização e o reforço da imaturidade das crianças; a produção de evidências de incompetências; o entendimento de que o consentimento dos pais e professoras é suficiente para a realização de pesquisas com as crianças.

É neste sentido que Bussab e Santos (2009) asseguram que o avanço do conhecimento em relação às crianças, nas diversas áreas, ocorreu, em grande medida a partir do desenvolvimento de metodologias para a observação de bebês, que permitiram perceber as reações e os sentidos que elas tomavam na interação destes com o meio. No âmbito da psicologia, os estudos a partir da observação de bebês em contextos coletivos de cuidado e educação revelaram capacidades inesperadas, que só se tornaram possíveis, não só pelas novas formas de observação, mas principalmente, em virtude de novas formas de orientação das opções técnicas (p. 105).

Parece ser um consenso, na atualidade, que a pesquisa que envolve crianças precisa estar fundamentada em conhecimentos interdisciplinares, uma vez que as diferentes áreas do conhecimento trazem contribuições e enfoques diversos que ajudam a compor o complexo mosaico que circunda a infância. A pesquisa com bebês e crianças pequenas pressupõe um olhar atento, sensível, prolongado e próximo.

Observar vai além de olhar, registrar e analisar, pressupõe proximidade, vínculo, relação. Dessa forma, requer processos metodológicos mais flexíveis e técnicas variadas que proporcionem a interlocução entre o adulto pesquisador e as crianças, sujeitos da pesquisa.

Neste estudo, a observação participante foi crucial para conseguir compreender o que as crianças revelavam em seus silêncios, choros, olhares baixos e tristonhos, no adoecimento ou em seus poucos, mas profundos sorrisos, em suas corridas próximas ao alambrado e ao portão de saída do espaço materno infantil, nas buscas pelo que há lá fora, por onde passam as agentes e as visitas. Por outro lado, importava conhecer, também, a compreensão que os adultos que conviviam com elas tinham em relação aos seus processos de aprendizagem e aos possíveis impactos que a experiência intramuros do sistema prisional poderia causar em seus processos de desenvolvimento.

Aqui, cabe lembrar minha primeira conversa com a direção da PFP, quando acompanhava as reuniões da equipe do Grupo Marista em suas primeiras conversas para desenhar o projeto Estação Casa. A diretora me perguntou sobre o que tratava a minha pesquisa e respondi que seria sobre os processos educativos das crianças que viviam no sistema e que elas seriam o foco do estudo. A diretora disse, “Mas como você vai fazer? As crianças de lá não falam!”. Respondi que eu saberia compreendê-las mesmo que elas ainda não conversassem comigo.

Essa frase ecoou durante todo o tempo em que estive no espaço materno-infantil e na creche que atende às crianças. Ela volta em muitos relatos, sejam das mulheres, das agentes, das professoras e equipe pedagógica. Os processos educativos das crianças, em grande medida, ainda partem do pressuposto de que elas não falam, não entendem, não expressam, não sentem e, em virtude disso, há pouco a ser feito por elas enquanto estão naquele espaço e tempo.

Este foi o elemento articulador desta pesquisa: trazer a criança que vive a infância no ambiente prisional para o centro do debate sobre o processo educativo ao qual está submetida e que lhe proporciona a construção de sua identidade. Ao torná-la sujeito principal da pesquisa, tive que abrir mão de uma série de meios para acolhê-la em suas especificidades, os quais se referem ao contexto peculiar em que vive, aos modos como se expressa, e às concepções que perpassam os adultos que com ela convivem.

1.3.6 O *locus* da pesquisa

De acordo com o Departamento Penitenciário (DEPEN)¹⁷, a PFP é um estabelecimento de segurança máxima, de regime fechado, que se destina à custódia de presas provisórias e condenadas. Localizada no município de Piraquara, região metropolitana de Curitiba, integra o Complexo Penitenciário de Piraquara¹⁸ sendo a única instituição de segurança do estado a receber mulheres grávidas.

Esta unidade penitenciária foi inaugurada em 13 de maio de 1970 e acolhia, nas celas, mulheres com seus bebês ou filhos pequenos. Em 1983, utilizando-se o espaço da capela, foi destinado um ambiente diferenciado para acomodar as crianças e, somente a partir de 1990, foi construído um local apropriado com *playground* e um jardim na área externa para recebê-las enquanto permaneciam na penitenciária com suas mães. Este espaço recebeu o nome de “Creche Cantinho Feliz”¹⁹.

O espaço materno-infantil possui capacidade para atender até 40 crianças. Durante o dia, as mulheres se revezam em dois turnos (manhã e tarde) para cuidarem das crianças que, à noite, ficam aos cuidados da agente penitenciária de plantão. A estrutura física compõe-se de cozinha, lactário, três banheiros, refeitório, quatro quartos coletivos, um pátio coberto, sala de TV, sala de jogos e brinquedos, sala para a equipe do Projeto Estação Casa, enfermaria, sala para a equipe de segurança, almoxarifado e o pátio externo com *playground*.

O número de crianças atendidas na penitenciária, em julho de 2015, era de 40 sendo 23 na faixa etária entre 0 e 6 meses, 8 de 7 meses a 1 ano, 8 com idade entre 1 e 2 anos e uma criança acima de dois anos. Não havia crianças com mais de três anos. As mulheres grávidas têm sido direcionadas para o Complexo Médico Penal (CMP)²⁰ até que tenham a criança. Segundo a diretora, naquele momento havia cerca de vinte gestantes no CMP aguardando a transferência após o parto.

¹⁷ Disponível em <http://www.depen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=24> Acesso em 11 de janeiro de 2016.

¹⁸ O complexo Penitenciário de Piraquara é formado pelas Unidades: Penitenciária Central do Estado (PCE), Penitenciária Feminina do Paraná (PFP), Penitenciária Estadual de Piraquara I e II (PEP), Colônia Penal Agrícola (CPA I), Casa de Custódia de Piraquara (CCP) e Presídio Central Estadual Feminino (PCEF).

¹⁹ Devido ao fato de este espaço, denominado de creche, não ter uma identidade definida, o tratarei nesta investigação como espaço materno-infantil.

²⁰ No início da investigação, em 2013, as mulheres grávidas eram conduzidas à PFP e aguardavam o parto nas dependências da Galeria A. Com o aumento no número de mulheres com filhos, as gestantes

As mulheres, ao chegarem com seus bebês, são conduzidas à “Galeria A”, ala específica dentro da Administração, longe das demais mulheres privadas de liberdade. É composta de 8 celas com dois metros quadrados, que abrigam duas mulheres com seus bebês. Há uma cela maior que acolhe até seis mulheres com crianças.

Até o ano de 2014, a Penitenciária Feminina do Paraná estava sob o comando da Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. Após as eleições daquele ano, ela passou a ser comandada pela Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária.

Segundo os dados encaminhados pela direção da PFP, ainda que a Lei de Execução Penal (LEP) permita a permanência da criança até os sete anos de idade com sua mãe, a PFP faz um trabalho interdisciplinar de conscientização junto às mulheres para que, aquelas cujos familiares tenham condições de cuidar, encaminhem seus filhos antes de completarem três anos de idade, podendo ser prorrogado em casos de extrema necessidade, caso as mães não possuam alternativas de encaminhamento junto a familiares. De acordo com a direção, a maioria das mães progredem de regime antes das crianças completarem três anos.

As crianças, a partir de um ano, podem ser encaminhadas ao Centro Municipal de Educação Infantil de Piraquara, que fica em um bairro no entorno da penitenciária, de acordo com vagas disponíveis após o atendimento à comunidade circundante. Contudo, não são disponibilizadas vagas para todas, uma vez que o CMEI atende crianças da comunidade circundante.

No que se refere ao tempo e aos locais de permanência da mãe com as crianças, os bebês até os seis meses ficam com as mães nas celas da Galeria A, tendo uma média de 40 minutos a duas horas de banho de sol diariamente, no pátio do espaço materno-infantil da PFP. Já as crianças maiores de seis meses permanecem neste espaço todo o tempo e as mães, organizadas em duplas fixas, revezam-se nos horários de manhã e tarde para cuidar das crianças. À noite essas crianças ficam sob os cuidados da agente penitenciária de plantão.

Ainda que não estivesse no projeto inicial da pesquisa, o CMEI do município que as crianças frequentam foi inserido como *locus* complementar na investigação por

passaram a ser encaminhadas para o Complexo Médico Penal, sendo transferidas imediatamente após o parto para a PFP.

trazer elementos significativos sobre os impactos do sistema prisional no desenvolvimento da criança. Trata-se de um prédio modesto e bem organizado que atende crianças da comunidade e, a partir da parceria com a PFP e a Rede Marista de Solidariedade, passou a acolher um número maior de crianças da penitenciária. As crianças da PFP são distribuídas em três turmas, uma no maternal I, três no maternal II A, e duas no maternal II B. A condução das crianças da PFP para a creche é feita por transporte adequado e fornecido pela prefeitura de Piraquara.

Como existe uma demanda ainda maior de crianças da PFP com idade para frequentar esse espaço e dadas as suas especificidades, estava sendo discutida uma parceria entre a PFP, a Rede Marista de Solidariedade (RMS) e a Secretaria Municipal de Educação de Piraquara, para priorizar o atendimento das crianças advindas do sistema prisional como uma forma de garantir sua saída o mais cedo possível para o exterior da PFP. Essa medida prevê a minimização dos impactos do sistema no processo de desenvolvimento da criança.

1.3.7 O Projeto Estação Casa

O estudo desenvolvido com as crianças inseridas no contexto prisional emergiu de minha vinculação profissional junto ao Grupo Marista. A oportunidade de conhecer essa realidade se deu na participação em uma atividade com a Pastoral da Universidade da PUCPR que havia iniciado uma parceria com a PFP, na qual os acadêmicos desenvolviam atividades para celebrar o natal com as mulheres privadas de liberdade. Naquele dia as atividades seriam realizadas com as crianças da Creche Cantinho Feliz. Observei as crianças e a forma como reagiam à presença de pessoas estranhas com olhares baixos e tristonhos. Essa primeira visita me impactou de tal forma que se tornou o problema ao qual me dedicaria no doutorado.

O projeto de pesquisa passou a ser delineado enquanto participava, como profissional, das discussões em torno da construção do Projeto Estação Casa²¹. Foram várias etapas de discussões, reuniões e encontros que contavam com profissionais de diferentes áreas e setores da instituição Marista e da PFP, que resultaram na construção do projeto de atendimento a essas crianças. O

²¹ Trata-se de um projeto desenvolvido pelo Setor de Solidariedade do Grupo Marista, mantido pela Congregação Religiosa dos Irmãos Maristas.

acompanhamento desse processo foi importante para aprofundar o conhecimento a respeito do contexto e, posteriormente, realizar a imersão em campo.

A instituição Marista dedica-se à educação de crianças e jovens, sendo priorizados, no âmbito da Rede de Solidariedade, aqueles que se encontram em condições e contextos de vulnerabilidade. As realidades extremas às quais crianças e jovens estão expostos são vistas como possibilidades de realização da missão institucional. A PUCPR integra as unidades educativas Maristas e tem como um de seus propósitos compartilhar com a comunidade os conhecimentos produzidos, convidando os acadêmicos a contribuírem para a transformação da realidade.

As diferentes atividades desenvolvidas pela PUCPR com as mulheres em privação de liberdade, fazem parte do Programa Ciência e Transcendência: Educação, Profissionalização e Inserção Social que envolve a participação de acadêmicos de diversos cursos, da Pastoral da Universidade e de voluntários. A atuação com as mulheres evidenciou as demandas por um atendimento específico para as crianças que vivem no ambiente prisional.

A necessidade de uma ação contínua realizada por profissionais qualificados junto às crianças mobilizou a Rede Marista de Solidariedade (RMS) que assumiu o desafio de construir uma proposta educativa específica para esse grupo infantil. Delineou-se, então, o processo de construção de uma proposta que considerasse a complexidade do contexto, proporcionasse um atendimento de qualidade e pautasse politicamente as demandas e direitos das crianças.

A complexidade do ambiente prisional levou os responsáveis pelo projeto a realizar um diagnóstico, sendo contratada pela RMS a empresa de consultoria MOVE “Avaliação e estratégia em desenvolvimento social” para realizar um estudo sobre as condições e oportunidades para o atendimento à criança na PFP. O relatório final deste estudo, realizado em 2013, apontou uma série de demandas, tais como a discussão da identidade do espaço “Creche Cantinho Feliz”, a decisão sobre o tempo de permanência da criança e a tomada de decisão, por parte das mulheres, de ficar com a criança ou enviá-la para a família, abrigo ou adoção, entre outras questões complexas que estavam submetidas às regras internas do sistema.

A MOVE apresentou três possibilidades de intervenção: a primeira previa a permanência do atendimento e da estrutura com ampliação do investimento para aprimorar a proposta pedagógica. A segunda possibilitava a ampliação dos espaços de convivência das crianças, sendo que no período diurno a “Creche Cantinho Feliz”

realizaria o atendimento de educação infantil e, nos demais momentos o espaço se constituiria como abrigo ou residência provisória. Na terceira proposta seria oferecido um processo qualificado de integração à comunidade, ampliando as possibilidades de fortalecimento de laços com as famílias de origem. Apontaram a necessidade de uma incidência política que proporcionasse acelerar o processo de julgamento das mulheres grávidas ou com filhos pequenos possibilitando que cumprissem penas alternativas.

As discussões no grupo de trabalho e nas instâncias de decisão da Rede Marista de Solidariedade originaram o Projeto Estação Casa, que integrava elementos apresentados pela MOVE, de acordo com as possibilidades do sistema, e outras características advindas dos debates do grupo. No período dessa pesquisa, o projeto estava no início de sua implementação e já necessitava de adequações, dadas as especificidades do grupo e os desafios encontrados pela equipe no desenvolvimento da proposta.

Assim, todo o percurso apresentado neste capítulo, responde ao objetivo de introduzir os possíveis interlocutores que o lerão, em um caminho de construção de conhecimentos que passa, necessariamente, por uma descrição aprofundada sobre o tema investigado; a explicação dos diferentes fatores que permeiam os processos educativos das crianças em uma instituição de segurança e uma análise crítica a respeito dos dados construídos nas relações estabelecidas com os sujeitos, de modo especial, com as crianças, com o contexto e com a teoria que fundamenta este estudo; para chegar ao nível da compreensão de tão complexa realidade com o compromisso de anunciar possibilidades de transformação no atendimento às crianças que vivem esta realidade.

2. INFÂNCIA, VULNERABILIDADE E DIGNIDADE HUMANA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE OS PROCESSOS EDUCATIVOS DA CRIANÇA NO CONTEXTO PRISIONAL

Não é o espetáculo dessa idade, um espetáculo doce e encantador, ver uma linda criança, de olhos vivos e alegres, jeito contente e tranquilo, fisionomia aberta e risonha, fazer enquanto brinca as coisas mais sérias, ou então profundamente ocupada com as mais frívolas diversões?

Rousseau (2014, p. 208)

A busca por uma compreensão dos processos educativos vividos pelas crianças no cárcere, considera as profundas contradições engendradas no âmbito da sociedade capitalista cujo sistema político, social e econômico produz uma massa cada vez maior de sujeitos que estão à margem dos processos produtivos. Tais contradições se evidenciam de forma cruel nas relações internas do sistema prisional, onde a imposição do poder, a descaracterização dos sujeitos e a supressão da dignidade humana se naturalizam. Neste ambiente hostil, quem está à margem é a criança, vulnerável e destituída de seus direitos, dentre eles, o da liberdade e da oportunidade de vivenciar dignamente a infância.

Considerando que, a despeito deste ambiente insólito, as crianças estabelecem relações concretas com seus pares, com os adultos e com o sistema e suas regras e que as relações constituem a base do processo educativo, é possível pensar em uma proposta educativa que possibilite práticas e interações pautadas no respeito às especificidades de seu desenvolvimento e nos princípios da dignidade humana. Neste sentido, essa investigação toma como sujeito principal a criança e, como fio condutor das análises, os processos educativos da infância em um contexto vulnerável.

Por vulnerabilidade social, considero a dinâmica relação estabelecida entre os recursos disponíveis socialmente e as possibilidades de acesso garantidas às crianças e suas famílias. Nesta perspectiva, identificam-se grupos socialmente negligenciados que não têm garantido o acesso aos recursos básicos à sobrevivência e a uma experiência de vida digna. Tal concepção é defendida por Abramovay (2002, p. 29) que define

Vulnerabilidade social como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade.

Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores.

Destarte, a vulnerabilidade social está relacionada diretamente aos mecanismos sociais que “constroem a pessoa sem que surjam as condições societárias de afirmação do indivíduo autônomo, com possibilidades de escolha dos valores que orientarão sua luta por afirmação social plena” (RIBEIRO e LOURENÇO, 2001, p. 120). Compreende-se que as crianças que nascem no ambiente prisional não têm igualdade de acesso aos recursos materiais e simbólicos que lhe permitam o pleno desenvolvimento, por estarem em um ambiente que se constitui como mecanismo de cerceamento de suas liberdades.

No caminho de construção do conhecimento, a tarefa de empreender uma análise a partir de uma experiência concreta se fortalece na busca por referenciais que pautem uma leitura crítica da realidade investigada. O contexto complexo dos bebês e crianças pequenas no interior do ambiente prisional exige um aporte teórico que permita compreendê-los sob seus variados aspectos. Desta forma, este capítulo tem por objetivo, apresentar as contribuições de teóricos, cujas obras ajudam a compreender a criança e a infância em sua dignidade de pessoa humana e seus processos educativos, de modo especial, a criança que vive sua infância em contextos vulneráveis.

Portanto, inicio trazendo o conceito de dignidade da pessoa humana em sua construção histórica e, posteriormente, destaco as contribuições de Rousseau, Pestalozzi e Korczak, abordando a concepção de criança e infância na sociedade moderna enquanto conceitos em constituição. Após, destaco Rousseau e a compreensão da infância segundo sua natureza e, em seguida, apresento o pensamento de Pestalozzi e sua proposta de educação da criança pobre. Por fim, exponho o pensamento e a obra de Korczak e o processo educativo pautado no respeito ao princípio da dignidade humana da criança.

2.1 A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

Dignidade humana, termo polissêmico que desvela uma construção histórica, cultural e social. Diante de tantas divergências no sentido de sua definição, tanto na ordem jurídica quanto filosófica, o tema acaba por dificultar a compreensão no âmbito

de seu significado e da sua prática. O que é a essência do homem? É uma questão que persegue a humanidade historicamente e, junto a essa pergunta, arrasta-se a dúvida sobre a quem realmente merece ser dada a dignidade. Isso porque o termo dignidade, do latim *dignus*, foi empregado no sentido de função, cargo ou título outorgado a quem de direito. Para os gregos, *dignitas* estava associado à posição ocupada pelos indivíduos na esfera social, o que admitia que uma pessoa fosse mais ou menos digna. Assim como, para os romanos, *persona* dizia respeito ao homem capaz de direitos e obrigações, ou seja, existiam seres humanos que não eram vistos como pessoas, mas como *res*, como coisas, como era o caso dos escravos. Do mesmo modo, a ciência contemporânea também busca identificar quando um indivíduo assume a dignidade humana: no momento da fecundação, após os três meses intrauterinos ou após o nascimento? Haja vista os debates referentes ao aborto; enquanto está consciente no leito de morte e pode decidir se quer ou não permanecer vivo? Eis alguns dos dilemas enfrentados pela bioética.

Conforme Comparato (2010, p. 13), a resposta à pergunta “em que consiste a dignidade humana?” foi dada sucessivamente no campo da religião, da filosofia e da ciência. O autor sinaliza o Período Axial²², como sendo uma linha divisória na história da humanidade que possibilitou ao homem passar de uma compreensão mitológica dos fenômenos humanos para uma tomada de consciência de si, por meio da razão. Comparato (2013, p. 20) assinala que

No centro do período axial, entre 600 e 480 a.C., coexistiram, sem se comunicarem entre si, alguns dos maiores doutrinadores de todos os tempos: Zaratustra na Pérsia, Buda na Índia, Lao-Tsé e Confúcio na China, Pitágoras na Grécia e o Dêureto-Isaías em Israel. Todos eles, cada um a seu modo, foram autores de visões do mundo, a partir das quais estabeleceu-se a grande linha divisória histórica: as explicações mitológicas anteriores são abandonadas, e o curso posterior da História passa a constituir um longo desdobramento das ideias e princípios expostos durante esse período.

Durante o Período Axial se enunciaram e se estabeleceram os princípios e as diretrizes fundamentais de vida que perduram até hoje. O surgimento do monoteísmo em várias regiões do mundo como forma de suplantar o politeísmo; o nascimento da filosofia substituindo as explicações mitológicas para os dramas e questões humanas por meio de um saber lógico como expressão da razão; e o surgimento da democracia

²² O Período Axial foi designado por Karl Jaspers como sendo o eixo histórico da humanidade, fase da história correspondente aos séculos VIII e II a.C. no qual o ser humano passa a “abandonar” as explicações mitológicas, passando a tomar consciência de si por meio da razão. Cf. COMPARATO (2010, p. 20).

que suprime o poder político superior ao do povo levaram a uma nova compreensão do ser humano. Mais que isso, inicia-se uma indagação sobre “qual deveria ser, doravante, o critério supremo das ações humanas? Não poderia ser outro senão o próprio homem” (COMPARATO, 2010, p. 21).

O longo caminho para a compreensão da dignidade humana tem início nas religiões monoteístas, de modo especial no Cristianismo cujo ensinamento ecumênico exprime a exigência do amor universal; passa pelo trabalho de Confúcio e Moti com suas escolas na China, Buda com suas viagens pelo continente indiano e os filósofos como conselheiros de governantes ao longo da bacia do mediterrâneo; e se amplia com a percepção de Heródoto que, ao narrar suas viagens, compara diferentes costumes e tradições dos povos e traz uma nova percepção a respeito das civilizações. Tais forças, instituídas nesse período histórico, conduziram a uma compreensão do ser humano em sua igualdade essencial, como ser dotado de liberdade e razão, mesmo com diferenças relacionadas a sexo, raça, religião e costumes sociais. Para Comparato (2010, p. 22) “lançavam-se, assim, os fundamentos intelectuais para a compreensão da pessoa humana e para a afirmação da existência de direitos universais, porque a ela inerentes”.

No Período Axial desponta a ideia de uma igualdade essencial entre todos os seres humanos, contudo, foram necessários vinte e cinco séculos para que essa compreensão se transformasse em um tratado ratificado por quase todos os países e expresso na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* que proclamou, pela primeira vez, que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Ou seja, foi necessária a lei escrita para assegurar, no plano do discurso, a prerrogativa da dignidade humana endereçada a todos os homens e mulheres, indistintamente.

A discussão religiosa a respeito da dignidade da pessoa, fundamentou-se de modo especial no cristianismo que compreende Jesus Cristo em sua essência humana e divina, filho de Deus e constituído da natureza humana. Por meio de Jesus, conforme a pregação de Paulo de Tarso, todos os seres humanos, criados à imagem e semelhança de Deus, seu Pai, tornam-se igualmente filhos de Deus e, portanto, irmanados. Posteriormente, com Santo Tomás de Aquino, define-se a pessoa enquanto substância (sentido aristotélico), a forma que molda a matéria, concedendo ao ser individual características de permanência e invariabilidade. O ser se constitui em sua substância espiritual e corporal. É nessa concepção que se fundamenta a

premissa do direito natural da pessoa que, soberano, se furta a toda e qualquer norma, eclesiástica ou secular, que o contrarie. Conforme Comparato (2010, p. 32),

Foi sobre a concepção medieval de pessoa que se iniciou a elaboração do princípio da igualdade essencial de todo ser humano, não obstante a ocorrência de todas as diferenças individuais ou grupais, de ordem biológica ou cultural. E é essa igualdade de essência da pessoa que forma o núcleo do conceito universal de direitos humanos. A expressão não é pleonástica, pois que se trata de direitos comuns a toda a espécie humana, a todo homem enquanto homem, os quais, portanto, resultam da sua própria natureza, não sendo meras criações políticas.

Inicialmente, a fundamentação a respeito da igualdade entre todos os seres humanos justificou-se tanto no âmbito religioso, pela criação da pessoa à imagem e semelhança de Deus, quanto no âmbito filosófico no qual os sofistas e, mais tarde, os estoicos, afirmavam que o fundamento universal da igualdade entre os homens está na natureza, uma vez que por ser o homem, parte da natureza, traz em si o princípio da liberdade. Porém, na modernidade, o movimento antropocêntrico passou a buscar na razão humana os fundamentos que justificassem a essência humana. Com Kant, tem-se uma nova elaboração teórica a respeito do conceito de pessoa como sujeito de direitos universais em uma perspectiva firmada na razão.

O postulado ético de Kant parte do pressuposto de que somente um ser racional é capaz de agir segundo leis ou princípios e que, este ser racional tem vontade e capacidade de agir com uma finalidade, o que denominou de razão prática. Para Kant (2007, p. 47, grifos do autor),

Tudo na natureza age segundo leis. Só um ser racional tem a capacidade de agir *segundo a representação* das leis, isto é, segundo princípios, ou: só ele tem uma *vontade*. Como para derivar as acções das leis é necessária a *razão*, a vontade não é outra coisa senão *razão prática*. Se a razão determina infalivelmente a vontade, as acções de um tal ser, que são conhecidas como objectivamente necessárias, são também subjectivamente necessárias, isto é, a vontade é a faculdade de escolher *só aquilo* que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer como bom.

Para o filósofo, a representação de um princípio objetivo, obrigatório, para uma vontade, formula-se enquanto um imperativo. Os imperativos se constituem como hipotéticos, quando se refere a uma necessidade prática para alcançar algo desejado; ou categóricos, quando representam uma ação com um fim em si mesmo (COMPARATO, 2010, p. 33). Segundo Kant (2013, p. 31), “o imperativo categórico, que em geral só enuncia o que é obrigatório, é: aja conforme a uma máxima que possa

valer ao mesmo tempo como uma lei universal”. Disso decorre a compreensão kantiana do princípio ético de que o ser humano existe com um fim em si mesmo e não como um meio. Nesta perspectiva, Kant (2007, p. 68, grifos do autor) afirma:

Os seres cuja existência depende, não em verdade da nossa vontade, mas da natureza, têm contudo, se são seres irracionais, apenas um valor relativo como meios e por isso se chamam *coisas*, ao passo que os seres racionais se chamam *pessoas*, porque a sua natureza os distingue já como fins em si mesmos, quer dizer como algo que não pode ser empregado como simples meio e que, por conseguinte, limita nessa medida todo o arbítrio (e é um objecto do respeito). Estes não são portanto meros fins subjectivos cuja existência tenha *para nós* um valor como efeito da nossa acção, mas sim *fins objectivos*, quer dizer coisas cuja existência é em si mesma um fim, e um fim tal que se não pode pôr nenhum outro no seu lugar em relação ao qual essas coisas servissem *apenas* como meios; porque de outro modo nada em parte alguma se encontraria que tivesse *valor absoluto*; mas se todo o valor fosse condicional, e por conseguinte contingente, em parte alguma se poderia encontrar um princípio prático supremo para a razão.

Em Kant, a dignidade da pessoa não está apenas no fato de ser considerada e tratada como um fim em si mesma e não como meio para que se alcance uma finalidade, mas no fato de que, por sua vontade racional, vive em condições de autonomia, sendo capaz de guiar-se por sua consciência e pelas leis que se impõe. Comparato (2010, p. 34, grifos do autor) afirma que a ética kantiana parte do pressuposto de que “todo homem tem *dignidade* e não um *preço*, como as coisas. A humanidade como espécie, e cada ser humano em sua individualidade, é propriamente insubstituível: não tem equivalente, não pode ser trocado por coisa alguma”.

Ainda que os séculos seguintes fossem regidos pela seleção de alguns seres humanos como pessoas e de outros considerados como coisas (como foi o caso, por exemplo, da escravidão, abolida teoricamente no século XX, ou do extermínio de judeus pelo poder nazista), a visão kantiana da dignidade da pessoa como um fim em si mesma, leva a considerar que,

Se o fim natural de todos os homens é a realização de sua própria felicidade, não basta agir de modo a não prejudicar ninguém. Isto seria uma máxima meramente negativa. Tratar a humanidade como um fim em si implica o dever de favorecer, tanto quanto possível, o fim de outrem. Pois sendo o sujeito um fim em si mesmo, é preciso que os fins de outrem sejam por mim considerados também como meus (COMPARATO, 2010, p. 35).

Essa premissa justifica o reconhecimento dos direitos e das liberdades individuais, bem como dos direitos humanos vinculados às políticas públicas em âmbito econômico e social. O pensamento kantiano ressalta o valor relativo das coisas

contrapondo-se ao valor absoluto da dignidade humana que, na contemporaneidade se expressam na descoberta do mundo dos valores que passam a ocasionar transformações nos fundamentos da ética. Essa compreensão se firma no pressuposto de que o ser humano conduz sua vida em virtude de suas preferências valorativas definindo que “cada pessoa humana é, ao mesmo tempo, legislador universal, em função dos valores éticos que aprecia, e o sujeito que se submete voluntariamente a essas normas valorativas” (COMPARATO, 2010, p. 38).

Nessa perspectiva, a realidade axiológica transformou toda a teoria jurídica identificando os direitos humanos como os valores mais importantes para a convivência humana, ou seja, aqueles sem os quais as sociedades humanas podem fatalmente desaparecer. O pensamento filosófico em curso, a partir do século XX referencia uma visão existencialista do ser humano em sua singularidade e unicidade, enquanto um vir-a-ser situado historicamente e pertencente a um contexto. Conforme Comparato (2010, p. 43),

O caráter único e insubstituível de cada ser humano, portador de um valor próprio veio demonstrar que a dignidade da pessoa existe singularmente em todo indivíduo; e que, por conseguinte, nenhuma justificativa de utilidade pública ou reprovação social pode legitimar a pena de morte (...). As reflexões da filosofia contemporânea sobre a essência histórica da pessoa humana, conjugadas à comprovação do fundamento científico da evolução biológica, deram sólido fundamento à tese do caráter histórico (mas não meramente convencional) dos direitos humanos, tornando portanto sem sentido a tradicional querela entre partidários de um direito natural estático e imutável e os defensores do positivismo jurídico, para os quais fora do Estado não há direito.

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, revela uma longa trajetória de elaboração teórica proclamando, em seu artigo VI que todo ser humano tem direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa. Contudo, a construção histórica a respeito do que seja a dignidade humana e quem, ou a partir de que momento, o indivíduo passa a ser reconhecido como tal, tem sido colocada em xeque diante das novas descobertas da ciência e pelo avanço tecnológico, que vêm impondo novas e provocadoras questões a este respeito.

No centro destas indagações, portanto, está a questão: “se todo ser humano deve ser havido, em qualquer lugar e circunstância, como pessoa, e em razão disso protegido pela ordem jurídica, a partir de que momento, precisamente, deve-se reconhecer a existência de um homem?” (COMPARATO, 2010, p. 44). Se,

inicialmente considerava-se o indivíduo a partir do nascimento com vida, as possibilidades impostas pelas pesquisas genéticas já apontam para o embrião, ainda que fora do útero, como um ser humano em potencial, não podendo ser negado seu *status* de ser humano. Outras questões tais como a manipulação do genoma para obtenção de um melhoramento genético germinal e a realização de clonagem humana para fins terapêuticos ou reprodução de gêmeos tanto de indivíduos vivos quanto daqueles já mortos, anunciam novas discussões e posicionamentos a respeito do que seja a dignidade da pessoa humana.

Para além das novas questões colocadas pela ciência, no âmbito deste estudo, a criança é entendida como um ser humano que, chamado à vida, desde o ventre materno, participa da condição humana, o que lhe garante ser reconhecida como pessoa humana, portadora de direitos que lhe assegurem viver e se desenvolver plenamente, com todas as condições.

2.2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DE ROUSSEAU, PESTALOZZI E KORCZAK

O pensamento pedagógico se constrói em diálogo com a infância. Esta traz à pedagogia as interrogações sobre as quais é obrigada a refletir para pensar as suas verdades.

Miguel Arroyo – 2009.

Esta provocação de Arroyo propõe uma problematização acerca da relação estabelecida entre a criança e a Educação e aponta para uma compreensão de que as mudanças expressas na história da Pedagogia estão mais relacionadas aos desafios propostos pela infância a partir de seus contextos socioculturais do que por um movimento que parta da abstração de intelectuais.

Para Narodowski (2001, p. 21), a Pedagogia, enquanto ciência da Educação, ocupou-se de um discurso²³ sobre a infância, uma vez que esta representa o seu ponto de partida e de chegada. Para Charlot (1986, p. 99),

²³ Aqui compreendo o discurso pedagógico conforme Mariano Narodowski (2001, p. 14), que o considera, para além de fonte a partir da qual se explicam todos os processos educativos, como um guia que dota de sentidos a realidade educacional na articulação das relações sociais da educação e da vida cotidiana.

A noção de infância não é uma noção pedagógica primeira, mas uma noção derivada. A teoria da educação não é fundamentalmente uma teoria da infância; é essencialmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana. Por isso a pedagogia não considera a educação a partir da criança, mas a criança a partir da educação concebida como cultura; a imagem da criança traduz a concepção da natureza humana, de seu desdobramento e de sua cultura.

Na transição da Idade Média para a Moderna, as crises ocorridas nos diversos âmbitos da sociedade provocaram mudanças até então nunca vistas no mundo ocidental que geraram transformações profundas nas relações humanas e sociais, engendrando novos modos de educar. À escola passam a ser confiados os cidadãos de um novo mundo, tendo em sua formação o objetivo de forjar um processo civilizador e modernizador da sociedade. Nasce a escola com os princípios que perpetuarão até os dias atuais, readequando-se continuamente às aspirações impostas pelo capitalismo.

Forjado tanto a partir da prática educativa quanto da sua articulação com as diferentes áreas do conhecimento, o discurso pedagógico a respeito da infância está diretamente relacionado à criança no interior da escola, instituição que se consolida na sociedade moderna. Desta forma, o conhecimento sobre a infância se constitui dentro de parâmetros de homogeneidade, a partir de uma ideia da infância que toma como modelo a criança das classes dominantes.

Neste contexto, Rousseau revoluciona o pensamento pedagógico ao deslocar a criança para o centro do processo educativo. Ao reconhecer que existe uma natureza humana inscrita na criança, acaba por transformar a organização do conhecimento, o papel do educador e a relação entre a educação e a sociedade. Seu pensamento passa a influenciar a educação ao longo dos séculos. Um resgate histórico nos apresenta os inúmeros esforços realizados por educadores que, sensíveis às condições em que se encontravam as crianças, preconizaram mudanças e propuseram novas formas de educá-las.

Tomando como ponto de partida as contribuições de Rousseau, no que se refere à natureza da criança e suas necessidades no processo educativo, siga apresentando Pestalozzi que propôs um trabalho educativo com crianças pobres no contexto da Alemanha pré-industrial; e Korczak que dedicou a vida à educação de crianças judias órfãs, cuja experiência prática de valorização da dignidade humana da criança, influenciou a construção da *Declaração Universal dos Direitos da Criança* –

1959. Além do legado teórico, empreenderam uma crítica social contundente e propuseram alternativas viáveis para um novo sentido na educação da criança.

2.2.1 Criança e infância na sociedade moderna

É possível dizer que a criança começa a ser pensada enquanto sujeito concreto, situado historicamente, e que a infância passa a ser problematizada enquanto resultado de transformações empreendidas na sociedade mais ampla, a partir da segunda metade do século XX. Um dos estudos mais reconhecidos neste período é o do historiador Philippe Ariès²⁴ cuja obra apresenta uma investigação sobre a constituição da família e da criança na sociedade, ainda que seus estudos tenham sofrido severas críticas²⁵. De acordo com Ariès, o sentimento em relação à infância nasce com a modernidade, como um resultado das mudanças ocorridas na passagem da organização social vigente até a Idade Média para a organização social burguesa, com o nascimento da sociedade capitalista. Barbosa (2000, p. 97), ressalta que a modernidade inaugurou uma nova ordem social, caracterizada por desconsiderar “os usos e os costumes tradicionais, substituindo-os pelas organizações mais amplas e impessoais, quebrando, assim, o marco protetor da pequena comunidade”.

Na percepção de Ariès, o surgimento da família nuclear inaugura um novo lugar da criança nas relações intrafamiliares marcada por uma tomada de consciência a respeito da particularidade infantil. Essa nova consciência provocou mudança nos cuidados e na educação das crianças, que passaram de “ações moldadas por grupos familiares, privados, singulares, heterogêneos e locais para sistemas modernos, homogêneos, públicos e globais” (BARBOSA, 2000, p. 27), tendo como uma de suas expressões o surgimento da escola.

²⁴ Os estudos divulgados por Philippe Ariès sobre a constituição da família e do sentimento em relação à criança, é compreendido como um marco no modo de conceituar a criança e a infância na modernidade. Ainda que seus métodos de investigação e as conclusões a que chegou recebam críticas (KUHLMANN JR 2007, NARODOWSKI, 2001, entre outros), não se pode negar a grande contribuição na construção da concepção atual da infância e da criança, bem como no impulso para que outras áreas do conhecimento as tomem como enfoque central.

²⁵ Kuhlmann Jr (2007) problematiza o pioneirismo de Ariès afirmando que desde o século XIX têm sido publicados estudos referentes à infância. O autor destaca diversos estudos na historiografia inglesa, francesa, norte-americana e italiana que, a partir da década de 1960 têm impulsionado um olhar sobre a criança e a infância. Kuhlmann Jr ressalta que as críticas a Ariès se concentram nas fontes que utiliza, uma vez que estas privilegiavam determinadas classes sociais, bem como a linearidade e o caráter ascendente do desenvolvimento histórico com o qual Ariès trata os dados, forjando um caráter abstrato em relação à totalidade das crianças em cada época.

Kramer (2011), ao referendar o estudo de Ariès, encontra, nesta construção histórica e social, os fundamentos de uma concepção abstrata e ideal de criança que vai perdurar por longo tempo:

A identificação do contexto burguês em que este sentimento de infância surge e se estrutura é extremamente importante para a compreensão da concepção atual de criança, quando se acredita ou se quer fazer acreditar numa essência infantil desvinculada das condições da existência, ou seja, na criança universal, idêntica qualquer que seja sua classe social e sua cultura (KRAMER, 2011, p. 17).

Essa ideia universal de criança tem sustentado as concepções de infância que embasam as produções teóricas de diferentes áreas do conhecimento, ao passo que, também influencia as práticas educativas desenvolvidas com as crianças nas instituições, principalmente na escola. Contudo, nas últimas décadas do século XX e início do XXI, é possível encontrar estudos de diferentes áreas do conhecimento – História, Antropologia, Psicologia, entre outras – que passaram a delinear uma nova percepção a respeito da criança e da infância. Estes estudos vêm influenciar significativamente as pesquisas realizadas *sobre* e *com* crianças, impactando nas construções teóricas da Pedagogia.

Ao serem pensadas historicamente como fruto das mudanças que ocorrem na sociedade mais ampla, mas também, como indivíduos que nos seus modos de viver a infância engendram novas perspectivas, as crianças passam a ser compreendidas enquanto sujeitos históricos. Ou seja, considera-se que elas, nas relações que estabelecem e na produção da própria existência, interferem na vida social, reinterpretam, produzem e reproduzem a vida em sociedade e, ao participarem, constroem a história. Kuhlmann Jr. (2007, p. 31) ressalta que,

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos.

No caminhar histórico, Rousseau inaugura uma nova compreensão da criança e de seu processo educativo. No limiar da modernidade, era necessário pensar uma nova sociedade, renovada por meio da transformação do homem. Ao reconhecer que a criança possuía uma natureza (essência) boa e que a sociedade era responsável por corrompê-la, Rousseau traz um novo sentido à educação: no lugar de moldar a criança àquilo que a sociedade esperava, era preciso preservar a criança da

sociedade perniciosa, salvaguardar sua bondade para que, voluntariamente, ela se comprometesse com uma nova organização social.

Depois de Rousseau, outros teóricos surgiram, cada qual com suas contribuições no sentido de responder aos desafios que a organização social lhes impôs. Dentre tantos estudiosos que contribuíram com novos modos de perceber as crianças e sua educação, de modo especial as empobrecidas, destacam-se Pestalozzi e Korczak. Homens cuja vida e obra são atuais e, ao mesmo tempo, pouco estudadas.

2.2.2 Rousseau e a educação da criança segundo sua natureza

Nomeado por Cambi (1999) como o “pai” da pedagogia contemporânea, Jean-Jacques Rousseau²⁶ influenciou radicalmente o pensamento filosófico e pedagógico da época, ao colocar a criança no centro de sua teorização. Cabe ressaltar que, em seu contexto, havia um número considerável de crianças que morriam antes dos sete anos de idade. Conforme ressalta no *Emílio*: “quase toda a primeira infância é doença e perigo; metade das crianças que nascem morre antes dos oito anos. Passadas as provas, a criança ganha forças e, assim que pode servir-se da vida, seu princípio torna-se mais garantido” (ROUSSEAU, 2014, p. 24).

Para Rousseau (2014, p. 11), o homem, segundo a sua natureza, é bom, contudo, essa natureza, sendo substituída pela cultura intelectual, pela civilização, é corrompida, afirmando que “as boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o *eu* para a unidade comum (...)”. O filósofo considera incompatível educar um indivíduo de acordo com a sua natureza tendo como enfoque a construção do homem social, pois,

O homem natural é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social (ROUSSEAU, 2014, p. 11).

²⁶ Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, Suíça, no ano de 1712. Suas obras mais importantes foram: *Discurso sobre as ciências e as artes* (1750), *Discurso sobre a origem da desigualdade* (1755), *A Nova Heloísa* (1760), *Emílio e Contrato social* (1762), *Confissões e Diálogos* (escritas entre 1765 e 1770 e publicadas postumamente em 1782 e 1789), e, por fim, *Devaneios de um caminhante solitário* (1776). Morreu em 1778, em Ermenonville na França. Reconhecido como o filósofo da Liberdade como valor supremo, deixou um legado valioso no campo da história, da filosofia e da pedagogia.

Chauí (1999, p. 12-13) afirma que, para Rousseau, a uniformidade do comportamento imposta pela sociedade leva as pessoas a ignorarem sua dimensão humana e suas necessidades naturais, o que promove a descaracterização do “homem natural” evidenciada na perda da consciência de si. O filósofo propõe o retorno à pureza da consciência natural como um dever fundamental de todo homem, um “conhece-te a ti mesmo”, sendo a educação um meio para suscitar um caminho de retorno a essa essência humana. Conforme Rousseau (2014, p.15),

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e quem quer que seja bem-educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela (...). Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será magistrado, nem soldado, nem padre; será homem em primeiro lugar.

Elemento estrutural do pensamento rousseauiano, o sentimento é compreendido como instrumento que propicia ao homem penetrar na própria essência. Em uma dimensão mística, trata-se de uma imersão “na própria interioridade, alcançar a consciência da liberdade e atingir o sentimento íntimo da vida, com o qual o homem teria consciência de sua unidade com os semelhantes e com a universalidade dos seres” (CHAUÍ, 1999, p. 14-15).

A pedagogia de Rousseau, apresentada de maneira ampla no *Emílio*, alcança sua plenitude no *Contrato Social*, esboçando um caminho que vai da formação do indivíduo à formação do cidadão e da coletividade. No que se refere à pedagogia do *Emílio*, destacam-se como elementos fundantes de seu pensamento que o verdadeiro instrumento do conhecimento é o sentimento e não a razão; e que o fim da ciência é o mundo humano e não o mundo exterior (CHAUÍ, 1999, p. 15). Rousseau rompe com o pensamento da época cuja primazia se constituía na razão em detrimento dos sentimentos.

Seu romance pedagógico abre uma polêmica contra as pedagogias de seu tempo: a dos jesuítas com seus colégios, reprovando a artificialidade da educação centrada no intelectualismo, livresca, autoritária e pedante; e a aristocrática, por habituar as crianças à imitação dos adultos e prepará-las para as práticas não naturais das boas maneiras, enquanto descuidavam de suas reais necessidades e as características da idade.

O tema central do *Emílio* é o resgate do homem natural²⁷, o homem enquanto tal e não o homem como cidadão, ou seja, o processo educativo deve oferecer ao homem um “retorno à natureza”. Neste sentido, a centralidade da educação está nas necessidades mais profundas e essenciais da criança, no respeito aos seus ritmos e capacidades em cada momento de seu crescimento e na valorização das características específicas da idade infantil.

Cambi (1999, p. 346) destaca três aspectos inovadores expressos nas obras de Rousseau que representaram uma grande contribuição para a evolução do pensamento pedagógico moderno: primeiro, “a descoberta da infância como idade autônoma e dotada de características e finalidades específicas, bem diversas das que são próprias da idade adulta”. Assim expressa no prefácio do *Emílio*:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. (...). Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda a certeza não os conheceis (ROUSSEAU, 2014, p. 4).

Em segundo lugar, Rousseau propõe um elo entre motivação e aprendizagem, entendidos como pressupostos para a formação intelectual e moral, o que exige “partir sempre, no ensino de qualquer noção, da sua utilidade para a criança e de uma referência precisa à sua experiência concreta (CAMBI, 1999, p. 346). Portanto,

No início da vida, quando a memória e a imaginação ainda estão inativas, a criança só presta atenção ao que realmente atinge seus sentidos; sendo as sensações os primeiros materiais de seus conhecimentos, oferecê-las numa ordem conveniente é preparar sua memória para um dia apresentá-las na mesma ordem ao entendimento (ROUSSEAU, 2014, p. 51).

E em terceiro, a compreensão dialética entre antinomia e heteronomia no processo educativo expressa na ambígua relação entre *Emílio* e o preceptor:

A atenção dedicada à antinomia e à contraditoriedade da relação educativa, vista por Rousseau ora como orientada decididamente para a antinomia ora como necessariamente condicionada pela heteronomia; entre liberdade e autoridade, no ato educativo, não há exclusão, mas apenas uma sutil e também paradoxal dialética (CAMBI, 1999, p. 347).

²⁷ De acordo com Cambi, em Rousseau, “natureza” pode assumir três significados diferentes: como oposição àquilo que é social; como valorização das necessidades espontâneas das crianças em seu processo livre de crescimento; como exigência de um contínuo contato com um ambiente físico não urbano, considerado genuíno (p. 346).

Rousseau, ao destacar a criança em sua essência imprime uma nova imagem da infância entendida como próxima do homem, por sua natureza boa, sociável e autônoma. Para ele, a educação se constitui enquanto um processo de formação do homem:

Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação (...). Nascermos fracos, precisamos de força; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação” (ROUSSEAU, 2014, p. 9).

Contudo, ao compreender a educação como um processo de transformação do homem, não vê a criança enquanto desprovida de saberes. Pelo contrário, reconhece que a criança não é como um adulto, mas que é capaz de aprender desde o nascimento afirmando que “nascemos sensíveis e, desde o nascimento, somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam” (ROUSSEAU, 2014, p. 10). Assim, destaca a necessidade de uma relação livre e constante da criança com o ambiente natural. Rousseau (2014, p. 9) afirma que o processo de educação se desenvolve em três âmbitos complementares: o da natureza, dos homens e das coisas:

Essa educação vem-nos da natureza ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas.

Ao sistematizar o processo educativo do *Emílio*, destaca que ele ocorre em etapas sucessivas, sendo os aspectos cognitivos e o comportamento moral muito diferentes em cada uma delas. Apresenta sua proposta educativa em cinco etapas da formação do homem natural, compondo os cinco livros do romance: no livro I “A idade da natureza”, aborda a educação do nascimento até os dois anos de idade, pautada nas relações familiares (pai e mãe) e nos cuidados básicos de higiene, alimentação e não criação de hábitos não-naturais; no livro II “A idade da natureza” contempla a criança dos dois aos doze anos e trata da educação da sensibilidade, mas também da educação moral, intelectual, do corpo e sensorial. O processo educativo é marcado pelas experiências diretas das crianças com as coisas; no livro III “A idade da força”, dos doze aos quinze anos, a educação é orientada para o estudo do ambiente que estimule o gosto por aprender com a experiência. Nele, destacam-se a educação intelectual a partir da utilidade, a educação manual e social e a perspectiva de

construção de conhecimento pela experiência; no livro IV “A idade da razão e das paixões”, entre os quinze e vinte anos, o processo educativo é marcado pelo despertar das paixões e pela atenção aos outros, no qual se evidencia a educação do ser moral, a educação religiosa e a busca pela Sofia, a mulher ideal; no livro V “A idade da sabedoria e do casamento”, dos vinte aos vinte e cinco anos, Rousseau se dedica à história do amor entre Emílio e Sofia, apresentando um projeto de educação da mulher e um projeto de educação social e política de Emílio.

Rousseau propõe uma educação progressiva, que vai se adaptando às necessidades individuais do desenvolvimento, partindo do aperfeiçoamento dos órgãos dos sentidos. Portanto, o processo educativo e as relações sociais são fundamentados na perspectiva da liberdade entendida em uma relação de reciprocidade entre direito e dever. A liberdade seria um dom natural do homem que, sendo renunciada, descaracterizaria sua qualidade de humano. Por conseguinte, o filósofo supera seus contemporâneos e precursores, ao afirmar a liberdade como um princípio e como direito inalienável da própria natureza espiritual do homem. Desta maneira,

O princípio da liberdade constitui-se como norma e não como fato; como imperativo, e não como comprovação. Não é a negação de impedimentos, mas afirmação de um dever de realização das aptidões espirituais. Na consciência da liberdade revela-se a espiritualidade da alma humana; por isso é a exigência ética fundamental, e renunciar a ela é renunciar à própria qualidade de homem e ‘aos direitos da humanidade’ (CHAUÍ, 1999, p. 17).

A partir do pressuposto de que todos os seres humanos comungam de uma mesma natureza e que na essência dessa natureza está a liberdade, Rousseau compreende a igualdade entre todos os homens. É nesta compreensão que estabelece, no *Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens*, os elementos que favorecem a desigualdade:

Concebo, na espécie humana, dois tipos de desigualdade: uma que chamo de natural ou física, por ser estabelecida pela natureza e que consiste na diferença de idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito e da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos vários privilégios de que gozam alguns em prejuízo de outros, como o de serem mais ricos, mais poderosos e homenageados do que estes, ou ainda por fazerem-se obedecer por eles (ROUSSEAU, 1999b, p. 51).

Ao reafirmar a liberdade como um princípio inalienável do ser humano, Rousseau postula a consciência da dignidade do homem em geral e o valor universal da personalidade humana, a partir da qual a consciência moral não está relacionada a um sentimento particular ou amor de si, mas na universalidade do amor de si (CHAUÍ, 1999, p. 18).

O pensamento de Rousseau a respeito da criança foi fundamental para a difusão de uma nova concepção da infância e de seu processo educativo. Sua referência era a criança burguesa a partir da qual todas as outras seriam tomadas como modelo. A este respeito, Arce (2002, p. 83) salienta que

A infância, que outrora se constituía em uma loteria entre a vida e a morte, passava a figurar como o período da vida humana no qual se necessitava de cuidados, da presença dos pais, de liberdade e principalmente de satisfação das necessidades. Não podemos nos esquecer de que a infância das classes mais pobres continuava sem o reconhecimento de sua particularidade. Assim como a mulher, a criança pobre tinha de trabalhar como adulto para que a família tivesse o mínimo necessário ao seu sustento.

Essa compreensão a respeito de uma essência humana presente na criança e de um processo educativo progressivo que respeita suas necessidades, passou a referenciar outros teóricos e a inspirar novas teorias pedagógicas.

2.2.3 Pestalozzi²⁸ e a educação da criança pobre

Na pedagogia contemporânea, marcadamente a partir do século XIX, evidencia-se o papel social e mediador dos processos educativos no que se refere à dinâmica sociocultural no âmbito da sociedade capitalista, desigual e que, cada vez mais, sustenta-se em benefício de poucos. Em cenários extremamente adversos, surgem educadores que, ao lerem a realidade de uma massa de marginalizados, buscam na educação os meios de superação e de transformação social.

É o caso de Johann Heinrich Pestalozzi²⁹, que teve a infância marcada pela pobreza devido à morte prematura do pai, e a juventude pelas experiências junto aos

²⁸ De toda a obra de Pestalozzi, pouco se tem traduzido e menos ainda dele próprio na nossa língua. A densa obra de Pestalozzi está em alemão sendo que, somente há pouco tempo foi reunida em 44 volumes. Destes, apenas oito obras foram traduzidas para o francês, dos quais cinco tratam do Método e três que incluem uma autobiografia (*Canto do Cisne*), anotações sobre pesquisa (*Mes Recherches*) e uma sobre política (*Oui ou non*). Por esta razão, tomei como referência os estudos de Cambi (1999), Arce (2002) e Soëtard (2010).

²⁹ Johann Heinrich Pestalozzi nasceu em 1746, em Zurique, uma região germânica da Suíça, filho de um pastor protestante. Dentre suas obras, destacam-se: *Crepúsculos de um eremita* (1780), *Leonardo*

movimentos revolucionários – engajou-se na Sociedade Helvética em 1764 – que faziam duras críticas à situação do país. Nas palavras de Arce³⁰ (2002, p. 103), Pestalozzi foi um “ardente defensor dos mais pobres, sempre buscou ajudá-los e foi para eles que pensou toda a sua metodologia educacional”, sendo que em todos os seus trabalhos ressaltava as condições em que o povo vivia.

Desde a juventude, foi influenciado pelo pensamento de Rousseau. Segundo Soëtard (2010), Pestalozzi tinha o *Emílio* como seu livro de cabeceira e via em seu contemporâneo “o centro de ação do antigo e do novo mundo em matéria de educação” e aquele que “devolveu a criança a si mesmo, e a educação à criança e à natureza humana” (PESTALOZZI, 1767³¹ *apud* SOËTARD, 2010, p. 13).

Em 1767 iniciou sua atividade como educador em Neuhof, na Alemanha, desenvolvendo um atendimento de educação profissional em uma comunidade agrícola (CAMBI, 1999, p. 417). A pobreza daquela população motivou Pestalozzi a abrir a “Escola Industrial para os Pobres”, que tinha por objetivo oferecer uma educação que combinava a orientação para o trabalho manual com o treinamento mental e moral (ARCE, 2002, p. 64). Essa iniciativa resultou em uma tentativa frustrada, uma vez que,

A empresa do Neuhof esteve movida por um grande sonho de refazer uma humanidade autônoma, longe da civilização urbana e das discussões estéreis dos jovens aristocratas. Pestalozzi se converteu em um pobre entre os pobres e se ocupou de fazê-los descobrir em sua própria condição os instrumentos de sua libertação, neste caso o salário industrial (SOËTARD, 2010, p. 13).

Soëtard (2010) salienta que Pestalozzi viu frustrada sua tentativa de vincular na mesma proposta dois projetos: a realização da dignidade interior do homem e a formação do cidadão, resultado de um posicionamento ingênuo e idealista. Depois de longas reflexões, passa a ter uma nova compreensão do processo educativo que pautaria seu posicionamento posterior:

e *Gertrude* (1781), *Cristóvão e Elza e Minhas investigações sobre a marcha da natureza no desenvolvimento da espécie humana* (1798), *Como Gertrudes ensina seus filhos* (1801), *O canto do cisne* e *Eventos de minha vida* (1826). Morreu em Neuhof em 1827.

³⁰ Alessandra Arce faz uma análise crítica do pensamento de Pestalozzi no livro *A pedagogia na “era das revoluções”: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*, publicado pela Editora Autores Associados. O estudo é resultado de sua tese de doutorado, defendida em 2001, na UNESP, em que apresenta o contexto histórico, as referências filosóficas e a trajetória de vida de um homem que soube ler o seu tempo e interferir para transformar a condição de inúmeras crianças e jovens pobres.

³¹ Trata-se do texto publicado por Pestalozzi em francês: PESTALOZZI, J. H. *Méthode Théoriques et pratique*. SW, v.28, p. 319, 1767.

Já não será nem o duro empresário nem o bom pai do povo, mas um educador, situando-se a distância às vezes das exigências sociais como do desejo dos interessados e lutará para conseguir a aproximação dos dois polos no sentido de constituir em cada um deles a liberdade autônoma, uma liberdade comprometida às vezes com o mundo social graças à aquisição do ofício, e se esforçando para encontrar nessa realização o desenvolvimento pleno de si mesmo. A ação educativa permite, deste modo, superar o paradoxo de Rousseau que estabelecia a impossibilidade de formar ao mesmo tempo o homem e o cidadão (SOËTARD, 2010, p.19).

Tal compreensão vai se revelar em sua trajetória nas instituições que coordenou após Neuhof, a partir das quais se consolida a imagem de um pedagogo da ação: em Stans (1799), instituição extinta por causa da guerra após alguns meses de existência. Em Burgdorf (Berthoud), instituto que perece em meio à queda da República Helvética em 1803. E, por fim, no castelo de Yverdon (1805), em que seu trabalho se consolida tornando-se conhecido em toda Europa. Como novo fenômeno pedagógico passa a ser observado e visitado por pessoas de todas as partes, interessadas em se formarem no método Pestalozzi (SOËTARD, 2010, p. 21).

Cambi (1999, p. 418) afirma que a centralidade do pensamento de Pestalozzi se expressa em três teorias: a primeira, compreende a educação como um processo que parte da natureza, ou seja, o homem é bom e deve ser acompanhado, desde a infância, no desenvolvimento de suas capacidades morais e intelectuais. Compreende o ser humano em sua integralidade. Para ele, a criança traz em si todas as faculdades da natureza humana e, por meio da educação ela as desenvolve.

A segunda teoria corresponde à formação espiritual do ser humano que integra mente (ou intelecto), coração (sentimento) e mão (ação – arte). É por meio da educação intelectual, moral e profissional, articuladas entre si, que deve se desenvolver o processo educativo (CAMBI, 1999, p. 418). Assim,

Não se trata de três “partes” do homem, nem sequer de três “faculdades”, mas de três pontos de vista sobre uma mesma e única humanidade em ação de autonomia. (...) a cabeça representa o poder que tem o homem, graças à reflexão, de separar-se do mundo e suas impressões confusas, e de elaborar conceitos e ideias. Mas como indivíduo situado, o homem continua estando completamente submerso em um mundo que, através da experiência, não para de requerer sua sensibilidade e o vincula com seus semelhantes na luta empreendida para dominar a natureza por meio do trabalho: essa é a dimensão do coração. O homem, provocado deste modo pelo que é e requerido pelo que deve ser não tem outra solução nesse conflito sempre aberto e plenamente assumido, que fazer de si mesmo uma obra: essa é a dimensão da mão (SOËTARD, 2010, p. 24-25).

A terceira teoria de seu pensamento consiste na instrução. Todo o processo de ensino deve tomar a realidade como ponto de partida e, pautado na intuição, criar

mecanismos para que cada aluno vivencie experiências significativas com o meio. Pestalozzi propõe uma organização didática que se fundamenta nos elementos da realidade concreta como forma de apreensão abstrata a partir da intuição (CAMBI, 1999, p. 418-419). Portanto,

No mundo, tal como ele se encontrava na sua época, o homem só iria aprender por necessidade ou por convicção, por isso uma boa escola é aquela que trabalha com a sabedoria da vida, que busca desenvolver habilidades a partir da própria experiência do indivíduo, chegando assim aos poucos aos conhecimentos dos quais aquele indivíduo realmente necessitará (ARCE, 2002, p. 172).

Não obstante essas três teorias pedagógicas e didáticas, sua proposta educativa apresenta uma reflexão sociopolítica. Ao tecer uma crítica à organização social de seu tempo, Pestalozzi coloca-se ao lado do povo, vendo na educação um processo de formação ética. Ou seja, o homem possui uma natureza e a educação torna-se o meio pelo qual se aperfeiçoa eticamente enquanto cidadão (CAMBI, 1999, p. 419). Em vista disto, cada indivíduo é visto a partir de um princípio que irmana todos os seres humanos: o fato de serem bons e de terem um mesmo criador os une, “tornando-os não diferenciáveis, não existindo inferiores ou superiores, todos são iguais, todos possuem o mesmo potencial e somente o amor pode trazer à tona estes bons instintos da humanidade” (ARCE, 2002, p. 141).

Penso que a espécie humana necessita para fins semelhantes o mesmo absolutamente que uma só criança. Ainda penso mais. A criança do pobre necessita maior refinamento ainda nos meios de instrução do que a criança do rico. Certamente que a natureza faz muito pela espécie humana; mas nós nos apartamos do caminho: ao pobre se o arranca de seu ventre materno e os ricos se perdem em seu peito transbordante com sua libertinagem e sua frivolidade (PESTALOZZI, 1819, *apud* SOÉTARD, 2010, p. 73).

A compreensão de ser humano na obra de Pestalozzi tem como referência o princípio rousseauiano de que o homem é bom e que esta qualidade precisa ser cultivada na sociedade em que ele vive para que não seja corrompido. O processo educativo deve buscar o desenvolvimento das qualidades naturais do ser humano e ser adequada aos estágios pelos quais o indivíduo passa desde a infância.

Pestalozzi compreende a criança como um ser frágil e tomado pelos instintos animais³², mas capaz de se desenvolver na medida em que cresce, passando a

³² Os instintos animais, para Pestalozzi, constituem-se como um conjunto de reações expressas no comportamento infantil, de forma não consciente, por exemplo, a impaciência, a necessidade de ver seus desejos satisfeitos, dentre outros (ARCE, 2002, p. 119).

demonstrar, gradualmente, sua capacidade racional e moral (ARCE, 2002, 119). Um processo educativo deve ocorrer em sintonia com a essência da criança, ou seja, de acordo com os estágios de seu desenvolvimento. Nas palavras de Pestalozzi³³:

Examinem tudo mantenham o que é bom e se algo melhor ir amadurecer em suas próprias mentes, acrescentem verdade e amor a isso, assim como tento passar com verdade e amor, o que falo nessas páginas (PESTALOZZI, 1826 *apud* SOËTARD, 2010, p. 24).

A relação pedagógica entre professor e aluno deveria se constituir em uma profunda interação de amor e respeito com vistas ao desenvolvimento da autonomia. Isso estava além do método, sendo este um instrumento que podia tanto propiciar o desenvolvimento da criança, quanto sua submissão. Ao professor, cabia discernir, devendo optar sempre por metodologias que respeitassem a autonomia e a liberdade no processo de aprendizagem. De acordo com Soëtard (2010, p. 23-24),

O método, com todo o seu conteúdo de conhecimentos positivos sobre a criança, pode contribuir em igual medida mais para subjugar que para liberar. Para que o processo se oriente na segunda direção, é necessário desenvolver uma ação específica que mobilize os instrumentos do método de maneira tal que seja efetivamente geradora da liberdade autônoma. Aí começa realmente o trabalho pedagógico; e é aí onde se intervém, além da letra, o espírito do método, um espírito que usa as técnicas somente para que produzam o oposto de um resultado técnico.

Em seu método, é atribuída grande importância aos sentidos, justificado pelo fato de que é por meio deles que a criança conhece o mundo e a si mesma. Partindo do pressuposto de que os órgãos têm um desenvolvimento natural, compreende-se que o processo educativo deve ser organizado de modo a acompanhá-lo. O papel do educador é estimular e despertar o conhecimento que existe na criança respeitando seu desenvolvimento, pois

Importa observar a natureza infantil, para extrair leis próprias do seu desenvolvimento, para criar meios favoráveis para esse desenvolvimento, levar em conta explicitamente a dimensão social da relação educativa, dar eficácia à capacidade da ação da criança... (SOËTARD, 2010, p. 23-24).

Destaca-se o princípio do “aprender fazendo” em oposição ao excesso de abstrações presentes nas formulações pedagógicas da época que, por não respeitarem o desenvolvimento natural da criança, acabava por se perder “no

³³ PESTALOZZI, J. H. *Obras completas*, v. 28, p.57, 1826. (Trad. La Baconnière).

mecanicismo, não fazendo mais do que tornar um ópio para as crianças pobres, enchendo suas cabeças de coisas, a maior parte inúteis” (ARCE, 2002, p. 157).

Em síntese, Arce (2002, p. 168) aponta que seu método consistia das seguintes fases de construção do conhecimento: da “intuição do objeto, da sua denominação, da determinação das suas propriedades, as quais permitem a descrição do objeto, até, por último, chegar à etapa da definição”. Neste sentido, a educação não estava atrelada à simples transmissão de verdades, mas à aquisição da verdade que se constitui na união entre a intuição e o conceito (ARCE, 2002, p. 170). Desta maneira,

Superar o ensino ‘artificial’ ministrado pelas escolas, permitiria superar a mera transmissão de definições que não levam ao verdadeiro saber, permitiria superar o ensino livresco e até mesmo abandonar os livros em troca do conhecimento adquirido diretamente da natureza (ARCE, 2002, p. 169).

Para ele, no desenvolvimento natural, parte-se do mais simples para o mais complexo, os sentidos são aguçados e os conhecimentos despertados por meio de relações significativas e concretas, tendo seu início nos vínculos estabelecidos com a família e, de modo especial, com a mãe³⁴. A família era considerada o primeiro espaço educativo da criança. Para o autor,

A criança que em seu quarto não encontra nenhum encanto ao esforço, não o encontrará depois facilmente no mundo e aquele que não encontra nos olhos de sua mãe nenhum atrativo do amor humano, não encontrará quando corra pelo mundo em nenhuma lágrima humana motivo para o consolo. Não pode ser de outro modo; quanto os objetos do mundo se acham longe de meus sentidos tanto mais são para mim fontes de engano e de erro e tanto mais também do vício (PESTALOZZI, 1829 apud SOËTARD, 2010, p. 86).

O método de Pestalozzi consistia no projeto construído com base nas práticas pedagógicas desenvolvidas em Stans, Burgdorf e Yverdon e expresso na célebre obra “Como Gertrudes instruía seus filhos” (1803). Ainda que se esforçasse para que seu método fosse apropriado pelo sistema educacional, o que mais importava era o processo educativo a partir de uma relação respeitosa, justa, amorosa e adequada à criança. Assim, destacava a importância, mas também os limites do processo metodológico, no sentido de proporcionar a autonomia do aprendiz:

Quem quer que se aproprie do método, seja uma criança, um jovem, um homem ou uma mulher, chegará sempre em seus exercícios a um ponto que solicitará particularmente sua individualidade: ao captá-lo e desenvolvê-lo essa pessoa fará emergir em si mesma, forças e meios que lhe permitirão

³⁴ Arce (2002) faz uma análise crítica da concepção que Pestalozzi possuía a respeito da mulher e de seu papel social voltado para o ambiente doméstico.

superar, em grande medida, a necessidade de ajuda e apoio em sua formação que nesta etapa continua sendo indispensável para outros, e estará em uma situação de percorrer e completar, com passos seguros e autônomos, o caminho de sua formação. Não sendo assim, minha casa não se manteria em pé, minha empresa teria fracassado (PESTALOZZI, 1826 *apud* SOÉTARD, 2010, p. 24).

Suas experiências frustradas nos primeiros tempos em Neuhof fizeram-no refletir sobre o desenvolvimento da autonomia por meio do processo educativo. Pestalozzi chega à conclusão de que a autonomia não pode ser um princípio pedagógico que parta do professor para o aluno, da mesma forma que não pode ser algo adquirido solitariamente pelo aluno, mas se constitui na medida em que se faz entre as mãos dos interessados – educador e aluno:

Se a educação deve se satisfazer em realizar um tipo de homem definido fora de si mesma, ela só pode ter um sentido acessório. Pestalozzi se nega a que ela funcione como um mero instrumento de modelagem a serviço de um mundo dado seja real ou ideal: ela será uma forma de ação que permita a cada um fazer-se a si mesmo, a partir do que ele é e no sentido do que deseja ser, “uma obra de si mesmo”. A educação encontra, assim, seu sentido no projeto de autonomia (SOÉTARD, 2010, p. 18).

Pestalozzi declara que seu método só se concretiza em um sistema educativo pensado como um todo orgânico, constituído com a participação de todos em torno de um projeto comum: formar o ser humano em sua integralidade. Para tanto, prezava pela autonomia e liberdade responsável do educador. Enfatiza que,

Conseqüentemente, o sistema educativo em suas diversas estruturas deverá ser organizado necessariamente de tal maneira que a ação do pedagogo, tendo em conta o que deverá produzir, possa ser exercida em um clima da liberdade autônoma e responsável. Cada uma das engrenagens institucionais deverá permanecer a serviço do projeto que singulariza a ação pedagógica na relação com o resto das ações humanas, um projeto cujo objetivo principal é a humanidade que se está constituindo com caráter autônomo dentro da relação pedagógica (SOÉTARD, 2010, p. 24-25).

A inovação no pensamento de Pestalozzi pode ser considerada, também, no que se refere à relação teoria e prática. Soétard (2010) ressalta que, ao articular teoria e prática nas questões pedagógicas, conseqüentemente, rompe com o mecanismo que há séculos convertia as crianças em instrumentos dóceis na legitimação de teorias preconcebidas:

O procedimento de Pestalozzi revela deste modo sua profunda atualidade pela maneira inigualada até nossos dias, em que soube articular sua teoria e sua prática. E se é certo que a educação tem a possibilidade de ser desenvolvida como processo de ação no que a prática, a pesquisa científica e a teoria se fecundam mutuamente, podemos dizer que Pestalozzi

conseguiu realizar ao mesmo tempo essa tríplice tarefa (SOËTARD, 2010, p. 30).

Ao final da vida, Pestalozzi era uma importante personalidade do âmbito educativo na Europa. Ele reconstituía o pensamento de Rousseau, contudo, o atualizou frente aos problemas de uma sociedade industrial e de massa. Enfrentou os desafios a partir de uma teoria pedagógica fundamentada em uma concepção de educação como formação humana, espiritual e sociopolítica, vivida e sentida na prática, como educador.

Ainda que existam poucos estudos referentes a sua obra no Brasil, suas contribuições, nesta investigação, se justificam pelo esforço realizado em traduzir, na prática com crianças empobrecidas de sua época, a essência do pensamento rousseauiano.

2.2.4 Korczak e a educação a partir do princípio da dignidade humana

Quase um século separa Korczak de Pestalozzi e, mais ainda de Rousseau, contudo, o número de crianças em situação de extrema vulnerabilidade expressos na pobreza, no abandono e na invisibilidade ainda são alarmantes no início do século XX. Conhecido por muitos como o “precursor dos direitos da criança”, Janusz Korczak defendeu-as até a morte e trouxe um novo sentido às palavras amor, justiça e respeito na prática educativa com as crianças.

Longo e extenuante tem sido o caminho de admissão da criança enquanto sujeito de direitos e o reconhecimento de sua dignidade de pessoa. A *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, proclamada em 1959, bem como a que a precedeu, conhecida como *Declaração de Genebra*, de 1924, constituem-se como marcos significativos na conquista, pelo menos no âmbito legal, de seus direitos. Rosemberg e Mariano (2010)³⁵ destacam que as obras de Korczak (1919 e 1929)³⁶, bem como a sua biografia, foram decisivas na construção da declaração de 1959.

Korczak (1986, p. 86) manifestou profundas críticas ao documento de 1924, afirmando que “os legisladores de Genebra confundiram as noções do dever e do

³⁵ As autoras destacam duas iniciativas que influenciaram significativamente a construção da Declaração: os dois livros de Korczak (1919 e 1929) e a *Declaração dos Direitos das Crianças* elaborada pela sessão moscovita da organização Proletkult (ROSEMBERG e MARIANO, 2010, p. 700).

³⁶ Tratam-se das obras: *O direito da criança ao respeito* (1919) e *Como amar uma criança* (2ª edição – 1929).

direito; o tom da sua declaração é o de um pedido, não de uma exigência; um apelo à boa vontade, à compreensão” (KORCZAK, 1986, p. 86). Nesta crítica, Korczak defende a sua *magna charta libertatis*, na qual propunha “1. O direito da criança à morte. 2. O direito da criança de viver sua vida hoje. 3. O direito da criança a ser o que ela é” e, na segunda edição (1929) acrescenta:

Penso que o primeiro e indiscutível direito da criança é aquele que lhe permite expressar livremente suas ideias e tomar parte ativa no debate concernente à apreciação da sua conduta e também na punição. Quando o respeito e a confiança que lhe devemos forem uma realidade, quando ela própria se tornar confiante, grande número de enigmas e de erros desaparecerão (KORCZAK, 1986, p. 67).

Apesar da vida dedicada à educação e de suas obras serem um referencial no que se refere à relação pedagógica firmada na participação da criança, no reconhecimento de suas potencialidades e de seus direitos, Korczak não figura entre os grandes intelectuais da educação e seus pressupostos educativos não se encontram dentre os grandes clássicos da pedagogia. Nas palavras de Gadotti (1998, p. 1) “isso se deve à própria originalidade da sua obra, não filiando a nenhuma corrente do pensamento pedagógico”. No mesmo sentido, Lewowicki (1988, p. 121), afirma que:

Sua vida, suas atividades comunitárias, seu trabalho educacional e seu desempenho criativo não podem ser enquadrados em moldes convencionais (...) era o tipo de pessoa que exercia uma forte influência em seu ambiente, mudava a prática social, destruía os dogmas científicos petrificados e estabelecia bases para novas teorias.

Não obstante, sua proposta educativa não estava alheia às ideias pedagógicas divulgadas por seus contemporâneos (Dewey, Decroly e Montessori) e à literatura crítica (Tolstói) da época. Desde a juventude estudou Psicologia e Educação, lendo os trabalhos de Pestalozzi, Spencer e Froebel, sendo que em 1899, em visita à Suíça, revelou-se um diligente estudioso das ideias pedagógicas de Pestalozzi (LEWOWICKI, 1988, p. 124). Em um artigo publicado em 1899³⁷ escreveu:

Os nomes de Pestalozzi, Froebel e Spencer não tem menos brilho que os dos grandes inventores do século XX, pois eles descobriram mais do que as forças desconhecidas da natureza; eles descobriram a metade desconhecida da humanidade: as crianças (KORCZAK, 1899 *apud* LEWOWICKI, 1988, p. 126).

³⁷ KORCZAK, J. Czytelnia dla Wszystkich (leitor Universal), nº 52, 1899, p. 2.

Sua personalidade parece estar relacionada às referências familiares. Membro de uma família de tradição judaica, era neto de um judeu atuante em uma linha progressista da religião. Segundo Lewowicki (1988) a família Goldszmit mantinha uma tradição em atividade comunitária e, sobre Korczak, destaca:

Condenava todas as manifestações de maldade e estupidez, enquanto com o próprio exemplo, indicava como o mundo pode ser tornado melhor e mais belo. Lutava por este mundo melhor e mais belo especialmente para as crianças. Atribuía o mais alto valor de sua vida à felicidade das crianças, a seu sorriso, a seu crescimento sem empecilhos. De fato, dedicou toda a sua vida adulta à tentativa de alcançar a felicidade para o maior número possível de crianças (LEWOWICKI, 1988, p. 121).

Korczak era conhecido nas esferas intelectuais por suas contribuições acadêmicas, mas foi sua atividade à frente de orfanatos em Varsóvia, sua busca por tornar evidente a necessidade de respeitar e amar as crianças de maneira profunda que o consagraram em todo o mundo (GADOTTI, 1998). Em seu percurso, soube ler a realidade em que vivia a maioria das crianças de seu tempo e soube denunciar as condições que lhes eram impostas:

Ao lado de umas poucas crianças nascidas sob o signo da festa e da alegria, bem dispostas e confiantes, cuja vida é um conto de fadas e uma brincadeira exemplar, temos um enorme conjunto de crianças que desde cedo aprendem as sombrias verdades do mundo, através de palavras rudes e chocantes. De um lado, as crianças vítimas da miséria, corrompidas pela vulgaridade e pela ignorância; do outro, as crianças vítimas do excesso, estragadas por uma proteção paternalista e por requintes toalmente sofisticados (KORCZAK, 1986, p. 93).

A concepção de criança que desenvolveu não se constituiu apenas pelos estudos, mas, sobretudo, pela experiência. Korczak teve, como poucos, a perspicácia e a sensibilidade de penetrar no universo infantil de maneira suave e verdadeira, percebendo-o a partir do ponto de vista da criança. Assim expressa sua compreensão:

As crianças não são tolas; a proporção de imbecis entre elas não é maior do que entre os adultos. Vestindo a fantasia de idade madura, quantas vezes impomos normas impensadas, inexecutáveis, sem reflexão crítica. A criança, dotada de razão, chega a ficar perplexa diante de tanta bobagem agressiva, rançosa, arrogante (KORCZAK, 1986, p. 87).

Sensivelmente, percebe que a criança tem uma vida, um passado e um presente. E, tão bem quanto Rousseau, denunciou a pressa em torná-la adulta à custa do adiamento de sua felicidade. Ele afirma que “em nome de um futuro hipotético, subestima-se tudo o que hoje são suas alegrias, tristezas, espantos, cóleras, paixões.

Em nome de um futuro que não compreende, e nem precisa compreender, nós lhe roubamos anos inteiros de sua vida” (KORCZAK, 1983, p. 71).

Em seu entendimento, as crianças se diferem pouco dos adultos e costumava tratar cada criança da maneira que se comportava como um respeitado, pensante e sensível ser humano adulto. Nas palavras de Korczak³⁸:

As crianças não são pessoas do futuro, porque já são pessoas... As crianças são pessoas cujas almas contêm as sementes e todos aqueles pensamentos e emoções que nós possuímos. A medida que estas sementes se desenvolvem, seu crescimento precisa ser orientado com carinho (KORCZAK, 1899 *apud* LEWOWICKI, 1988, p. 127).

Korczak vê na criança um ser capaz de pensar e de agir sobre o mundo de uma maneira particular, nem superior e nem inferior, apenas diferente do adulto. Não a vê como vaso a ser preenchido por conhecimentos acumulados pelos outros. Ao contrário, entende que a criança, apesar da intervenção constante do adulto, é capaz de constituir-se: “a criança é um pergaminho totalmente escrito com pequenos hieróglifos, dos quais você só poderá decifrar uma parte. Chegará a apagar alguns ou a sublinhar outros, a fim de aí inserir o seu próprio texto” (KORCZAK, 1983, p. 32). E reafirma: “a criança não é um campo trabalhado pela hereditariedade, com vista na sementeira da vida: apenas podemos ajudar no desenvolvimento do que começou a germinar antes que a criança começasse a respirar” (KORCZAK, 1983, p. 52).

Neste sentido, Korczak se aproxima do pensamento de Rousseau e Pestalozzi, ao compreender que a criança possui uma essência humana (natureza) e que toda a intervenção educativa pode contribuir tanto para corrompê-la quanto para preservá-la. Com base neste pensamento, criticava os sistemas de ensino da época com suas aulas expositivas, separação entre os currículos e a vida, distanciamento entre professores e alunos. Propôs um sistema educacional holístico com cooperação entre escola, família e as várias instituições sociais (LEWOWICKI, 1988, p. 124).

Para as crianças que tinham família, defendia uma atmosfera educacional adequada em ambiente doméstico, criado pelos pais. Já, para os órfãos e abandonados, a instituição deveria ter uma organização tal que as crianças pudessem se sentir parte de uma família. Na instituição, as crianças mais velhas deveriam cuidar das crianças mais novas; participar nas tarefas domésticas; respeitar o trabalho e

³⁸ KORCZAK, J. Rozwoj idei milosci blizniego w XIX wieku (Desenvolvimento do ideal de amor-ao-próximo no século XIX). Czytelnia dla wazustkieh (Leitor Universal), nº 52, 1899.

compreender sua necessidade (LEWOWICKI, 1988, p. 128). Defendia que o relacionamento com a família, era fundamental no desenvolvimento da criança e do adolescente, independentemente de sua organização ou classe social, e destacava a importância da relação entre a mãe e a criança:

Que a criança nasça de um casamento abençoado por Deus ou de uma moça que perdeu sua honra; que escute sua mãe murmurar “meu tesouro” ou suspirar “o que vai acontecer comigo”; que esta seja uma grande dama, recebendo muitas felicitações ou uma camponesa a quem jogam no rosto: prostituta – para o recém-nascido, o seio que recebe será sempre o de uma mãe (KORCZAK, 1983, p. 46).

É possível destacar as inúmeras semelhanças entre os princípios educativos propostos por Korczak e Pestalozzi e deles com as propostas do movimento da Escola Nova. Contudo, evidenciava estes aspectos nas experiências vividas nas instituições nas quais atuou (LEWOWICKI, 1988, p. 127). Sua obra educativa é uma reflexão sobre a prática (GADOTTI, 1998). Ele retoma a esquecida essência educativa que é a dialética do cotidiano que, ausente das teorias educacionais transformam-se em teoria vazia. Korczak não via sentido em elaborar uma teoria que não tivesse relação com uma prática. Seus livros são uma espécie de diário, que revelam os sentimentos de uma pessoa que se dedica ao trabalho educativo com as crianças e as respeita:

Como educador conheço os mistérios coloridos ou sombrios do internato, através dos dormitórios, lavabos, refeitório, salas de jogos, pátio e banheiros. Não conheço as crianças vestidas com essa roupa de gala que é seu uniforme de sala de aula. Eu as conheço na intimidade da vida cotidiana (KORCZAK, 1983, p. 161).

Os aspectos mais importantes de seu trabalho estavam relacionados às crianças e suas necessidades, de modo especial das crianças pobres e órfãs que se tornaram os motivos centrais de sua proposta educativa. Seu programa pedagógico partia do pressuposto de que as crianças deveriam ser plenamente compreendidas e que, para tanto, o adulto precisaria penetrar no seu mundo, na sua psicologia e, acima de tudo, respeitá-las e amá-las, tratando-as como companheiras e amigas. Assevera que,

Entre outras coisas, deliberam e decidem sobre o destino das crianças. Mas a ninguém ocorreria perguntar à própria criança o que ela acha, se está de acordo. Afinal, o que ela teria a dizer? (...) E a criança vai caminhando atrás, a passos curtos, sem jeito, com seus livros e cadernos, sua bola, sua boneca. Sente que acima dela, e sem a sua participação, vêm sendo tomadas decisões graves, que determinarão sua felicidade ou infelicidade, os seus

castigos ou recompensas, e esvaziarão a sua capacidade de resistência (KORCZAK, 1986, p. 71).

Toda a sua obra revela uma compreensão de que o ser humano se constitui a partir de suas experiências de vida, das oportunidades e condições que lhes são dadas. Consequentemente, supera a ideia corrente em sua época, que dizia ser o homem um produto do meio e da história. Neste sentido, faz uma reflexão que amplia ao conceber que

O homem é o produto do seu meio e do seu tempo; mas também intervêm a saúde, as forças, os sentimentos, a imaginação, o talento, a beleza, que lhe são inatos; e também a faculdade de saber viver em sociedade, acomodar sua vontade com a dos outros (KORCZAK, 1983, p. 23).

Portanto, na busca por garantir o direito da criança em decidir sobre sua vida individual e coletiva, elaborou e vivenciou um trabalho pedagógico pautado no autogoverno, um dos traços marcantes na prática educativa de Korczak. As crianças participavam das decisões e na construção e seguimento das regras, a partir de uma organização que se configurava em “parlamento” e “tribunal”³⁹. Possuía, ainda, um jornal escrito pelas crianças, para promover o intercâmbio de pontos de vista e opiniões a respeito da vida de todos e de cada um, reuniões e plebiscitos. Korczak não só defendia as relações democráticas na gestão do processo educativo como mostrou que é possível realizá-la. Para Gadotti (1998, p. 5),

‘Todos os métodos que adotava tinha, como finalidade, despertar a autonomia da criança, uma vez que era chamada a participar, a assumir responsabilidades, a se comprometer com o grupo. Todas as relações estavam pautadas na compreensão e experiências de justiça, de respeito, de responsabilidade na elaboração e vivência das normas da vida coletiva.

Para Korczak, a organização dos espaços era um fator essencial no processo educativo. Para ele, um grupo de crianças só estaria bem se dispusesse de condições adequadas de vida – acomodações, alimentação, cuidados básicos. Tomando a perspectiva da criança, avalia que os espaços em que as crianças vivem, em geral, são pensados por adultos e para suprir as suas necessidades. Um lugar pensado para as crianças teria outra forma:

³⁹ O parlamento se constituía enquanto espaço para que as crianças expressassem opiniões, ideias, sugestões; e o tribunal um espaço composto por todos – adultos e crianças – onde se julgavam e puniam os delitos ocorridos na instituição, cujo código de conduta foi escrito pelas próprias crianças e adolescentes (KORCZAK, 1986).

A casa do órfão foi construída como se não pudéssemos confiar nem nas crianças nem nos empregados: ver tudo, saber de tudo e poder controlar tudo (...). Para mim, o sistema hoteleiro seria o melhor: um corredor, e de cada lado dele, pequenos quartos (...). Além de um quarto separado para aqueles que estivessem realmente doentes, seria bom se fosse possível arranjar um lugar tranquilo onde a criança poderia ficar sossegada, sozinha ou com um companheiro (...). A criança que não está bem tem necessidade de solidão (...). O arquiteto deve projetar o apartamento do diretor de maneira que esse possa permanecer um educador, ver e escutar as crianças sem precisar chamá-las ao seu escritório. Porque nunca podemos esquecer que a vida no internato é feita de “pequenos detalhes” (KORCZAK, 1983, p. 286).

Seu legado ficou imortalizado nas obras publicadas, difundidas em todo o mundo. Seus relatos, ainda atuais, a respeito da vida difícil de milhões de crianças, constituem-se em apelo aos adultos, para que reconheçam a criança nas belezas e desafios que trazem e, mais que isso, na pessoa que é e na vida presente. Korczak demonstrou isso ao se entregar à morte com suas crianças:

Fiel às crianças e a seus ideais, sempre fiel a si mesmo, ele sacrificou sua vida ao participar do trágico destino das crianças em Treblinka. Não se serviu da oportunidade de livrar-se sozinho e salvar a própria vida a este preço, porque vivia realmente para suas crianças. (...). Sua influência emana de sua personalidade excepcional, da paixão de sua luta pela felicidade das crianças e do calor de seu sentimento por aqueles sob seus cuidados. Emana de sua própria vida e do sacrifício da mesma sob trágicas circunstâncias (LEWOWICKI, 1988, p. 134).

A vida e a obra dessas três referências contribuem para um olhar mais profundo sobre a criança e mais crítico sobre seu processo educativo. Seria um esforço e um deleite poder aprofundar cada uma de suas obras e outras riquezas emergiriam. Contudo, para o que se pretende analisar a partir de agora, suas contribuições se transformam em apelos, levando a indagar: por que, diante de propostas e experiências tão profundas, a educação da criança pouco mudou? Do *Emílio* até os dias atuais são cerca de duzentos e cinquenta anos e do fim do nazismo até hoje, mais de setenta anos. E a criança ainda é vista, em muitos casos, como um problema da família, das instituições de custódia, da polícia e não uma questão da sociedade.

Dentre os elementos defendidos pelos autores, destacam-se a percepção da criança em suas especificidades e o reconhecimento de suas capacidades, o que resulta em uma valorização de seu tempo presente, de suas formas peculiares de desenvolvimento; a necessidade de seu contato com o mundo a partir de experiências significativas e de novas descobertas; suas formas de estabelecer a comunicação, muitas vezes sem palavras, e de serem ouvidas em seus apelos. No reconhecimento de sua humanidade revelam-se a importância de ser respeitada, de viver a liberdade

comprometida consigo e com os outros, de gozar de direitos inalienáveis: à vida, à dignidade, à vivência em família e na comunidade.

As contribuições desses três referenciais fazem eco em estudos e propostas educativas ainda nos dias atuais. É no diálogo entre o passado teórico-prático desses ícones da Pedagogia com outros estudiosos que vêm ressaltando as especificidades dos processos educativos que têm como foco as crianças, que passo a analisar a realidade das crianças que vivem sua infância no contexto prisional.

3 OS PROCESSOS EDUCATIVOS DA CRIANÇA QUE VIVE A INFÂNCIA NO CONTEXTO PRISIONAL

*Uma borboleta acima da torrente desencadeada da vida.
Como fazê-la subsistir sem sobrecarregar o seu voo,
treiná-la sem fatigar suas asas?*

KORCZAK, 1983, p. 33.

A educação da criança pequena, ao longo da história, esteve, de maneira geral, circunscrita ao cotidiano das pequenas comunidades e, a partir da modernidade, ao ambiente familiar. Nestes espaços, as crianças aprendiam o que era próprio de seus grupos sociais e de sua cultura, sendo que as orientações à mãe ou pessoas responsáveis pelos seus cuidados, salvo nos casos de inserção em instituições de acolhimento, eram feitas por médicos ou por pessoas mais experientes.

A partir do período industrial, em virtude das transformações ocorridas no âmbito da sociedade capitalista no decorrer do século XX, mudanças significativas na organização familiar têm implicado a emergência de novos processos de educação e cuidados da criança. Para Rosemberg (1995, p. 167),

Depois da II Guerra Mundial, a educação e o cuidado da criança pequena vêm ocorrendo também fora do espaço doméstico e do convívio familiar. Cada vez mais, as crianças pequenas, independentemente de sua origem econômica, estão destinadas a compartilhar experiências educacionais com seus companheiros de idade, sob a responsabilidade de um especialista, em equipamentos coletivos tais como creche, escolas maternais ou jardins-de-infância.

Se outrora, os cuidados com a criança pequena eram uma atribuição da mulher-mãe, mais especificamente, estes passam a ser compartilhados por profissionais em contextos coletivos de educação. Deste modo, a saída da criança do ambiente familiar tem gerado reflexões que impactam as instituições educativas que as recebem. Mudam-se os contextos em que as crianças se desenvolvem, conseqüentemente, novos elementos se associam aos seus processos educativos. Uma vez que as referências se multiplicam e ampliam-se, também aumentam os desafios em manter um desenvolvimento pleno e saudável do indivíduo.

Por ser um fenômeno recente em nossa sociedade, é possível afirmar que a preocupação com o processo educativo de bebês e crianças pequenas também é novo e só tem alcançado importância no âmbito da pedagogia nas últimas décadas, com a inserção cada vez maior de crianças de zero a três anos na escola. Assim, a

educação da criança pequena é entendida como um campo em constituição e vem recebendo contribuições de diferentes áreas do conhecimento.

No bojo da reflexão sobre os processos educativos realizados em contextos não familiares, situo os bebês e as crianças pequenas que vivem sua infância no ambiente prisional, em virtude da condição de privação de liberdade de suas mães. Para compreender os modos como se desenvolvem neste espaço tão incomum foi inescusável uma análise a partir da realidade em que vivem.

A proposta de pesquisa em campo ocorreu no acompanhamento da equipe que desenvolve um projeto educativo⁴⁰ no espaço materno-infantil da PFP. Esta opção proporcionou minimizar as distâncias ao vivenciar as situações cotidianas daquele ambiente. No convívio com as pessoas, fui compreendendo como se configuravam as relações, as contradições e as determinações que poderiam influenciar a vida de crianças, mulheres-mães e agentes. Foi possível perceber os modos como cada sujeito, diante de situações tão adversas, encontrava respostas para viverem naquelas condições. Conforme Goffman (2005, p. 8),

Qualquer grupo de pessoas – prisioneiros, primitivos, pilotos ou pacientes – desenvolve uma vida própria que se torna significativa, razoável, e normal, desde que você se aproxime dela, e que uma boa forma de conhecer qualquer desses mundos é submeter-se à companhia de seus participantes, de acordo com as pequenas conjunturas a que estão sujeitos.

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas evidências dessa experiência e as reflexões que embasam a elaboração de pressupostos para a análise crítica sobre os processos educativos das crianças no ambiente prisional. Início por apresentar as crianças envolvidas na pesquisa, caracterizando-as a partir dos dois ambientes nos quais convivemos: o espaço materno-infantil da PFP e o CMEI do município de Piraquara que acolhe algumas dessas crianças. Em um segundo ponto, analiso os processos de educação e cuidado das crianças no ambiente materno-infantil da PFP, destacando as relações de higiene e saúde, a alimentação e o sono. E, por fim, destaco alguns elementos do processo educativo relacionados ao desenvolvimento integral associados às relações e interações das crianças, o desenvolvimento da identidade e autonomia, a organização dos tempos e espaços e o brincar.

⁴⁰ Trata-se do Projeto Estação Casa, coordenado pela Rede Marista de Solidariedade que integra o Grupo Marista. Cf. Apêndice A, com a caracterização e análise do projeto.

3.1 A CRIANÇA DA/NA PESQUISA

Se as pesquisas têm apontado e discutido a invisibilidade da mulher privada de liberdade no contexto prisional (BRITO, 2007; AZEVEDO, 2010; GALVÃO, 2012; ORMEÑO, 2013; SANTA RITA, 2007), maior é a invisibilidade da criança, cuja presença no sistema é desconhecida pela instituição, pelo Estado e pela sociedade.

No conjunto de dados divulgados pelo sistema de Informações Penitenciárias (INFOPEN) não há referências sobre o número de crianças que nascem e vivem no contexto prisional, o que proporciona sérios obstáculos para a produção acadêmica e a construção de políticas públicas para esse grupo. O levantamento nacional de dados do INFOPEN (2014) informa que houve uma tentativa de saber o número de filhos de presos e presas, por reconhecerem que o encarceramento dos pais causa impactos na vida dos filhos. Assim, inseriram uma questão no formulário encaminhado às Unidades Penais e menos de 20% das unidades informaram este dado, o que pode ser interpretado como uma informação negligenciada pelas instituições prisionais.

De acordo com Santa Rita (2007), a falta de informações sobre a realidade de mulheres e crianças no sistema prisional se constitui como a primeira dificuldade para as pesquisas, dada a imprecisão de dados fornecidos pelas unidades prisionais. Em seu estudo constatou, por meio de questionários enviados às unidades prisionais femininas, que havia 289 crianças em 37 das 79 unidades que responderam, sendo a maioria na faixa etária de 0 a 6 meses (SANTA RITA, 2007, p.105).

A presente pesquisa contou com a participação direta de dezessete crianças, oito meninas e nove meninos, de cinco meses a três anos de idade, dentre as quais, duas crianças com faixa etária menor que um ano; doze crianças com idade entre um e dois anos; e três crianças com idade entre dois e três anos. Dessas crianças, duas passaram pela transição da convivência com a mãe na cela da Galeria A para a permanência no espaço materno-infantil; doze já estavam neste ambiente quando do início da pesquisa e três já frequentavam o CMEI, local onde tive contato com elas.

Os encontros ocorreram no espaço materno-infantil da PFP, onde permaneci por um período maior e no CMEI do município de Piraquara/PR, em três dias de observação e quatro momentos de entrevistas.

A PFP foi inaugurada em 13 de maio de 1970 e acolhia nas celas mulheres com seus bebês ou filhos pequenos. Em 1983, utilizando-se o espaço da capela, foi destinado um ambiente diferenciado para acomodar as crianças e, somente a partir

de 1990, foi construído um local apropriado com *playground* e um jardim na área externa para recebê-las, enquanto permaneciam na penitenciária com suas mães. Este espaço recebeu o nome de “Creche Cantinho Feliz”⁴¹.

A PFP possui capacidade para atender até 40 mulheres com suas crianças, sendo utilizadas a “Galeria A” e o espaço materno-infantil. Neste último, durante o dia, as mulheres se revezam em dois turnos (manhã e tarde) para cuidarem das crianças que, à noite ficam aos cuidados da agente de plantão. A estrutura física⁴² é composta por uma cozinha, lactário, três banheiros, refeitório, quatro quartos coletivos, pátio coberto, sala de TV, sala de jogos e brinquedos, uma sala para a equipe do Projeto Estação Casa, a enfermaria, a sala para a equipe de segurança, almoxarifado e um pátio externo com *playground*.

Vale ressaltar que essa estrutura não é uma realidade nas demais penitenciárias brasileiras, o que compromete a permanência da criança por tempo maior com a mãe nas demais unidades prisionais do país. Segundo a Diretora Aracy,⁴³

Essa é a única penitenciária, a não ser que tenha mudado recentemente, o único estado que permite, que não é compulsória a saída da criança em poucos meses. Outros estados não permitem, normalmente é compulsória a saída da criança com seis meses, um ano, no máximo, principalmente pela falta de estrutura, do que é o ambiente carcerário [sic].⁴⁴

O número de crianças atendidas na penitenciária, em julho de 2015, era de quarenta, das quais, vinte e uma na faixa etária entre zero e seis meses, oito de sete meses a um ano, oito com idade entre um e dois anos e três crianças entre dois e três anos. As mulheres grávidas eram direcionadas para o Complexo Médico Penal

⁴¹ Devido ao fato deste espaço, denominado de creche, não ter uma identidade definida – não é uma creche por não atender às exigências legais e se constituir como espaço educativo e não se adequar aos requisitos de um abrigo – nesta pesquisa o nomeio como espaço materno-infantil.

⁴² Esta era a estrutura mantida naquele momento. Estava em discussão sua reforma, em uma parceria entre o Grupo Marista e o Sistema Penitenciário, para se adequar às demandas das crianças.

⁴³ O compromisso ético assumido com as mulheres que participaram do estudo de manter o anonimato na construção da tese, levou-me a buscar, como possibilidade a associação de seus nomes aos de mulheres que, de alguma maneira, influenciaram os rumos da história da humanidade. As histórias das personagens não guardam relação com as histórias de vida das participantes, contudo, sinalizam a importância de cada uma enquanto sujeito social, cuja prática cotidiana constrói o que chamamos de contexto prisional sendo capazes de transformar a própria existência. Cf. Apêndice E.

⁴⁴ No decorrer do capítulo serão apresentados trechos das entrevistas, transcritas de modo a respeitar as marcas de oralidade dos sujeitos da pesquisa.

(CMP)⁴⁵ até que tivessem a criança. Segundo a diretora, naquele momento, havia cerca de vinte gestantes no CMP aguardando a transferência após o parto.

As mulheres, ao chegarem com seus bebês, são conduzidas à “Galeria A”, ala específica dentro da Administração, longe das demais mulheres privadas de liberdade. É composta de oito celas com dois metros quadrados que abrigam duas mulheres com seus bebês em cada uma; e uma cela maior que acolhe até seis mulheres com crianças.

A rotina das crianças segue aquela proposta pelo sistema. Todos os dias acordam às 5h da manhã, tomam o café, saem para o pátio ou parque enquanto as mulheres limpam o espaço, às 10h almoçam, às 10h30 dormem, às 11h voltam para o pátio ou parque, às 14h lancham, às 16h30 jantam, às 18h dormem. Alguns espaços alternativos como a sala de TV ou a sala de jogos são pouco usados.

Ainda que inicialmente não estivesse na proposta da pesquisa, o CMEI de Piraquara que atende as crianças da PFP se constituiu como um campo importante a ser considerado. A partir dele, foi possível perceber mais nitidamente as possíveis marcas que o sistema prisional deixa nas crianças ao se inserirem no contexto externo. Com uma estrutura simples, mas bem organizada, atendia 6 crianças da PFP, distribuídas em três turmas, conforme a faixa etária. Sendo que, em cada uma delas eu permaneci um dia, das 8h às 17h, para fazer a observação.

3.1.1 As crianças no espaço materno-infantil da PFP

Quem ou o que é a criança? Esta indagação passou a ter uma nova conotação a partir do século XVIII: “ela não deve ser nem animal, nem homem e sim criança mesmo” (ROUSSEAU, 2014, p. 81). Desde esta afirmação, e de forma contundente no final do século XX e início do XXI, as diferentes áreas de conhecimento passaram a investigar a criança, trazendo conhecimentos que ora se contrapõem, ora se complementam no sentido de torná-la conhecida em suas complexas formas de viver a infância. As contribuições proporcionaram à criança alcançar o reconhecimento

⁴⁵ No início da pesquisa, em 2013, as mulheres grávidas eram conduzidas à PFP e aguardavam o parto nas dependências da Galeria A. Com o aumento no número de mulheres com filhos, as gestantes passaram a ser encaminhadas para o Complexo Médico Penal, sendo transferidas imediatamente após o parto para a PFP.

enquanto ser humano, tornando-se alvo de investimento financeiro e afetivo, bem como de cuidados específicos.

As crianças com as quais convivi durante o período de permanência no espaço materno-infantil precisaram de tempo para estabelecer um vínculo que me permitisse conversar olhando nos olhos, tocar e receber tímidos sorrisos. O primeiro impacto foi de total indiferença com minha presença, por parte de algumas, enquanto outras buscavam a mãe ou pessoa conhecida para se esconder. A aproximação ocorreu a partir do meu contato com as mulheres, o que lhes trouxe segurança e confiabilidade.

É impossível definir aquelas crianças, uma vez que cada uma possui características únicas, cuja relação comigo aconteceu de um modo particular. Por outro lado, busquei identificar traços compartilhados entre elas, que permitissem percebê-las enquanto grupo que tem em comum a vivência da infância em uma instituição total⁴⁶.

Rousseau compreende que a criança, desde muito pequena, é capaz de estabelecer uma comunicação com as pessoas e com o ambiente, por meio de linguagens que lhes são comuns. No corpo e nas expressões revelam suas necessidades e sentimentos:

Durante muito tempo se procurou saber se havia uma língua natural e comum a todos os homens. Sem dúvida, existe uma: é a que as crianças falam antes de saber falar. Não é uma língua articulada, mas é acentuada e inteligível. (...). À linguagem da voz junta-se a do gesto, não menos enérgica. Esse gesto não está nas débeis mãos das crianças, está em seus rostos. (...). A expressão das sensações está nas caretas e a expressão dos sentimentos está nos olhares (ROUSSEAU, 2014, p. 53).

Na medida em que cresce, a curiosidade da criança pelas coisas e pelos fenômenos se caracteriza pela busca por conhecer e se apropriar do mundo. Pestalozzi percebeu essa característica marcante no comportamento infantil, propondo em seu Método o estímulo para que ela manipulasse objetos como forma de aprender. Para ele, a base da aprendizagem está na natureza, entendida como vida concreta, ou seja, a construção do conhecimento partia sempre do tangível, do concreto, a partir dos sentidos e do corpo. Sua proposta considera o “aprender fazendo” em que a criança, ao construir algo, acaba por construir a si mesma. Assim,

⁴⁶ Termo elaborado por Erving Goffman (2005) para nomear as instituições sociais que apartam os indivíduos da sociedade inserindo-os por determinado tempo em uma vida fechada, sob uma administração formal e rigorosa. Ele considera como instituições totais, por exemplo, os manicômios, as prisões e os conventos.

o método didático deveria consistir em “partir da prática, por meio dos sentidos que deviam entrar em contato direto com os objetos, para chegar depois ao pensamento, às ideias. Por isso a percepção sensorial e a experiência como processo ativo são o fundamento de todo o conhecimento” (SOËTARD, 2010, p. 35).

Nesta perspectiva, encontramos em Wallon (2015) a compreensão de que desde muito pequena a criança estabelece uma comunicação com o meio a partir de movimentos corporais, através dos quais se aproxima dos outros e expressa suas necessidades. Para o autor, o seu desenvolvimento se constitui a partir da inter-relação entre os fatores biológicos e o contexto social em que o indivíduo está inserido. Neste caso, a organização do ambiente, a linguagem e os elementos simbólicos da cultura são apreendidos e expressos no corpo revelando suas interpretações e necessidades. Nos bebês e crianças pequenas, a linguagem se evidencia em balbucios, olhares, expressões corporais, silêncios, choro e tantas outras formas.

Um traço marcante nas crianças da PFP, talvez o que primeiro se observa, é o olhar. Durante o período de observações, percebi o quanto os olhos delas eram expressivos e capazes de revelar alegria ou tristeza, surpresa, medo ou desconforto, como evidenciado no relato a seguir,

É perceptível o modo como as crianças nos olham desconfiadas, arredias, até que se acostumem conosco. Quando as interpelamos, primeiro baixam a cabeça desviando os olhos, fogem e algumas saem chorando, buscando a mãe ou outra pessoa com quem têm relação próxima. (Observação PFP 2 – 11.02.15)

Naquelas crianças, o olhar curioso para o mundo está presente, ainda que seja um lugar com limites tão demarcados e experiências tão repetitivas. Contudo, o olhar para o outro, aquele que não compõe o cotidiano, causa estranhamento e medo. O ato de baixar os olhos pode significar, às vezes, submissão, outras vezes, desconfiança em relação a determinada situação. No ambiente prisional, as mulheres são proibidas de olhar diretamente para os olhos das autoridades (guardas, diretora, profissionais) e visitantes e, raramente, encontramos trocas de olhares entre as mães e seus filhos. Como um elemento simbólico, o olhar expressa um comportamento socialmente definido naquele contexto. O olhar substitui a fala e a iniciativa de sair ou de aproximar do que se deseja, como expresso na seguinte narrativa.

Criança de nove meses, um ano, o que que você tem na cabeça, aquela criança que sorri com qualquer coisa, que tem os olhinhos brilhando, curiosas... Ali não. Ali você vê as crianças com aquele olhar triste, uma

criança séria, um aninho de idade, séria, pouco sorri, sabe, é um absurdo. Isso é reflexo da condição que ela tá vivendo, né, da educação que ela tá tendo, é, dos estímulos que ela tá tendo, né? [sic] (Zilda – Agente).

É inegável que nem todas as crianças que vivem fora do ambiente prisional sorriem com os olhos ou têm os olhos brilhando de curiosidade. Do mesmo modo, há as que, embora imersas no mesmo contexto, expressam alegria e a curiosidade. No entanto, são evidentes as marcas presentes nos modos como as crianças veem o mundo e estabelecem relações com aquele ambiente. Por se tratar de um espaço de segurança, as oportunidades de descobrir e explorar o exterior são quase inexistentes. A escassez de experiências comuns a qualquer bebê ou criança pequena como ir ao supermercado, brincar com um animal, passear pela rua, demarcam lacunas importantes nas experiências que possibilitam o seu desenvolvimento.

Essas lacunas se expressam, por exemplo, nas formas de diálogo e nos elementos simbólicos que permeiam as experiências de linguagem vivenciadas no ambiente materno-infantil. Muitas vezes, as crianças acompanham conversas em que as mulheres se referem aos crimes ou suas inseguranças e ansiedades, às injustiças sofridas, às esperas, por vezes deixando as crianças tensas.

Sendo o silêncio uma forma de exercer o controle sobre as mulheres, essa prática é reproduzida na relação dos adultos com as crianças. Os silêncios estão nas ausências em relação às narrativas relacionadas a suas histórias de vida e de suas famílias, às expressões de sentimento de mãe para filho e vice-versa. No uso constante da chupeta que cala, um recurso imprescindível para acalmá-las em momentos de crise, principalmente à noite, quando estão longe da mãe. São experiências que saltam aos olhos e fazem refletir sobre marcas que ficam em cada história de vida vivida sob a égide dos limites impostos pelo sistema às mulheres e, conseqüentemente, a seus filhos.

Rousseau, ao defender que as crianças são ativas e que o movimento é necessário ao seu desenvolvimento, critica as atitudes de imobilizar seus movimentos em faixas e panos, o que era bastante comum na época. Para ele, “viver não é respirar, mas agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência” (ROUSSEAU, 2014, p. 16). A vida e os impulsos da criança se revelam no movimento, na busca curiosa pela experiência de conhecer.

As experiências das crianças no interior do sistema estão, em grande medida, circunstanciadas pelos processos disciplinares presentes em seus elementos materiais e simbólicos. Os limites estão nas grades que cercam o espaço externo e as janelas dos quartos, nos ritos de baixar os olhos e colocar as mãos para trás diante das autoridades, no silêncio e no uso constante do carrinho. A disciplina do corpo e da vontade se constitui como meio de exercer o controle, que chega a ser uma prática naturalizada. Mesmo as educadoras do projeto Estação Casa justificam o uso do carrinho e da chupeta em função das condições impostas pelo sistema. Os fragmentos das observações trazem essas evidências:

Algumas mães incentivam e estimulam as crianças, contudo, em sua maioria, deixam as crianças quase inertes, quase não pegam no colo. Pouca coisa chama a atenção e dificilmente as crianças demonstram curiosidade ou vão em busca de algo para mexer, descobrir (Observação PFP 19.02.15).

Compartilho com a educadora minhas preocupações referentes ao uso constante de carrinho, que imobiliza a criança e o fato delas não brincarem muito. Ela disse que o carrinho é usado como uma forma mais ágil no cuidado de duas crianças que não andam. As agentes penitenciárias sempre alertam sobre o fato de deixar a criança muito no colo prejudicar em momentos em que elas têm que cuidar de todas juntas no período noturno. Isso faz com que sempre preparem as crianças, e a si mesmas, para “subir creche”, ou seja, torná-las o mais independente das mães para minimizar sofrimentos posteriores (Observação PFP 6 – 20.02.15).

Os processos educativos fundamentados em uma perspectiva de futuro criticados por Rousseau são, também, desmerecidos por Korczak. Ambos viam nessa relação uma forma de roubar da criança a essência de sua condição presente.

Em que o dia de hoje de nosso filho é menos precioso que seu amanhã? Se é por causa das dificuldades, amanhã haverá mais ainda. Uma tal atitude engendra uma espera eterna: quando, enfim, este amanhã tão esperado chega, nós já estaremos pensando em outro amanhã. Desta maneira, a criança não é, mas será; não sabe, mas saberá; não pode, mas poderá (KORCZAK, 1983, p. 70).

Na disciplina do corpo e das vontades da criança, nos limites de suas necessidades de afeto e cuidados, uma forma de preparar para um futuro quase imediato – o dia que deixar a cela e ir para o espaço materno-infantil, que deixar o peito para usar a mamadeira e começar a comer, que deixar o carrinho para andar... – o que se constitui como uma forma de conformar as crianças às regras do sistema, e nunca vivenciar o tempo presente. No entanto, nos interstícios dos acontecimentos cotidianos, elas comunicam seus desgostos e revelam os modos como percebem o

ambiente, seus medos e necessidades. Nos bebês, as percepções se expressam, via de regra, no choro; nas crianças pequenas, a impaciência revela que aquele espaço ficou pequeno e que há algo além dos muros, um lugar para o qual as “guardas” e os visitantes vão e de lá voltam. Basta sensibilidade para compreender, como alerta uma das mães e a agente:

A gente fica trancada, dentro de um cubículo de dois metros por três. Então, tem toda aquela situação também do estresse da criança. Porque a criança sente que está trancada. Ela sente que está em um ambiente pequeno, é só cama, cama, o dia inteiro e isso não é bom para a criança, né? Você tem duas horas de pátio que é o tempinho que a gente vem pra cá. Que é muito bom, a criança, você percebe que a maioria das crianças nem chora quando vêm pra cá. Agora, você desce lá em baixo, você escuta criança chorando toda hora. Porque querendo ou não, é estressante, tanto pra mãe quanto pro filho. Porque o filho, quando ele tá tendo alteração nervosa, ele quer que a mãe pega, passeia com ela, pega no colinho, né? Ali não tem [sic]. (Simone – Mãe)

Até os dois anos, as crianças não têm muita noção de que aqui é uma prisão. Mas depois de dois anos elas começam a observar o espaço fora da cerca. Elas sabem que têm outras coisas lá. Isso é muito triste, porque são crianças que vivem presas. Às vezes, depois que as mulheres descem para as galerias e cubículos, no final de semana de meu plantão, eu abro o portão e deixo que as crianças maiores corram pelo pátio, levo uma ou outra lá fora, para ver os cães. Elas morrem de medo, porque não conhecem, né [sic] (Tereza – Agente).

Se o espaço interno da penitenciária é limitador, a ida para o CMEI se constitui como um passo em direção à liberdade e ao desenvolvimento da autonomia. Ainda que as experiências sejam também limitadas à permanência em outra instituição, o contato com crianças que vivenciam diferentes experiências, a relação com adultos que as percebem em suas necessidades e as consideram importantes, trazem novas possibilidades para o seu desenvolvimento.

3.1.2 As crianças no CMEI de Piraquara

Rousseau afirmava que a criança só aprenderia se lhe fosse despertado o “desejo por aprender”. Para ele, o papel do educador era o de aguçar tal desejo, a partir do qual os métodos passavam a ser complementares (Rousseau, 2014, p. 135). Nesta perspectiva, Pestalozzi propôs, posteriormente, uma metodologia que toma como ponto central a atividade a partir dos interesses da criança, respeitando seu ritmo e suas necessidades. Nesta dinâmica, o ambiente e as relações que nele se estabelecem, constituem-se como estímulo para que o desenvolvimento aconteça.

Um processo educativo que considere os interesses e potencialidades da criança pressupõe, também, o contexto social em que ela está inserida. Para Wallon (2015, p. 90),

A criança não pode ser considerada sem relação com o meio onde acontece seu crescimento e que a envolve desde seu nascimento. O universo ao qual ela deve adaptar-se, sobre o qual ela modela sua atividade e suas impressões, não é uma espécie de universo em si, invariável e eterno; é o conjunto dos objetos próprios da época: seu berço, sua mamadeira, suas fraldas, o fogo, a luz artificial; mais tarde os móveis cujas estruturas ela manipula, os instrumentos que lhe fornecem seus hábitos ou lhe ensinam a moldar as coisas; as instituições onde se insere sua existência; e também as técnicas da linguagem, da explicação, da compreensão que regulam seus pensamentos, impondo-lhes, através de quadros conceituais ou lógicos, a decupagem das forças, dos objetos que povoam o mundo posto hoje à sua disposição por milênios de civilização, de elaboração material e mental.

Em vista disto, o ambiente – em sua organização material e simbólica – e as interações que nele se desencadeiam, podem se constituir como facilitadores ou inibidores do desenvolvimento da criança em seus diferentes aspectos – afetivo, motor e cognitivo. Considerando que o processo de desenvolvimento do indivíduo ocorre na inter-relação entre os fatores biológicos e os socioculturais, as crianças que vivem no sistema prisional trazem demandas diferentes para o espaço educativo do CMEI.

Ainda que o ambiente materno-infantil seja pouco estimulante, ele não retira delas a capacidade de aprender. No entanto, ele pode se constituir como obstáculo ao seu pleno desenvolvimento, tornando-se necessárias outras experiências que o possibilitem. Assim, quanto aos aspectos cognitivos, as crianças que vivem na PFP não se diferem das demais. A capacidade para compreender e as respostas que fornecem ao serem estimuladas correspondem às das crianças da mesma faixa etária, o que fica evidente na fala da diretora do CMEI:

São crianças que são muito inteligentes, na parte das aprendizagens deles, eles nos surpreendem muito. Porque eles vêm com uma carga de inteligência, de curiosidade que faz com que eles se sobressaiam, muitas vezes. Enquanto os outros tão ali entendendo a história, eles estão perguntando do personagem, eles querem que a professora conte outra [sic] (Rosa – Diretora).

As professoras se surpreendem por suporem que, dadas as condições de vida, essas crianças apresentariam prejuízos cognitivos, mas basta encontrar um ambiente diferente para que despertem aquelas habilidades que não foram aguçadas anteriormente. No entanto, segundo as professoras, as diferenças em relação às

demais crianças estão em outras dimensões, principalmente em relação à afetividade, à expressão oral e corporal, como explica a professora:

Bem diferente das demais. Bem diferente. Os outros, eles já estão andando, eles já estão falando um monte, já estão saindo das fraldas, e o José, ele não anda, ele pouco fala, ele mais balbucia mesmo, é sempre atrasado. As crianças que vêm de lá você percebe que elas vêm sempre atrasadas nisso [sic] (Benazir – Professora).

Para Wallon (2015, p. 118), “a atividade humana é inconcebível sem o meio social”, uma vez que é na relação com o ambiente que a criança se desenvolve em todas as suas potencialidades. Assim, pode-se compreender que as limitadas experiências referentes ao corpo em movimento e à linguagem impactam no seu processo educativo. A disciplina do corpo e o controle dos movimentos são percebidos na chegada ao CMEI, mas com o tempo são substituídos pela atitude de explorar o espaço de forma mais livre, como exemplificado pela professora:

Agora, o José mesmo, no início ele ficava só sentadinho no tatame, nas duas primeiras semanas. Sempre no mesmo lugar [sic] (Benazir – Professora).

Porque hoje, hoje a nossa vontade é de que as professoras do maternal I e maternal II seriam para atender crianças de lá. E não é porque são crianças que vêm condicionadas, porque são crianças que chegam pra nós e se surpreendem quando saem ali fora e brincam no parquinho [sic] (Rosa – Diretora).

O termo “condicionadas”, presente na fala da diretora do CMEI, expressa parte do processo formativo vivido na PFP e evidencia seus impactos no corpo infantil. A surpresa da criança parece não estar no fato de ir ao parque, uma vez que no espaço materno-infantil há mais brinquedos do que no CMEI, mas no significado que esse espaço adquire: liberdade para interagir, ausência do olhar vigilante de mulheres e guardas, autonomia para escolher. Se em relação ao movimento, rapidamente as crianças se desenvolvem, no que se refere à linguagem, o processo demanda tempo e sensibilidade por parte das profissionais. Em seu relato, a professora confirma essa dificuldade:

A forma deles falar é infantilizada, parece que eles não tentam falar, eles balbuciam ou parece que quando querem uma coisa lá eles não falam, eles apontam. Eles não falam. Aí você tem que repetir: ah, você quer água? Aí, depois de muito tempo eles vão acostumando e acabam a falar. Mas eles apontam, eles ficam balbuciando, choram bastante, quando estão incomodados eles choram bastante. Então a gente sabe que tem uma coisa errada. Mas é o atraso mesmo. As crianças que vêm de lá, infelizmente são atrasadas [sic] (Benazir – Professora).

Entendendo o processo dessas crianças como atraso, as professoras deixam de favorecer a elas novas experiências socioculturais. Vygotsky (1989, p. 6), ao analisar a relação entre o pensamento e a palavra falada, considera a relação entre “o desenvolvimento da capacidade de pensar da criança e o seu desenvolvimento social”. Retomando os estudos de Tolstói afirma que a dificuldade da criança em aprender uma palavra nova está no fato de faltar-lhe o conceito e, ao compreender o conceito, o obstáculo desaparece. Pode-se analisar que a dificuldade que algumas crianças apresentam no CMEI, ocorre por desconhecerem as realidades expressas nos diálogos com as professoras e as outras crianças sobre o cotidiano no mundo exterior. Por exemplo, ao brincarem de casinha, não sabem responder ao convite “vamos ao supermercado?” por nunca terem frequentado este ambiente; mas, sabem dizer sim ou não ao convite “vamos levar o bebê ao médico?”.

Essa análise ajuda a compreender muitas das características das crianças em termos da linguagem em todas as suas expressões. Suas experiências na PFP se diferem muito das crianças que vivem em outros espaços, o que fica expresso na frase da professora “eles não têm histórias para contar”:

Eles são mais quietos. O Manoel ele fala muito, mas ele repete imagens, ele produz imagens do que ele vê. Então ele fala coisas muito repetitivas, ele não forma frase, não conta histórias, ele não conta experiências de vida. Eles não trazem pra gente muitas experiências. A maioria vem, eles te contam que foram passear, que foram... na verdade eles não têm né? Eles não têm momento de lazer. Porque ali é muito fechado pra eles não tem assim, por conta disso eles não trazem, por não vivenciarem. Falta muito a vivência deles, de histórias pra poder relatar. Para eles o imaginário é comprometido. Porque de onde vem o imaginário da criança? Das histórias que a mãe conta, do que eles vivenciam, dos passeios. Então, tudo isso faz parte do imaginário, como é o imaginário deles? [sic] (Maria – Professora).

Para Vygotsky, a linguagem e o pensamento se articulam no âmbito do contexto sociocultural, tendo como base de sua constituição a inter-relação entre os aspectos cognitivos e afetivos, naquilo que ele denomina como “plenitude da vida”, ou seja, na integralidade da criança e em sua relação com o ambiente, “cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento da realidade ao qual se refere” (VYGOTSKY, 1989, p. 7). Seus estudos consideram a atividade da criança como recurso para o desenvolvimento de seus processos mentais. Ao criticar o conceito de fala egocêntrica proposta por Piaget, afirma haver um processo mental e racional subjacente guiado, principalmente, pela atividade da criança em suas interações:

Vimos que a fala egocêntrica não paira no vazio, mas tem uma relação direta com o modo como a criança lida com o mundo real. Vimos que isso é parte integrante do processo de atividade racional, adquirindo inteligência, por assim dizer, a partir das ações intencionais da criança, que ainda são incipientes; e que a fala egocêntrica vai, progressivamente, tornando-se apropriada para planejar e resolver problemas, à medida que as atividades da criança tornam-se mais complexas. Esse processo é desencadeado pelas ações da criança; os objetos com os quais ela lida representam a realidade e dão forma aos seus processos mentais (VYGOTSKY, 1989, p. 20).

Desta forma, a fala “infantilizada” ou “repetitiva”, pode significar processos complexos de apreensão e atribuição de sentido à nova realidade e não, como suposto, um atraso na fala. A proposição de novas experiências favorece a ampliação do vocabulário da criança, que passará a relatar novas vivências. De acordo com Vygotsky (1989, p. 44),

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança (...). O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (...). A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico.

As experiências vivenciadas no CMEI são fundamentais para que as crianças desenvolvam de forma digna e plena as suas potencialidades. A liberdade para explorar o espaço, estabelecer relações muito diferentes daquelas que experimentam na PFP e frequentar um espaço organizado para as crianças, são oportunidades que demarcam um novo momento delas, também no espaço materno-infantil. Percebe-se que, após irem para a escola, elas externam o desejo e a necessidade de saírem do sistema prisional.

3.2 EDUCAÇÃO E CUIDADO NO AMBIENTE MATERNO INFANTIL DA PFP

Os processos educativos de bebês e crianças pequenas pressupõem a indissociabilidade entre cuidado e educação. Essa prerrogativa surge de uma necessidade de normatizar um atendimento realizado por instituições educativas. Até meados do século XX, de modo geral no Brasil, a criança pequena passava todo o tempo na família, geralmente sob os cuidados da mãe. Sua permanência no âmbito familiar consistia nos cuidados que garantiam, além da sobrevivência, o desenvolvimento no que se refere à cultura. Com a inserção da mulher no mercado de trabalho, surge a necessidade de inseri-las em instituições de educação.

Conforme Cerisara (1999), a prerrogativa de articular cuidado e educação no âmbito das instituições de educação infantil se deve a uma trajetória histórica da educação da infância no Brasil, na qual se fortaleceram duas vertentes de escola: aquela destinada às crianças pobres, oferecidas em ambientes precários e regulada por órgãos da Assistência Social; e outra para as crianças ricas, normatizada por órgãos da Educação e oferecida em estabelecimentos escolares, visando à preparação para a educação formal.

Com a promulgação da *Constituição Federal* de 1988 e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96* (LDBEN), a Educação Infantil foi incorporada à Educação Básica, passando a ser regulamentada pelos órgãos educacionais. Essa mudança impactou significativamente a educação da infância, rompendo com os dois tipos de atendimento legitimados naquele contexto. A nova proposta considera que as especificidades da criança requerem processos educativos pensados a partir dos cuidados necessários ao seu pleno desenvolvimento.

Depois de Rousseau que foi o primeiro a reconhecer que “a criança tem necessidades próprias e precisa de cuidados físicos especiais” (ARCE, 2002, p. 83), a infância passou a ser compreendida como um período da vida em que, além dos cuidados, são necessários a presença dos pais, a liberdade e a satisfação das necessidades. Essa compreensão, por si só, faz com que a criança tenha mais qualidade de vida e que sobreviva às condições ameaçadoras que ocorrem neste delicado período.

Nos processos de educação e cuidado de bebês e crianças pequenas na PFP, essa pesquisa revela lacunas importantes, de modo especial, em relação à higiene e saúde, expressos no adoecimento recorrente das crianças; na alimentação, tanto em relação ao cardápio quanto na organização do ambiente; e no sono das crianças, um dos temas mais perturbadores dessa experiência.

3.2.1 Higiene e saúde dos bebês e crianças pequenas

Nos últimos anos, têm sido dispensados esforços significativos no sentido dos cuidados com a criança, principalmente no período que vai da gestação até os três anos de idade. Isso se deve pelo reconhecimento de que os cuidados oferecidos neste período se constituem como base para toda a vida do indivíduo. Conforme os

Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), em seu volume 1 (BRASIL, 1998, p. 24):

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados como os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

Durante séculos, os conhecimentos relacionados aos cuidados com as crianças foram disseminados pela medicina e, a partir do século XVIII, por meio da puericultura. Eram orientações sobre os modos como os pais, de modo especial as mães, deveriam proceder em relação à saúde, à alimentação, à higiene e aos estímulos que garantiriam um bom desenvolvimento do indivíduo.

No Brasil, esse discurso influenciou, em grande medida, os processos educativos das crianças a partir da República. Conforme Kuhlmann Jr (2007, p. 90), a importância dada ao discurso médico-higienista ao longo do século XX, teve impacto nas instituições escolares, uma vez que, por meio delas, o Estado exerceria um controle sobre a população. O autor ressalta que as ações eram voltadas às famílias empobrecidas e trabalhadoras e tinha como foco as intervenções assistenciais, “do ponto de vista médico-higienista, o grande tema associado à assistência à infância era a mortalidade infantil. Além disso, as propostas se integravam ao projeto mais geral de saneamento para atingir a civilidade e a modernidade”.

Uma análise das finalidades para este empenho com os cuidados da infância revela, desde o século XVIII, a necessidade de criar um contingente de indivíduos aptos e saudáveis para a inserção no mercado de trabalho, para garantir a segurança nacional, entre outras. Ainda que tenha sido alvo, ao longo dos séculos, dos diferentes discursos – Medicina, Psicologia, Sociologia, Pedagogia – sobre o que é necessário para o desenvolvimento da criança, foram esses discursos que garantiram uma diminuição da mortalidade infantil e práticas fundamentadas em seu bem-estar.

Ainda que se considere as implicações de tais discursos, a análise a respeito dos cuidados em relação às crianças na PFP é feita a partir de uma compreensão de que essas ações precisam ser pautadas em suas necessidades e na garantia de sua dignidade humana. Portanto, recorreremos àquilo que se convencionou como sendo os cuidados básicos necessários ao bem-estar e à saúde do bebê e da criança pequena para analisar as condições em que esse grupo infantil vive.

O espaço materno-infantil não possui uma identidade quanto ao atendimento que realiza. Não se constitui como creche, por não se adequar às prerrogativas de uma instituição de educação; não é um abrigo, principalmente, em decorrência das regras a que está sujeito; e não é um lar, dadas as especificidades de sua organização e rotina. Contudo, é um espaço coletivo de educação e cuidado, marcado por uma forma peculiar de atendimento. De acordo com os RCNEI (BRASIL, 1998, p. 24),

As atitudes e procedimentos de cuidado são influenciadas por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil. Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, como alimentar-se, proteger-se, etc. as formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas, podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural.

É importante considerar que o atendimento no espaço materno-infantil da PFP se constitui a partir de diferentes compreensões e crenças sobre o que é bom e necessário para a saúde das crianças, o que gera uma série de conflitos entre as mulheres, uma vez que compartilham os cuidados das crianças, e delas com as agentes já que cada uma traz uma experiência de vida.

Em termos de higiene do espaço, a limpeza é feita pelas mulheres, quando estão no ambiente materno-infantil. Há uma organização das tarefas de modo que elas dividem o tempo entre a limpeza e os cuidados com as crianças. Foi possível perceber que, por mais que mantivessem o ambiente limpo, a estrutura não contribuía e as práticas favoreciam a proliferação de vírus e bactérias e o conseqüente adoecimento. Podia-se constatar que na cozinha pequena e no lactário não havia condições adequadas para a conservação dos alimentos e utensílios das crianças. Os copos e talheres costumavam ser compartilhados. O banho era dado em um caixote utilizado por todas as crianças sem a devida higienização. Além disso, as mães não dispunham de recursos para se higienizarem no trato com as crianças, conforme relato a partir das observações:

Algumas práticas em relação aos cuidados com as crianças podem facilitar a proliferação de vírus ou bactérias. As mães cuidam de duas crianças ao mesmo tempo e acabam por utilizar a mesma toalha de pano para limpar o nariz, boca e mãos das crianças. O banheiro em que as crianças tomam banho é usado pelas mães e a torneira para lavar as mãos não está funcionando, nem há sabonete líquido ou toalhas de papel para a realização da higienização das mãos antes de alimentar as crianças ou trocar suas fraldas. A banheira é um caixote de plástico improvisado e há momentos em que duas crianças tomam banho na mesma água. O mesmo acontece com o uso de colheres e pratos, que não são individuais. Pelo pátio há muitos gatos e até ratos (Observação PFP 8 – 24.02.15).

As dificuldades com o banho não estavam somente no espaço materno-infantil. Na Galeria A, as crianças só podiam tomar banho uma vez ao dia⁴⁷, independentemente do clima ou de eventualidades que pudessem ocorrer. Algumas mulheres relataram que, dependendo da agente de plantão, caso a criança estivesse com febre, havia liberação para um banho extra, como se percebe na fala de Simone:

Aqui tem hora pra você dar banho nele, né? Ah, eu vou dar banho no meu filho, porque é assim, primeiro você dá banho no bebê e depois você vai tomar banho. Então, abriu o seu cubículo 9h da manhã, é aquela hora que você vai ter que dar banho no seu filho. Se ele está dormindo, se está acordado, independente, porque se você não der banho agora eu vou trancar e aí é só amanhã, entendeu? [sic] (Simone – Mãe).

Sabe-se que, nos cuidados com a criança, de modo especial no banho, o que está em jogo é mais do que uma prática de higiene, é uma relação, estabelecimento de vínculos, toque, segurança, confiança. Trata-se de um momento íntimo entre o adulto e a criança e que delineia relações mais profundas de afeto.

Campos e Rosemberg (2009, p. 19-20) ressaltam que um ambiente que respeita a criança em sua dignidade e em seus direitos fundamentais, deve estar atento à dimensão da saúde, higiene e da alimentação, de modo articulado a outras iniciativas que garantam um desenvolvimento pleno e saudável de todas as suas capacidades. Para as autoras, esse direito se expressa na garantia de se manter o corpo cuidado, limpo e saudável; de frequentar banheiros limpos; de manter o calendário de vacinação em dia; de serem acompanhadas em seu crescimento e desenvolvimento físico, entre outros.

No âmbito dos cuidados dispensados às crianças, o acesso à saúde se torna o principal problema enfrentado por mães e profissionais da PFP. O adoecimento decorrente da falta de higiene e adequação da estrutura, soma-se à ineficiência no atendimento de saúde proporcionado, tornando a situação, às vezes, incontrolável. As observações trouxeram elementos significativos como expressos nos trechos a seguir:

Há muitas crianças doentes na Galeria A e na creche. As principais queixas são diarreia, febre e gripe. Algumas crianças têm outros problemas para acompanhamento médico, como Marina que tem o pezinho torto, o José que tem a língua presa e problemas no desenvolvimento global, o Eliardo que nasceu prematuro e tem o peso acima da faixa para a idade, o Erico que a mãe teve anemia falciforme na gestação (Observação PFP 10 – 02.03.15).

⁴⁷ Naquele momento, havia uma discussão sobre a necessidade de, em alguns momentos, as mulheres terem autorização para dar banhos nos bebês, seja devido ao calor ou por outras eventualidades. A direção da PFP estava avaliando essa possibilidade.

O sistema, atua no limite da emergência. As mães apresentam as demandas à coordenação de segurança que repassa para as enfermeiras que aparecem de acordo com as urgências. Elas encaminham ou não para a consulta no hospital da região. A criança vai acompanhada por uma agente e, em caso de internação, a criança fica sozinha. As mães se sentem impotentes quando a criança está doente e isso leva a sentimento de revolta, agressividade, tristeza e ansiedade, por verem morosidade no tratamento das crianças (Observação PFP 10 – 02.03.15).

A falta de uma equipe de saúde especializada no atendimento à criança incorre em sobrecarga para os profissionais que atuam na instituição, fazendo com que o diagnóstico seja tardio, agravando os sintomas das crianças e a ansiedade das mães. As observações revelaram que não havia um trabalho preventivo, voltado especificamente para a saúde das crianças, o que minimizaria o número de adoecimentos:

Mais uma vez nos trazem a notícia de que Marina está muito mal. A agente Zilda chamou a enfermeira para avaliar a criança. Ao chegar, Anita apresenta seu filho, também, para a enfermeira que leva as crianças até a sala de atendimento. Ao examinar as crianças indica que precisam ser levadas ao hospital. Marina está com quadro de desidratação e desnutrição. Ela emagreceu trezentos gramas em dois dias. O filho de Anita também deve ser levado ao hospital. Iniciam-se os trâmites para agendar o transporte e buscar alguém que possa acompanhar (Observação PFP 11 – 03.05.15).

No que se refere à alimentação, segundo Campos e Rosemberg (2009, p. 19-20), um ambiente que respeita os direitos fundamentais da criança deve prover alimento feito com capricho e adequado à faixa etária; oferecer um ambiente tranquilo e agradável para fazer as refeições; respeitar a criança em suas preferências, ritmos e hábitos alimentares individuais; oferecer uma dieta equilibrada e variada, alimentar-se e ter os alimentos preparados em ambientes limpos e organizados.

A alimentação feita no espaço materno-infantil da PFP era servida tanto para as crianças quanto para as mulheres e agentes. Mesmo tendo uma nutricionista na empresa que fornecia os itens para as refeições, não havia uma orientação ou cardápio que atendesse às necessidades das crianças de acordo com a faixa etária⁴⁸. O processo de adaptação à alimentação, às vezes, tinha início nos primeiros meses de vida, para prepará-las para se inserirem no espaço materno-infantil.

⁴⁸ Durante a pesquisa, a equipe do Projeto Estação Casa contratou uma nutricionista para avaliar e propor um cardápio para as crianças de acordo com as faixas etárias e suas necessidades. Acompanhei o início das reformulações.

É fato que a alimentação é feita pensando muito mais nas mulheres e agentes do que nas crianças; as marcas culturais e de experiências de vida das mulheres impactam no que servem para as crianças – muitas dizem que fizeram de tal modo com os demais filhos (Observação PFP 13 – 10.03.15).

A nutricionista estava bastante preocupada pois algumas mães da Galeria A relataram que começam a oferecer comida da marmita que recebem para os bebês a partir dos dois meses, como forma de já iniciar a adaptação para o espaço materno-infantil da PFP (Observação PFP 7 – 23.02.15).

Quando se trata de alimentação, além do cardápio adequado à faixa etária, é fundamental pensar o tempo, o espaço e o clima criado para que se torne um momento prazeroso e de interação. No espaço materno-infantil, todas as crianças, com suas mães e agentes, se alimentavam ao mesmo tempo em um refeitório que consistia em uma sala pequena. O tempo era curto, uma vez que cada mulher era responsável por alimentar duas crianças concomitantemente, e o clima tenso tornava-as mais irritadas:

As mães são impacientes em relação ao tempo de alimentação dos filhos. No refeitório, os conflitos entre mulheres e delas com as crianças ficam evidentes, uma vez que todas as crianças são servidas ao mesmo tempo em um espaço muito pequeno. As mulheres se sentam nas cadeiras pequenas, há poucos bancos e o ambiente fica cheio de carrinhos atropelados a todo momento por quem passa para descartar comida que sobrou no prato ou para passar com outras crianças. O curto tempo para alimentar duas crianças juntas dificulta uma relação entre a mãe e seu filho. Percebo que algumas mães dão mais atenção ao filho da sua companheira do que ao próprio filho, por terem medo de criar conflito com outra mãe (Observação PFP 4 – 13.02.15).

Esses momentos eram organizados em função dos horários e normas do sistema afetando diretamente as crianças, que tinham pouco tempo para realizarem as refeições. As mulheres, ocupando-se de duas crianças, acabavam por servi-las de maneira mecânica, não dando a elas possibilidade de escolha do alimento ou autonomia no uso dos utensílios, conforme o trecho de uma das observações:

Na hora do almoço é tudo muito rápido. Cada mulher coloca duas crianças próximas, no carrinho ou no banco com a mesa encostada ao peito para evitar que se movam e começam a servi-las. O diálogo se limita a imperativos tais como “Coma!”, “Anda logo!”, “Não mexa!”, “Não demore!”. Em poucos minutos as crianças são retiradas do refeitório, tomam banho e vão dormir por 20 minutos ou meia hora (Observação PFP 5 – 19.02.15).

Em uma lógica contrária, no CEMEI, os momentos de alimentação aconteciam em ambiente tranquilo, sendo proporcionado um longo tempo para que as crianças pudessem comer devagar, em seus ritmos. Havia incentivos para que as crianças

escolhessem o que e quanto queriam comer e adquirissem autonomia no manejo dos talheres. O trecho a seguir foi extraído de uma das observações no CMEI:

José come um pouco sozinho, depois a professora o ajuda. Ele repete a refeição. As crianças comem em ritmos diferentes e é dado a elas o tempo necessário para comerem devagar. O clima para o almoço é bem tranquilo, com música ambiente (Observação Creche 2 – 20.05.15).

É possível compreender que os cuidados dirigidos às crianças, para além de discursos advindos de médicos, psicólogos e pedagogos, são influenciados pelo contexto e pelos critérios pessoais de quem cuida delas. No espaço materno-infantil, o controle exercido sobre os sujeitos em seus tempos e ritmos, recai sobre os processos de educação e cuidados das crianças.

Por fim, chamou a atenção a regulação sobre os períodos de sono das crianças. Se, enquanto está na Galeria A, o bebê pode dormir quando tem necessidade, ao se inserir no espaço materno-infantil, a partir do sexto mês, passa a ter apenas 20 ou 30 minutos, após o almoço, para um breve cochilo. Tal procedimento se justifica pelo fato de à noite ficarem sob os cuidados da agente de plantão e, como há um número grande de crianças para serem “vigiadas”, entende-se que, um longo tempo de sono durante o dia, compromete o sono à noite. Assim, até que as crianças entrem na rotina, há um empenho das mulheres em fazer com que fiquem despertas todo o dia.

Os impactos dessa dinâmica de controle do sono se fazem sentir na experiência da criança no ambiente do CMEI e interfere na organização da prática pedagógica. As professoras, apesar de compreenderem a importância do sono para o desenvolvimento, acabam por interrompê-lo nas crianças que vêm da PFP para evitar conflitos entre as mães e as crianças e delas com o sistema, como afirma a coordenadora pedagógica:

Que vai interferir é a questão do sono. Que eles não podem dormir mais tempo para não prejudicar o sono à noite. A gente sente a angústia, por serem crianças pequenas, precisam desse tempo pra dormir, mas a gente também sabe que tem o lado deles, que também vai prejudicar eles à tarde, na hora de dormir, que eles não vão conseguir. Então, foi feito todo um trabalho, a gente entende elas, mas a gente também tem que ver o outro lado, que eles ou a mãe vão ser prejudicados [sic] (Dandara – Coordenadora Pedagógica).

É impossível discutir o cuidado sem considerá-lo como parte do processo educativo. Ao retratar as lacunas e desafios em relação aos cuidados básicos com bebês e crianças pequenas, demonstra-se, na verdade, um aspecto significativo no

desenvolvimento da criança. Os impactos são expressos no adoecimento recorrente e na fragilidade de vínculos entre as mães e seus filhos.

3.3 ELEMENTOS DO PROCESSO EDUCATIVO DAS CRIANÇAS QUE VIVEM A INFÂNCIA NA PFP

A criança que vive a infância no sistema prisional em companhia da mãe, passa um momento importante de sua vida em um ambiente marcado pela submissão, a rigidez das regras, a limitação do espaço, a escassez de experiências externas, a ausência de relações com sua família e comunidade de origem. No entanto, é neste contexto que ela estabelece relações e interações que fundamentam o desenvolvimento de sua subjetividade. Para conhecer os processos educativos das crianças no ambiente materno-infantil da PFP, foi preciso perceber os modos como interagiam entre si, com os adultos e com os ambientes internos e externos, no caso das crianças que frequentam o CMEI do município.

3.3.1 As interações no desenvolvimento de bebês e crianças pequenas

Estudos recentes sobre o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas têm afirmado que, “sob certas condições, crianças antes mesmo dos dois anos muitas vezes se agrupam em duas ou três para realizar atividades em comum, comunicando-se bastante entre si, estabelecendo frequentemente relações muito harmoniosas” (STAMBAK, et al, 2011, p.1). As pesquisas, principalmente na abordagem da Psicologia do Desenvolvimento, têm sobrepujado os discursos, até então vigentes, de que as trocas entre bebês e crianças pequenas eram pobres e escassas, fortalecendo a concepção que caracterizava suas condutas como egocêntricas.

De acordo com Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993), esta compreensão a respeito da interação entre as crianças sempre foi vista, pela Psicologia do Desenvolvimento, a partir da relação com o adulto. Poucos foram os estudos que se dedicaram a conhecer e valorizar a relação entre pares, o que só tem sido observado nas últimas décadas.

De um modo mais amplo, as interações das crianças precisam ser consideradas a partir de relações sociais que acontecem em um determinado contexto

histórico e cultural. Góes (2000, p. 121), ao analisar as contribuições da perspectiva sócio-histórica de Vygotsky a respeito da formação dos indivíduos nas interações sociais, afirma que

A construção social do indivíduo é uma história de relações com os outros, através da linguagem, e de transformações do funcionamento psicológico constituídas pelas interações face-a-face e por relações sociais mais amplas (que configuram lugares sociais, formas de inserção em esferas da cultura, papéis a serem assumidos etc.).

Essa compreensão a respeito das interações no desenvolvimento da criança, constitui-se como pressuposto para analisar as que vivem no interior do sistema prisional. As interações dessas crianças estão circunscritas a um grupo restrito de pessoas que por ali transitam: as agentes penitenciárias, equipe da Estação Casa e as mães. Esse grupo é composto, quase que exclusivamente, por mulheres que frequentam o ambiente com certa regularidade, uma vez que há uma rotina de atividades, um fluxo de alternância entre mulheres nos cuidados com as crianças e uma escala de trabalho das profissionais. Qualquer situação que fuja a essa rotina costuma provocar uma reação de medo nelas evidenciado, principalmente, em relação à figura masculina. Contudo, após algum tempo de convivência, as crianças começam a demonstrar afeto em relação às pessoas. No trecho a seguir, a professora analisa o comportamento inicial das crianças em relação a estranhos e, no relato da observação, apresento uma situação de interação após um tempo de convivência:

É, eu vejo muito neles esse medo do contato com as pessoas. Essa é a maior dificuldade, de inserir eles no grupo, né, porque ali nós trabalhamos, eu, a auxiliar, volta e meia tem outras pessoas entrando na sala, temos professoras de área, quando falta uma auxiliar a gente sempre dá um jeito de outros profissionais que precisam estar em sala [sic] (Maria – Professora).

Cumprimentamos, juntas, todas as mulheres e crianças e me detive no berçário com as crianças que vinham me abraçar. Ruth me abraçava, buscava meu colo, me beijava, assim como José e Rubem (Observação PFP 18 – 18.03.15).

Como um reflexo das relações estabelecidas no contexto prisional, as crianças não são estimuladas a interagirem entre si. As poucas relações ocorrem entre as crianças que compõem as duplas de mulheres que se revezam em seus cuidados. Neste sentido, Rossetti-Ferreira et al (2012, p. 379) compreendem que ao serem tomados a partir de uma perspectiva da criança, os estudos sobre seu desenvolvimento e suas interações passam a identificar as potencialidades de bebês

e crianças pequenas, assim como apresentam elementos importantes para a constituição de práticas diferenciadas em contextos de educação coletiva. As autoras ressaltam que a organização do ambiente e a mediação dos adultos são fundamentais para favorecer o encontro e a interação entre as crianças. No trecho em que relato uma brincadeira com Rubem e Ruth ficam evidentes suas características relacionais:

Brinquei com o Rubem (1 ano e dois meses) e com a Ruth (um ano e quatro meses). As mães compartilham os cuidados dessas crianças e elas têm uma grande afinidade, brincam juntas e às vezes se estranham. Elas não conversam entre si e pouco se ouve seus balbucios. Contudo, são muito atentas, observadoras e curiosas. Ruth não para de caminhar e de mexer nas coisas. Atende todos os pedidos demonstrando compreendê-los e conhecer o espaço. Rubem também é curioso, mas menos agitado que Ruth. Ele tenta pronunciar mais palavras e brinca com o que está por perto (Observação PFP 9 – 25.02.15).

O fato de não serem colocadas em grupos para realizarem atividades coletivas no espaço materno-infantil se reflete nas relações com outras crianças fora dos muros. No CMEI, elas se aproximam mais da professora e, em momentos que se sentem ameaçadas ou incomodadas, procuram essa referência. A professora prefigura a mãe (ou a mulher que cuida na composição das duplas), tornando-se o ponto de apoio, inclusive emocional. Destarte, a inserção no grupo, que costuma ser espontânea nas crianças em geral, torna-se desafiadora para as que vivem na PFP, como expresso nos relatos das professoras do CMEI:

Tem diferença porque eles são mais, eles se isolam mais. Eu percebo que eles são mais isolados, assim, eles não têm aquele contato direto no brincar. Parece que eles não se inserem ao restante do grupo [sic] (Maria – Professora).

Então, elas passaram mais tempo no colo, do que as outras crianças que não vêm de lá. Isso que eu percebi, elas ficavam mais no colo, mais próximo à professora e, até se acostumar com a auxiliar também, mais próximo à gente do que se relacionando com as outras crianças [sic] (Tomoe – Professora).

Nas interações com os pares, com os adultos e com o ambiente, as crianças experimentam diferentes sensações, tais como o carinho, o afeto, raiva, revolta, indiferença. Por meio delas, desenvolve o autoconhecimento, a percepção de si em suas potencialidades e limitações. Essas experiências influenciam na constituição de suas subjetividades, conforme exposto no relato de uma das mães:

Então, imagina como que isso vai ser, a experiência ruim que vai ser pra criança. Tá certo que dizem que até os seis meses a criança não tem memória e tal. Tem, eu acho, desde que você nasce. Você é o que você vive,

entendeu? Se sua mãe falar eu não gosto de você, desde que você nascer, você vai ter sentimento de rejeição. Agora se você olhar pro seu filho e dizer eu te amo, você é minha joia, a mamãe vai sempre ficar do seu lado, você vai crescer sabendo que o seu pilar é a sua mãe [sic] (Simone – Mãe).

3.3.2 O desenvolvimento da autonomia e a construção da identidade

A experiência de vida das crianças no espaço prisional, marca significativamente o processo educativo de cada uma, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da autonomia e à construção da identidade. Isso porque, na instituição prisional, as regras e o controle prevalecem sobre as vontades e necessidades dos sujeitos, independentemente de serem adultos ou crianças. O simples fato de estarem circunscritas a um espaço que as impede de vivenciar processos sociais mais heterogêneos e amplos – família, comunidade, contato com as mídias e produções culturais, entre outros – limita em grande medida a constituição de sua subjetividade.

Compreende-se que todo processo educativo tem como finalidade o desenvolvimento da autonomia e a construção da identidade dos sujeitos, movimento contínuo e marcado pela constituição de si enquanto ser humano individual, mas que se projeta no ser social. Estes princípios foram expressos por Rousseau no *Emílio*, ao esboçar um caminho pedagógico capaz de levar a criança à vida adulta, considerando as especificidades de cada etapa até que alcançasse a plena liberdade autônoma.

Na tentativa de concretizar a proposta rousseuniana, Pestalozzi elaborou um Método que considerava a educação como a oportunidade de proporcionar aos homens o desenvolvimento autônomo da liberdade. A autonomia passa a ser compreendida como o sentido e finalidade maior da educação. Por liberdade autônoma, entende-se uma liberdade comprometida com o mundo social – por meio da formação e inserção profissional no mundo do trabalho – mas também no esforço contínuo do pleno desenvolvimento de si mesmo (SOËTARD, 2010, p.19).

Pestalozzi vê na liberdade autônoma, base de seu Método, um caminho para que cada indivíduo se constitua individualmente, até o ponto de não precisar de quem lhe guie no processo formativo. Assim expressa seu pensamento:

Quem quer que se aproprie do método, seja uma criança, um jovem, um homem ou uma mulher, chegará sempre em seus exercícios a um ponto que solicitará particularmente sua individualidade: ao captá-lo e desenvolvê-lo

essa pessoa fará emergir em si mesma, forças e meios que lhe permitirão superar, em grande medida, a necessidade de ajuda e apoio em sua formação que nesta etapa continua sendo indispensável para outros, e estará em uma situação de percorrer e completar, com passos seguros e autônomos, o caminho de sua formação (PESTALOZZI, 1826 *apud* SOËTARD, 2010, p. 24).

O desenvolvimento da autonomia, neste sentido, está intimamente relacionado à construção da identidade. Conforme os RCNEI, volume 2 (BRASIL, 1998, p. 13), estes processos dizem “respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida”.

A construção da identidade, assim como o desenvolvimento da autonomia, também se estabelece em um processo contínuo que se constitui no indivíduo enquanto ser concreto e histórico, diante das determinações impostas pelo contexto social no qual está imerso. Ciampa (1986), a concebe como metamorfose, ou seja, enquanto processo contínuo de identificação do eu, intimamente ligado aos diferentes papéis que o sujeito assume na sociedade. Ser filho/filha, irmão/irmã, pai/mãe, estudante, profissional, marido/esposa... tornam-se fontes e parâmetros para a construção da identidade. Para o autor, cada posição assumida faz com que a existência concreta da pessoa “seja a unidade da multiplicidade, que se realiza pelo desenvolvimento dessas determinações” (CIAMPA, 1986, p. 67). Contudo, a identidade não pode ser concebida apenas no aspecto individual. Estando o sujeito imerso em uma realidade concreta, ele tanto assimila e reproduz as determinações impostas pelo contexto, quanto promove sua transformação. Ciampa, (1986, p. 67) ao tratar da identidade na relação entre o indivíduo e a sociedade afirma que

Este jogo de reflexões múltiplas que estrutura as relações sociais é mantida pela atividade dos indivíduos, de tal forma que é lícito dizer-se que as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela conservando-a ou a transformando.

No processo de constituição do sujeito, na perspectiva de Pestalozzi, o papel educativo exercido pelo professor ou, antes, pelos pais, “ocupa uma posição especial no ponto do encontro, entre o desejo sensível e a razão social na criança. Nesse período decisivo, tem o poder de estimular o desenvolvimento da força autônoma ou impedi-lo talvez para toda a vida” (SOËTARD, 2010, p. 25). Ou seja, a participação dos adultos nos processos de constituição da criança pode ser vista como um importante condicionante no seu desenvolvimento.

Partindo de uma compreensão de que o processo educativo se constitui com

vistas ao desenvolvimento da autonomia e à construção da identidade em uma relação sociocultural mais ampla, parece ser incoerente tratá-las no âmbito de uma instituição de controle. Essa contradição perpassa todas as relações estabelecidas no sistema prisional e se evidencia no constante apelo à independência da criança em relação à sua mãe como forma de proporcionar transições menos conflituosas do convívio quase exclusivo com ela, na cela da Galeria A, para o convívio com outras crianças e mulheres no espaço materno-infantil. Isso pode ser percebido no trecho de uma das observações:

A agente Joana diz que as crianças da PFP são mais autônomas do que as crianças de fora. Perguntei em que sentido e ela disse que tudo o que as mães pedem as crianças fazem, entendem e fazem e que as crianças de fora são mais dependentes das mães (Observação PFP 21 – 25.03.15).

Na perspectiva da agente penitenciária, a autonomia é entendida como sendo a obediência ao que os adultos falam ou à capacidade de atender prontamente a um pedido. As crianças da PFP são ensinadas a obedecer, não tendo possibilidade de explorar o espaço ou realizar algumas ações que seriam muito comuns àquelas que vivem em outros espaços. Na idade em que se encontram, é comum que busquem a mãe como referência, como apoio, refletindo o grau de afeto e confiança estabelecido entre elas. Na PFP, a constituição de vínculos é bastante fragilizada, uma vez que, desde que nascem, as crianças são preparadas para a separação, por isso, a agente diz que são crianças menos apegadas à mãe.

Uma proposta educativa pautada na autonomia considera a participação da criança e não a sua obediência e passividade diante do adulto. O trabalho desenvolvido por Korczak, como diretor de uma instituição de acolhimento de crianças órfãs, baseou-se em um modelo de autogestão, sendo elas as responsáveis pelas atividades de administração e convivência social que favoreciam a autonomia de pensamento, de sentimento e iniciativa na tomada de decisões. O autor afirma que,

A criança “acomodada” é o sonho da educação contemporânea: passo a passo, com método, ela procura adormecer, sufocar, destruir tudo o que seja a vontade da criança, sua liberdade, a força moral de suas exigências e de suas aspirações. Bom, obediente, gentil, fácil... Por acaso pensamos alguma vez neste homem fraco, covarde, sem energia que a criança corre o risco de se tornar? (KORCZAK, 1983, p. 39).

Se, no espaço materno-infantil da PFP às crianças são impostas atitudes de submissão e obediência, no CMEI vivenciam uma proposta que incentiva a autonomia

por meio da expressão dos desejos, das escolhas, da ocupação e interação com os espaços. As crianças que vão para a escola têm atitudes diferentes na relação com esse novo espaço, algumas vivenciam plenamente essa liberdade, outras se sentem inseguras e levam mais tempo para se desenvolverem neste aspecto. Essas percepções aparecem em alguns trechos das observações, como os que se seguem:

Quando os dois chegaram na turma, Rachel e Manoel ficavam muito juntos, grudados. Com o passar do tempo, essa ligação foi se desfazendo. Rachel se mostra mais autônoma, segura, interage mais com os colegas. Manoel precisa o tempo todo de colo, da aprovação, da presença. Ele demonstra mais insegurança (Observação Creche 3 – 21.05.15).

Durante o café observo que Cecília já tem mais desenvoltura no manejo do copo, mais autonomia para pedir mais chá ou pão. Ainda que Ruth e Clarice o façam, elas aguardam com o copo esticado, em vez de solicitar que a professora olhe e atenda. Importante ver que ambas comem sozinhas, o que demonstra mais autonomia do que tinham na PFP (Observação Creche 2 – 20.05.15).

Aos movimentos de subordinação das crianças e às práticas do sistema prisional, somam-se as reflexões sobre as experiências de construção da identidade. Os RCNEI (BRASIL, 1998, p. 13), compreendem a identidade enquanto um processo de distinção entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e acontece por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciarse dele, em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição.

No que concerne ao desenvolvimento da identidade, todo o sistema prisional impõe às mulheres privadas de liberdade uma descaracterização daquilo que as identifica. Isso é observado no modo como se vestem ou por não serem chamadas pelo nome, por exemplo. No caso das crianças, algumas mães, intuitivamente, tentam minimizar esses impactos, caracterizando o berço da criança, colocando na parede fotos dos irmãos ou o nome feito em papel. Contudo, o fato de terem poucas referências sobre a história familiar, a ausência dos irmãos e outros parentes, a experiência de não ouvir a mãe ser chamada pelo nome, constituem-se como lacunas essenciais que podem influenciar na compreensão de seu papel social.

Além disso, por ser um ambiente de segurança, no espaço materno-infantil não há espelhos e são poucos os recursos utilizados para permitir à criança se conhecer fisicamente. Uma fotógrafa que realizou uma atividade com mulheres e crianças, contou que ao mostrar as fotos para uma das meninas, ela identificou a colega, mas

não sabia que ao lado era ela quem estava. A relação com o próprio corpo e imagem, necessária à criança pequena, é prejudicada pela falta dessa experiência, o que poderia ser melhor vivenciado no CMEI.

3.3.3 A organização dos tempos e espaços e a participação das crianças

Se em Rousseau o processo educativo deveria prezar pela liberdade da criança em seu contato com a natureza, em Pestalozzi, a organização do espaço assume uma importância ainda maior. Para o autor, é por meio da manipulação de objeto e na interação com o ambiente que a criança se torna capaz de conhecer a realidade, atribuindo um sentido a ela. Mais do que apreender conceitos, a prática pedagógica torna-se um meio para que a criança construa conceitos, em um percurso que vai do concreto para a abstração. Nesta perspectiva, Garanhani (2012, p. 65) afirma que

Conforme o desenvolvimento avança, a relação da criança com o meio facilita a discriminação das formas de se comunicar, sendo que o andar e a fala desencadeiam um salto qualitativo no desenvolvimento da pequena infância, possibilitando uma maior autonomia e investigação do espaço e dos objetos que nele se encontram. Os objetos e a organização do espaço constituem, nesse momento, uma oportunidade ou ocasião de movimentação e exploração do corpo e, essa constatação propicia estudos e discussões pedagógicas sobre o material educativo no processo de desenvolvimento da criança pequena.

O tempo e o espaço podem se constituir como mediadores na relação da criança com o mundo e com os outros desde que sejam pensados para atender às suas necessidades e apresentem desafios que as estimulem a desenvolverem todas as suas capacidades. No entanto, as crianças da PFP experimentam uma organização de tempo e de espaço que limitam essas experiências, uma vez que há o predomínio da atenção com a segurança, com os ritos e regras do sistema em detrimento dos ritmos e tempos das crianças. Assim, elas são atropeladas pelas atividades desenvolvidas no cotidiano de modo que desenvolvem uma atitude de urgência, de não deleite do tempo de prazer e ludicidade, o que foi percebido no CMEI e expresso pelas professoras:

Naquele, é o momento da atividade eles querem terminar rápido pra sair daquele ambiente. Que nem eu falei, talvez, pela falta de vivências, aqui eles querem viver tudo ao mesmo tempo, tudo muito rápido, então, é tudo rápido com eles [sic] (Maria – Professora).

E elas têm até uma certa ansiedade por fazer. Elas querem fazer rapidamente [sic] (Tomoe – Professora).

Essa urgência aparece no momento da alimentação, do sono, do banho, enfim, todo o tempo é pensado para que não haja ócio e para limitar as interações entre os sujeitos. Na proposição de uma rotina fundamentada nas necessidades e potencialidades da criança faz-se necessário considerar o tempo e espaço de forma articulada. Para Barbosa (2006, p. 120),

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir de sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Este desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente.

Se no espaço materno-infantil a relação com o espaço é restrita, na “Galeria A” a questão se torna mais complexa. Nela, os bebês passam todo o tempo junto de suas mães, em um espaço bastante pequeno. Os primeiros registros que a criança tem do mundo ocorrem neste ambiente fechado. Ali se estabelece a relação entre a mãe e o bebê, a criação do vínculo. Contudo, este ambiente impacta as crianças e as mães, tornando-se, para muitas, um espaço de tensão e estresse, como exposto no relato de uma das mães:

Porque aqui você não pode questionar, então, querendo ou não, eles querem que a gente tire a criança da gente, que a gente se separe do bebê em seis meses, só que como que a gente vai ter todo esse processo em apenas um mês se toda vez que a criança chora a gente tem que pegar? Não pode deixar chorar. Toda vez que a criança chora tem que pegar. A criança acostuma a ficar do seu lado porque não tem outro lugar pra colocar a criança, a criança tem que dormir junto com você. De repente, um dia, é tchau e bênção, é isso, e pronto, acabou. Não, eu não acho isso certo. Eu não sou ninguém, lógico, mas claro que eu não acho isso certo. É um sofrimento pro bebê e pra mãe também [sic] (Simone – Mãe).

Neste sentido, as crianças estão sempre se preparando para algo que vem e que, nem têm consciência do que seja. O tempo presente é fugidio e o futuro incerto. As mães repetem incessantemente “Minha sentença sai no próximo mês...”, e essa sentença não chega; “quando a gente sair daqui...”, e a ansiedade da espera permanece inscrita na criança. Se a experiência com o tempo tem esse caráter que escapa, a relação com o espaço é pura permanência. Os mesmos lugares, mesmas atividades, mesma organização, mesmos brinquedos e pessoas.

3.3.4 O brincar como possibilidade educativa para a criança no contexto prisional

A criança brinca. Essa é uma constatação ressaltada por Rousseau, quando chamou a atenção dos adultos para o desejo manifesto na criança para brincar, como uma característica e uma necessidade: “Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto” (2014, p. 72). Depois de Rousseau, outros passaram a ver a brincadeira e o jogo, ora como sendo expressão máxima da condição infantil, atribuindo a ela uma condição natural e própria da criança (Froebel, Montessori, Claparèd, entre outros); ora estudando-a com o intuito de atribuir-lhe um sentido educativo no âmbito da ciência (Piaget, Wallon, Vygotsky, entre outros). Indo além, Brougère (2010, p. 99) compreende a importância da brincadeira em sua estreita relação com o contexto social e cultural em que o ser humano se desenvolve:

A criança está inserida, desde seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

Partindo da compreensão da brincadeira enquanto expressão de relações socioculturais, é possível problematizar o tempo e o espaço destinados e este propósito no interior do sistema prisional e no CMEI, a partir de seus elementos materiais e simbólicos. Tal problematização acompanha uma análise de como seus efeitos se evidenciam no comportamento que as crianças apresentam em ambos os contextos.

O espaço materno-infantil, dadas as suas características de contexto de segurança, constitui-se em um ambiente pouco estimulante no que se refere à dimensão lúdica. Mais do que em termos de materialidade, pois há brinquedos no parque, sala de jogos, livros, etc., os elementos simbólicos são escassos. As crianças não são incentivadas a usar os espaços destinados às brincadeiras e, raramente, há um adulto que brinque com elas. Os relatos a seguir apresentam momentos em que foram propostas brincadeiras evidenciando a dificuldade das crianças em se entregar a elas:

Busquei um caixote, amarrei um tecido e comecei a puxar algumas crianças sentadas dentro dele, cantando a música do trenzinho. Incentivava-as a dar tchau, a sorrir, mas nada! Com muito custo saiu um tímido tchau. De repente Elias sorri, se deliciando com o passeio, mas por pouco tempo. Percebo que as crianças têm dificuldade para se entregar à brincadeira (Observação PFP 5 – 19.02.15).

Fico por ali, olhando uma criança ou outra. E o que faço é tentar chamar para a brincadeira. As crianças costumam ficar na posição em que as mães as deixam. Raramente saem do lugar em busca de algo ou de interagir com alguém. É mais comum as crianças brincarem com seus pares (duplas a partir de compartilhamento de atenção entre mães), mas brincadeiras sem muita interação. Vejo que o fato de ficarem mais restritas ao carrinho prejudica a iniciativa do brincar (Observação PFP 11.02.15).

Brougère (2010, p. 104) salienta que “a brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela, particularmente sua mãe”. Entretanto, o ato de brincar, no contexto prisional, constitui-se, via de regra, como ociosidade, o que não é permitido às mulheres na condição de presas. Na ausência desse espaço de interação lúdica, principalmente entre a criança e sua mãe, percebe-se o comportamento passivo das crianças, evidenciado no corpo quase inerte sobre os tatames, carrinhos ou grama⁴⁹.

No pouco tempo que as mães ficam com as crianças, elas precisam desenvolver as atividades laborais e, quando têm um tempo disponível, geralmente sentam-se em grupos para conversar entre si. Presenciei poucas situações em que alguma mulher propunha brincadeiras, cantava uma música ou empurrava um grupo de crianças no balanço. Nestes momentos, a brincadeira consistia em um jogo impessoal e sem a intenção de criar vínculo.

Brougère (2010, p. 111) reafirma que a criança necessita de um ambiente que induza à brincadeira uma vez que “ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhes são propostas”. Sendo assim, considera que o ambiente educativo precisa, necessariamente, oferecer a materialidade e induzir a fantasia da criança de modo que ela tenha os elementos essenciais para que possa brincar, pois,

Não há somente o material, é preciso levar em conta as outras contribuições, tudo aquilo que propicie à criança pontos de apoio para sua atividade lúdica. Percebe-se a dimensão circular da brincadeira: aprendizagens anteriores reforçam a riqueza potencial da brincadeira. Ela não é um ponto de partida. A brincadeira, sem dúvida, traz mais àqueles que têm mais, o que não é uma

⁴⁹ Durante o período da pesquisa, uma educadora, formada em Terapia Ocupacional, estava sendo contratada para contribuir com mães e crianças no âmbito das brincadeiras e jogos. Contudo, não foi possível acompanhar seu trabalho posterior.

razão para que dela se privem aqueles que têm menos, pelo contrário (BROUGÈRE, 2010, p. 112).

Enquanto experiências criativas e criadoras para desenvolver as capacidades para brincar, o espaço materno-infantil não fornece muitos elementos às crianças. Tanto é que, ao frequentar o CMEI, inicialmente, as crianças apresentam um comportamento passivo diante da oportunidade de brincar, bem como nas relações com o grupo. Muito do tempo é destinado a explorar, individualmente, os brinquedos e, somente ao longo do tempo, passa a vivenciar a experiência do jogo. Nos fragmentos abaixo isso se evidencia nos comportamentos de Ruth, que estava há poucos dias no CMEI, e de Cecília que estava há um ano:

Ruth senta junto ao monte de brinquedos, observa e experimenta vários. Se um colega toma seu brinquedo, não revida, nem chora, apenas busca outro. Cecília interage com os demais colegas, revida caso tomem seu brinquedo até consegui-lo de volta (Observação creche 2 – 20.05.15).

A professora convida para a chamada. Cecília é bastante ativa. Quando a professora pergunta “Quem veio hoje?”, ela logo diz: “A Cecília!”. Bate palmas, canta. Ruth fica mais reservada, mas arrisca a coreografia proposta pela música da chamada. Ao chamar o nome dela ela abaixa os olhos, depois mostra a própria foto na ficha, mas para de cantar (Observação Creche 2 – 20.05.15).

Nesta perspectiva de aprender socialmente a brincar, a interação com outras crianças e com os objetos materiais e simbólicos da cultura em que está inserida carece de uma mediação por parte do adulto que, desde as fases iniciais da vida da criança, pode intervir na construção de experiências lúdicas significativas. Para Brougère (2010, p. 104), “a criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela inicialmente é o brinquedo, o espectador ativo e, depois, o real parceiro. Ela é introduzida no espaço e no tempo particulares do jogo”. Essa dinâmica entre adultos e crianças, tão escassas no ambiente materno-infantil é experimentada cotidianamente no CMEI, onde as crianças são estimuladas a participar de atividades lúdicas tendo um adulto como referência. A observação de um momento de brincadeira de José, em sala, no CMEI, reflete a riqueza da livre exploração pela criança:

José demonstra curiosidade, explora o espaço da sala, brinca sozinho, observa os brinquedos nos detalhes e se detém a estes brinquedos durante essa exploração. Enquanto a professora e o auxiliar propõem brincadeiras com cordas e com o minhocão, José pega uma corda e, com o cabo de madeira bate na mesa produzindo sons. Ele encontra outras formas de brincar com aqueles objetos e é respeitado nessa exploração. Passados

alguns minutos o auxiliar busca José para que experimente a brincadeira com o grupo. De mãos dadas, passam pelos obstáculos e juntos passam pelo minhocão (Observação creche 1 – 19.05.15).

Sendo a brincadeira o resultado da relação da criança com seu contexto social, em seus elementos simbólicos e materiais, expressos nas interações dela com seus pares e adultos, a brincadeira assume uma dimensão imprecisa em sua totalidade: tanto pode representar um meio para a sujeição, conformação e resignação quanto se materializar enquanto espaço de participação, criação, transformação, superação e de invenção do possível. Portanto,

A brincadeira que pode ser, às vezes, uma escola de conformismo social, de adequação às situações propostas, pode, do mesmo modo, tornar-se um espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas, por menos que a sociedade ofereça às crianças os meios para isso (BROUGÈRE, 2010, p. 113).

A análise do brincar das crianças na PFP se constitui como uma síntese daquilo que lhes falta e das possibilidades de desenvolvimento que lhes são roubadas. Brincar é uma necessidade humana que na criança se evidencia enquanto apreensão e produção da realidade, da cultura e da dinâmica social, mas também, como alimento para a criatividade, para a experiência de produção histórica da existência. Ainda que o CMEI proponha experiências significativas de brincar, estas precisariam perpassar as relações com a mãe e com a realidade interna do sistema prisional como forma de se considerar o que é específico na infância: a aprendizagem de produção da vida em toda a sua plenitude.

Todas as experiências acima retratadas e analisadas, bem como tantas outras que se apresentam no cotidiano das crianças, só podem ser analisadas se colocadas em perspectiva da relação estabelecida com a mãe e as mulheres que compõem esse espaço concreto de existência. Sendo assim, trago uma análise a respeito da mulher, a maternidade e a prisão, situando os impactos dessas construções históricas e sociais para o processo educativo da criança no interior do sistema prisional.

4 A MULHER, A MATERNIDADE E A PRISÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS PROCESSOS EDUCATIVOS DA CRIANÇA NO CONTEXTO PRISIONAL

Influência das ideias burguesas? Decerto. Liberdade e igualdade se tornam, desde seus primeiros dias, palavras de ordem de combate para o movimento operário inglês. Mas, bem entendido, com um sentido radicalmente oposto ao seu sentido “burguês”. Os operários se apropriam da cultura burguesa – e, ao fazê-lo, invertem sua significação (CASTORIADIS, 1985, p. 59).

A percepção das especificidades inerentes ao processo educativo da criança no contexto prisional requer um aprofundamento teórico, reflexivo e crítico a respeito dos múltiplos condicionantes que regem a produção da existência dos sujeitos no cárcere: as relações, as regras, o controle, a estrutura, os discursos. Nesta pesquisa, essa necessidade se apresenta em virtude de o processo educativo das crianças, ainda que não estejam condenadas pela justiça, ocorrer em uma instituição que impõe um modo de ser e de se comportar aos sujeitos que foram privados da liberdade por, supostamente⁵⁰, terem infringido as regras da vida em sociedade.

Parto do pressuposto de que os percursos individuais tanto daqueles que “perderam a liberdade” por terem cometido um ato infracional, quanto da criança que vivencia a infância neste ambiente, dificilmente podem ser compreendidos em sua totalidade, uma vez que os sujeitos apreendem e significam a realidade a partir de mecanismos próprios e de experiências individuais. Desta forma, a citação de Castoriadis desta epígrafe tem um sentido muito profundo quando comparamos com esta situação.

Penso que indivíduos presos se apropriam da cultura instaurada pelo sistema prisional, contudo, é possível perceber inversões em sua significação, seja nas formas peculiares de internalizar tal cultura, seja em sua negação. Essa percepção se evidencia no comportamento de mulheres e crianças que vivem no ambiente prisional, revelando a multiplicidade de meios que utilizam para transformar suas experiências, ainda que o sistema lhes imponha, com rigidez, o controle.

A presença da criança no sistema prisional está vinculada, necessariamente, à situação de privação de liberdade de sua mãe. Portanto, torna-se fundamental

⁵⁰ Conforme expresso na introdução e reafirmado no item 5.1.1 “As mulheres *da e na* pesquisa”, quase metade das mulheres presas no sistema penitenciário ainda estão aguardando julgamento.

estabelecer uma análise da criança a partir da sua condição de filho (a), desvelando, em sua relação com a mãe, pressupostos para compreender particularidades de seus processos educativos. Assim,

Um bebê não pode existir sozinho, sendo essencialmente parte de uma relação. A mãe também tem de ser considerada. Se a continuidade de suas relações com o seu próprio bebê for quebrada, algo se perde que não pode ser recuperado. Revela uma incrível falta de compreensão do papel da mãe afastar dela o seu bebê por algumas semanas e depois devolvê-lo, esperando que a mãe continue justamente onde foi afastada (WINNICOTT, 1977, p. 99).

O objetivo deste capítulo é fazer uma análise, em uma perspectiva histórica, a respeito do papel da mulher no exercício da maternidade, identificando a produção de discursos que a induzem a assumir a condição de mulher e mulher-mãe, como uma forma de responder às demandas da sociedade moderna. Destaco as contribuições dos discursos pedagógico e psicológico sobre a importância da maternidade no desenvolvimento da criança, analisando suas contribuições bem como suas implicações na constituição do ser mãe, de maneira geral, e de ser uma mãe privada de liberdade, que vivencia a maternidade em uma instituição total.

Inicialmente, abordo a construção histórica da maternidade na sociedade moderna e a importância que a figura materna assume no discurso pedagógico a partir do século XVIII, trazendo as contribuições de Rousseau, Pestalozzi e Korczak. Depois, proponho uma análise a respeito da relação entre mãe-e-filho na construção de vínculos e no movimento de apropriação da realidade, a partir de uma abordagem da Psicologia do século XX. Para tanto, apresento as contribuições de Spitz, Winnicott e Bowlby que destacam o papel da mãe (ou de quem exerça a função materna) como fundamental para o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. E, por fim, abordo o aprisionamento feminino a partir das contribuições de Michel Foucault, apontando os mecanismos de exclusão e de invisibilização de mulheres e crianças no interior do sistema prisional.

4.1 SER MULHER E MÃE: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA MATERNIDADE E O PROCESSO EDUCATIVO DA CRIANÇA PEQUENA

Historicamente, a função materna foi sendo associada à figura da mulher, como forma de responder às mudanças e necessidades sociais, tendo na transição da Idade Média para a Modernidade o seu ápice. Alguns estudos (BADINTER, 1985; ARIÈS,

2011; MOURA e ARAÚJO, 2004) apontam que a naturalização do papel principal da mulher na responsabilidade pelos cuidados da criança, além de ser um fenômeno recente na história da humanidade, é vista como algo instintivo, em grande medida, associada ao fato de se considerar suas capacidades biológicas de dar à luz e de amamentar como diretamente relacionado ao “dom” do cuidado e do amor à criança.

A valorização do amor materno é algo recente no mundo ocidental, decorre uma necessidade de ampliar o olhar em relação aos cuidados e à importância de outros sujeitos no âmbito das responsabilidades com as crianças. Neste sentido, Moura e Araújo (2004, p. 45) advertem:

É importante também lembrar que o papel materno deve sempre ser considerado de forma relativa e tridimensional, decorrendo daí a impossibilidade de compreender as modificações nele ocorridas sem fazer referência aos demais membros do microsistema familiar (pai-mãe-filhos).

Muito embora, aborde criticamente os discursos construídos a respeito da mulher como a principal responsável pelos cuidados da criança pequena e reconheça a importância e a participação de outros sujeitos no seu desenvolvimento (pais, irmãos, familiares, profissionais), a situação a que mulheres e crianças, nesta investigação se encontram, levam-me a destacar a relação entre mães e filhos como sendo a mais importante no processo de constituição das subjetividades, tanto da mulher enquanto mulher-e-mãe, quanto da criança enquanto sujeito-e-filho.

Estando o processo educativo da criança, no interior do ambiente prisional, diretamente associado à constituição de vínculos entre o bebê/a criança pequena e a mãe, a sua principal mediadora com o mundo, destaco a necessidade de uma relação entre mãe e filho mais qualificada como possibilidade de um desenvolvimento integral da criança.

4.1.1 Ser mulher e mãe: olhares sobre as maternidades

Na tentativa de compreender como ocorrem as relações entre mães e filhos no interior do cárcere, algumas questões emergem diante de diferentes formas de encarar e viver as maternidades, no plural, uma vez que cada mulher que participou da pesquisa foi capaz de dizer que ela própria reconhecia diferenças nos seus modos de ser mãe. Essa constatação levou a problematizar a maternidade enquanto

possuidora de um caráter universal; o papel materno da mulher como dom ou vocação; o juízo de valor sobre o que é ser uma boa mãe ou uma mãe má.

Tais questões tornam-se necessárias quando se propõe a analisar os papéis e representações relacionados à mulher, principalmente se ela não se encontra conformada aos padrões esperados socialmente. A mulher privada de liberdade é duplamente culpabilizada: por não ter correspondido às expectativas sociais referentes à mulher: amável, dócil, submissa; e por não ser uma “boa mãe”, uma vez que não oferece um “bom exemplo” para os filhos.

Nesta perspectiva, busco desenvolver uma análise contextualizando o sentido da maternidade enquanto uma função construída historicamente e para responder às demandas da sociedade. O objetivo é desmistificar a concepção de que toda mulher traz por vocação a maternidade e desconstruir a compreensão de que existe um padrão do que seja uma boa mãe ou de que toda mãe precisar ser, necessariamente, uma mulher diligente e dedicada ao lar e aos filhos.

Badinter (1985) defende a tese de que não existe um instinto feminino inato no qual a maternidade seria um dos sentimentos inerentes a todas as mulheres. Ao fazer um levantamento histórico afirma que o amor materno se constitui enquanto tendência marcada por um comportamento social, construído historicamente e variável de acordo com o contexto sociocultural. Declara que o amor materno é um mito e que não há uma conduta materna que seja necessariamente universal. Assevera que

À ideia de “natureza feminina”, que cada vez consigo ver menos, prefiro a de uma multiplicidade de experiências femininas, todas diferentes, embora mais ou menos submetidas aos valores sociais cuja força calculo. A diferença entre a fêmea e a mulher reside exatamente nesse “mais ou menos” de sujeição aos determinismos. A natureza não sofre tal contingência e essa originalidade nos é própria (BADINTER, 1985, p. 15).

No que se refere à dimensão do amor materno, Badinter defende que, por ser sentimento, ele tende a ter dimensões diferentes na vida de cada indivíduo. Sendo um sentimento humano, não é estável nem se constitui da mesma forma em cada sujeito

O amor materno é apenas um sentimento humano. E como todo sentimento, é incerto, frágil e imperfeito. Contrariamente aos preconceitos, ele talvez não esteja profundamente inscrito na natureza feminina. Observando-se a evolução das atitudes maternas, constata-se que o interesse e a dedicação à criança se manifestam ou não se manifestam. A ternura existe ou não existe. As diferentes maneiras de expressar o amor materno vão do mais ao menos passando pelo nada ou quase nada. Convictos de que a boa mãe é uma realidade entre outras, partimos à procura das diferentes faces da

maternidade, mesmo as que hoje são rejeitadas, provavelmente porque nos amedrontam (BADINTER, 1985, p. 21).

Em uma busca pelas raízes históricas dessa percepção acerca da maternidade, Badinter encontra, no final do século XVIII, em meio a um período de profunda revolução das mentalidades, a disseminação de uma imagem de mãe e suas novas atribuições. Naquele momento histórico, surge a associação das duas palavras “amor” e “materno”, que identifica não só o sentimento em relação à criança, mas a condição da mulher enquanto mãe. Portanto,

No fim do século XVIII, o amor materno parece um conceito novo. Não se ignora que esse sentimento existiu em todos os tempos, se não todo o tempo e em toda parte. O que é novo, em relação aos dois séculos precedentes, é a exaltação do amor materno como um valor ao mesmo tempo natural e social, favorável à espécie e à sociedade. Alguns, mais cínicos, verão nele, a longo prazo, um valor mercantil (BADINTER, 1985, p. 144).

O nascimento da modernidade, com suas transformações sem precedentes nos diferentes âmbitos da vida social e privada, instaura uma nova consideração a respeito do papel da mulher nos cuidados com as crianças. Esses cuidados, aos poucos, começam a se relacionar com o valor da criança enquanto futura força de trabalho e mesmo “os pobres, os mendigos, as prostitutas e, certamente, as crianças abandonadas tornaram-se interessantes enquanto forças de produção em potencial” (BADINTER, 1985, p. 154). Tanto é que, no início do século XVIII, os médicos já alertavam para a importância de as mães amamentarem seus bebês e dedicar-lhes cuidados de higiene. Contudo, somente a partir da publicação do *Emílio* de Rousseau, em 1762, é que a prerrogativa dos cuidados da criança pela mãe passa a ser amplamente divulgado enquanto imperativo moral.

Moura e Araújo (2004, p. 46), assinalam que dois discursos foram fundamentais para sustentar o novo papel da mulher perante os filhos: um econômico que visava o necessário aumento da população na Europa; e outro filosófico que, associado ao discurso econômico, pregava os ideais de liberdade, igualdade e felicidade individual. O *Emílio* (ROUSSEAU, 2014) demarca, além dos novos atributos da mulher, o amor como um sentimento a ser dedicado à criança como fator fundamental para o seu bom desenvolvimento. Passa-se a pensar nas roupas que lhe dão maior conforto, a higiene, a liberdade de seu corpo e a atenção à sua saúde, exigências a serem supridas pela mãe. A dedicação integral à vida dos filhos, isola as mulheres dos espaços sociais públicos.

Nesta perspectiva, a mulher, assim como a criança, passa a ter um lugar dentro do espaço privado do lar o que, historicamente, vai demarcar ao homem o lugar no espaço público. Moura e Araújo (2004, p. 46) assinalam que, nas mudanças ocorridas na modernidade, “a consciência social modificou-se em relação ao sentido de família e da infância, alterando profundamente as relações marido-esposa, pais-filhos”. Com as novas atribuições da maternidade, a mulher alcança, também, um *status* social. Para Badinter (1985, p. 223),

A maternidade torna-se um papel gratificante pois está agora impregnado de ideal. O modo como se fala dessa "nobre função", com um vocabulário tomado à religião (evoca-se frequentemente a "vocação" ou o "sacrifício" materno) indica que um novo aspecto místico é associado ao papel materno. A mãe é agora usualmente comparada a uma santa e se criará o hábito de pensar que toda boa mãe é uma "santa mulher". A padroeira natural dessa nova mãe é a Virgem Maria, cuja vida inteira testemunha seu devotamento ao filho.

Com base nessa compreensão, as autoridades morais, médicos e filósofos passaram a criticar determinadas atitudes dos pais como sendo expressão de não amarem seus filhos e, “não amar os filhos tornou-se um crime sem perdão. A boa mãe é terna, ou não é uma boa mãe” (BADINTER, 1985, p. 210). Mais adiante acrescenta:

Sem dúvida, esses encargos sucessivos que sobre ela foram lançados fizeram-se acompanhar de uma promoção da imagem da mãe. Essa promoção, porém, dissimulava uma dupla armadilha, que será por vezes vivida como uma alienação. Enclausurada em seu papel de mãe, a mulher não mais poderá evitá-lo sob pena de condenação moral. Foi essa, durante muito tempo, uma causa importante das dificuldades do trabalho feminino. A razão também do desprezo ou da piedade pelas mulheres que não tinham filhos, do opróbrio daquelas que não os queriam (BADINTER, 1985, p. 237).

Na modernidade, além do discurso econômico e filosófico relacionados à importância da mãe para a sobrevivência, educação e cuidados com a criança na formação do cidadão civilizado, o discurso médico perpassa as orientações sobre como esse cuidado deve ser realizado. Não obstante, o papel assumido na qualidade de mãe, de garantir a vida dos filhos e lhes dar a educação necessária para serem bem-sucedidos, ao largo dos séculos XIX e XX, a psicanálise de Freud e seus seguidores passam a delinear a importância da mãe para o desenvolvimento psicológico dos filhos, como a responsável pela formação de sua personalidade e pela garantia de sua felicidade.

Ainda que essas responsabilidades tenham dificultado, por muito tempo, a inserção da mulher no mercado de trabalho e que muitas dessas imagens a respeito

da maternidade permeiem as relações sociais, vive-se, no contexto atual, novas perspectivas nas relações entre pais, mães e filhos. As exigências da sociedade contemporânea têm estimulado a constituição de diferentes arranjos familiares e a igual demanda de participação de homens e mulheres no mercado de trabalho. Assim, inaugura-se uma nova compreensão sobre os cuidados com as crianças:

O modelo de Rousseau e de Freud está em vias de soçobrar sob os golpes das feministas. Certos indícios parecem anunciar que uma outra revolução familiar começou. Dois séculos depois do rousseunismo, o projeto desloca-se de novo para o lado do pai, não para devolver a mãe à obscuridade, mas para melhor iluminar, pela primeira vez em nossa história, o pai e a mãe ao mesmo tempo (BADINTER, 1985, p. 238).

Moura e Araújo (2004) atribuem às transformações pelas quais a família tem passado desde o início da modernidade, associada a um discurso médico a respeito da criança, os elementos que confluíram para a naturalização dos conceitos e práticas relacionadas à maternidade e aos cuidados maternos. Na atualidade, tal compreensão vem sendo relativizada, uma vez que outros sujeitos passam a se apropriar da educação e cuidado das crianças, delineando outra percepção da maternidade. Por conseguinte,

Se é indiscutível que uma criança não pode sobreviver e desenvolver-se sem uma atenção e cuidados maternos, não é certo que todas as mães humanas sejam predestinadas a oferecer-lhe esse amor de que ela necessita. Não parece existir nenhuma harmonia preestabelecida nem interação necessária entre as exigências da criança e as respostas da mãe. Nesse domínio, cada mulher é um caso particular. Algumas sabem compreender, outras menos, e outras ainda nada compreendem (BADINTER, 1985, p. 17).

Como resposta a essas questões, nas duas últimas décadas do século XX, um novo movimento é percebido em relação à maternidade. De modo especial em relação à população jovem das áreas urbanas, ela passa a não ser considerada a única possibilidade assumida pelas mulheres que, diante de opções, podem escolher ser mãe, ou ser mãe sem necessariamente ter constituído uma família. Assim, mesmo sendo extremamente valorizada e investindo nela a afetividade, “a gravidez não podia tornar-se central e exclusiva na vida das mulheres, o que representaria um retrocesso à forma tradicional de vivenciá-la; o papel feminino deveria conter a maternidade, sem deixar-se englobar por ela” (MOURA e ARAÚJO, 2004, p. 51). Desta maneira,

As análises das transformações da família brasileira nos últimos anos apontam para novos arranjos familiares, tais como famílias menores e aumento significativo de mulheres chefes de família. Por outro lado, as

mulheres brasileiras participam cada vez mais do mercado de trabalho, confrontado e/ou conciliando a vida profissional com a vida familiar (SCAVONE, 2001, p. 55).

Scavone (2001), ao admitir essas transformações, afirma que a escolha pela maternidade é perpassada pelas relações de classe, de raça/etnia e de gênero e que na contemporaneidade se vivencia a transição para um novo modelo de família e maternidade, pautados em uma equidade em relação à responsabilidade parental, ainda que este ideal esteja longe de ser alcançado, pois,

A escolha da maternidade é um fenômeno moderno consolidado no decorrer do séc. XX com o avanço da industrialização e da urbanização. Com mais acesso à educação formal e à formação profissional, as mulheres vão ocupar o espaço público, mantendo a responsabilidade da criação do(a)s filho(a)s, o que fez a maternidade se tornar uma escolha reflexiva, possibilitada pela contracepção (e concepção) moderna (SCAVONE, 2001, p. 47).

Nestes termos, Scavone (2001, p. 50-51) admite que há uma distância considerável entre o ideal de mulher e suas condições concretas de vida. Desde o movimento de industrialização, as mulheres das classes menos favorecidas, tiveram que assumir a maternidade em condições extremamente difíceis. Para a autora, as condições materiais de existência podem não determinar a escolha da maternidade, embora elas definam as características e as possibilidades desta escolha. Em vista disso,

As mudanças e implicações sociais da realização dessa experiência não atingem da mesma forma todas as mulheres, países e culturas, apesar de existir um modelo de maternidade preponderante nas sociedades ocidentais contemporâneas, que tem como características gerais proles reduzidas e mães que trabalham fora (SCAVONE, 2001, p. 48).

Scavone (2001, p. 55) ressalva que devido às peculiaridades do contexto social do Brasil, marcado por profundas desigualdades sociais, a escolha reflexiva pela maternidade, bem como a valorização da criança, pode variar de acordo com as condições socioeconômicas e culturais de cada mulher, o que influencia de diferentes formas o processo de mudança que se verifica no contexto mais geral,

Entre o modelo de maternidade com uma variedade crescente de tipos de mães (mães donas de casa, mães chefes-de-família, mães “produção independente”, “casais igualitários”) e as diversas soluções encontradas para os cuidados das crianças (escolas com tempo integral, creches públicas, babás, escolinhas especializadas, vizinhas que dão uma olhadinha, crianças entregues a seus próprios cuidados, avós solícitos), a maternidade vai se transformando (SCAVONE, 2001, p. 56).

Os elementos aqui expostos contribuem para se fazer uma reflexão crítica sobre os preconceitos expressos explicitamente ou de forma velada a respeito da vivência da maternidade de mulheres privadas de liberdade. Contudo, na convivência com elas, percebe-se que boa parte dessas mulheres são as principais provedoras de suas famílias; parte delas alega ter sido presa em função de seus companheiros; preocupam-se com os filhos que se encontram fora do espaço prisional e se agarram à presença daquele que está com elas como forma de encontrar sentido de lutar para sair e para mudar a própria história.

Certo é que, socialmente, suas maternidades são julgadas a partir de sua condição de mulher presa. Isso leva a considerar a necessidade de, ao se empreender transformações nos contextos nos quais se constituem as maternidades, espera-se que as expectativas e julgamentos em relação aos diferentes modos de se assumir essa condição de vida da mulher, também acolham outras possibilidades de interpretação, mais solidárias e menos culpabilizadoras.

4.1.2 A figura materna no processo educativo do homem moderno: contribuições de Rousseau, Pestalozzi e Korczak

Conforme analisado por Badinter (1985), na sociedade de Rousseau, as mulheres das diferentes origens sociais, deixavam de amamentar os filhos, delegando essa função a amas de leite, ou mulheres mercenárias, de modo que as crianças viam-se longe de suas mães tão logo nascessem. Vislumbrando o declínio populacional da Europa em função do alto índice de mortalidade infantil, desde o início do século XVIII, médicos já alertavam para os cuidados com as crianças, exercidos, principalmente pelas mães. Em suas constatações, Rousseau denomina de “desnaturado” e “insensato” o costume de encaminhar os filhos às amas, entendido como um ato insano das mães que “desprezando seu primeiro dever, não mais quiseram alimentar seus filhos, foi preciso confiá-los a mulheres mercenárias” (2014, p. 18).

Rousseau, ao afirmar que a amamentação se constitui como um primeiro dever da mulher-mãe, fortalece o discurso médico, mas avança, trazendo um novo elemento: o sentimento que se estabelece entre mãe e filho a partir dos cuidados e da amamentação feito pela mãe, tratando esse ato como uma vantagem. Portanto,

Dessa vantagem resulta até mesmo um inconveniente que, por si só, deverão fazer que toda mulher sensível perdesse a coragem de mandar o filho ser amamentado por outra: é o de dividir o direito de mãe, ou melhor, de aliená-lo; de ver o filho amar outra mulher tanto e mais do que a ela; de sentir que a ternura que ele conserva por sua própria mãe é um favor, enquanto a que tem por sua mãe adotiva é um dever; pois não devo o apego de filho àquela que me deu os cuidados de mãe? (ROUSSEAU, 2014, p. 21)

As mudanças que a modernidade opera no âmbito familiar ficam nitidamente expressas no pensamento rousseauiano, em que a criança, centro do lar, congrega toda a família e inspira o sentimento de pertença e de amor conjugal e entre pais e filhos. A mulher assume a responsabilidade por essa nova configuração da família, tornando-se o centro da relação familiar com vistas a essas mudanças:

Se as mães se dignarem a amamentar seus filhos, os costumes reformar-se-ão por si mesmos, e os sentimentos da natureza despertarão em todos os corações (...). A agitação das crianças, que acreditamos inoportuna, tornar-se-á agradável; ela torna o pai e a mãe mais necessários, mais queridos um pelo outro, e reata entre eles os laços conjugais (...). Se as mulheres voltarem a ser mães, logo os homens voltarão a ser pais e maridos (ROUSSEAU, 2014, p. 22).

Para Rousseau, há uma necessária relação que liga mães e filhos, que vai além do aspecto biológico e que tem seu início nos primeiros cuidados da mãe para com a criança. Tal pensamento, constituiu-se como um dos mais fortes argumentos, principalmente da psicanálise, nos séculos XIX e XX,

Sem mãe não há filho. Entre eles os deveres são recíprocos e, se forem mal cumpridos por um lado, serão desdenhados por outro. O filho deve amar a mãe antes de saber que este é o seu dever. Se a voz do sangue não for fortalecida pelo hábito e pelos zelos, ela desaparece nos primeiros anos, e o coração morre, por assim dizer, antes de nascer (ROUSSEAU, 2014, p. 23).

Ao reafirmar o necessário cuidado da criança no âmbito da família, traz para este espaço a perspectiva do processo educativo, que se inicia na infância e segue até que se torne adulto. Contrapondo-se ao costume da época em que as famílias de posses encaminhavam os filhos para conventos e colégios, e que as famílias simples entregavam as crianças às mercenárias para se voltarem ao trabalho, Rousseau exorta as mães a não delegarem essa tarefa a outros para não fracassarem na formação dos filhos: “quereis que a criança conserve sua forma original? Preservai-a desde o instante em que vem ao mundo. Assim que nasce, tomai conta dela e não a deixeis até que seja adulta; jamais tereis êxito de outra maneira” (ROUSSEAU, 2014, p. 26).

No centro do argumento rousseauniano, estava a perspectiva de ampliar e manter a vida saudável dos cidadãos, como vias de inaugurar uma nova sociedade que suplantaria a velha ordem. Ele afirma “um pai, quando gera e sustenta filhos, só realiza com isso um terço de sua tarefa. Ele deve homens à sua espécie, deve à sociedade homens sociáveis, deve cidadãos ao Estado” (ROUSSEAU, 2014, p. 27).

Rousseau, precursor deste pensamento, influenciou, em grande medida, Pestalozzi que, no início da era industrial, teceu suas considerações a respeito do importante papel da mulher na educação da criança inspirado, em grande medida, em sua religião. Arce (2002, p. 86), afirma que o protestantismo foi um dos responsáveis por divulgar e defender uma imagem da mulher enquanto esteio do lar, lugar primeiro da educação dos filhos, para preservá-los dos perigos e perversidade do mundo enfatizando “a evangelização dentro de casa sob a responsabilidade da mulher, que deveria desde cedo instruir suas crianças para uma vida cristã (...)”. Neste sentido, o lar se transformava na “pequena igreja”.

A influência da perspectiva rousseauniana de mulher vinculada a uma imagem religiosa de sua função, levou-o a conceber a mãe como educadora, tendo papel central e exclusivo na formação da criança pequena (ARCE, 2002, p. 102). Na obra *Leonardo e Gertrudes*⁵¹, Pestalozzi descreve, em forma de romance, a realidade de uma família pobre que tem, na figura da mulher/mãe, a guardadora da moral e dedicada à educação dos filhos. Ressalta a tarefa da mulher na educação moral e religiosa das crianças que, zelosa, desenvolve as virtudes necessárias para que as crianças se tornem bons cristãos e cidadãos preocupados com o próximo.

No romance, Gertrudes era responsável, também, por desenvolver nos filhos a “destreza manual e a linguagem oral, além de ensinar-lhes a leitura, a escrita e o cálculo”, Que Pestalozzi considerava ser fundamentais principalmente para as classes mais baixas da população” (ARCE, 2001, p. 111). Todo o ensino acontecia na prática cotidiana da família e deveria ter alguma utilidade, uma vez que entendia o cotidiano da vida como a melhor sala de aula para a criança pequena, sendo que “esta mulher/mãe rainha do mundo doméstico privado”, na mesma linha do pensamento rousseauniano passa a ser vista como uma figura insubstituível para a educação da criança (ARCE, 2002, p. 115).

⁵¹ Em seu estudo, Arce (2002) traz muitos elementos a respeito dessa obra de Pestalozzi no que se refere ao contexto das famílias pobres de sua época, ressaltando o ideal de mulher/mãe na condução da formação da criança (p. 103-120).

Na obra *Cartas sobre a educação infantil* (1818-1819), Pestalozzi, ao falar de sua proposta educativa, elege “a mãe e o amor materno como alicerces de qualquer trabalho pedagógico que se queira bem-sucedido” (ARCE, 2002, p. 116). Em suas cartas, destaca que a mãe é a melhor educadora, uma vez que ela traz em si, de maneira inata e instintiva, todos os elementos necessários à educação dos filhos, devendo, apenas, ser incentivada para que, com o seu amor, ela possa realizar tão nobre missão. Nesta perspectiva, a família assume papel fundamental na educação das crianças, visto que,

Pestalozzi acredita que a influência exercida pelo ambiente familiar na criança é muito grande e que, com a ajuda da família, a educação na escola pode correr melhor. Para que isso ocorra, é necessário que todas as pessoas preocupadas com a educação popular dirijam seus esforços para a educação da pessoa responsável pelo ambiente familiar: a mãe (ARCE, 2002, p. 117).

Em *Como Gertrudes ensina a seus filhos* (1801), Soëtard (2010, p. 41) afirma que a mesma Gertrudes de *Leonardo e Gertrudes* é “elevada ao símbolo de pura e ativa maternidade” em cuja obra, revela sua intenção, expressa no subtítulo “uma tentativa de dar à mãe a possibilidade de instruir seu próprio filho”. Para Pestalozzi, a mulher aprende a amar a humanidade a partir do amor que dedica ao filho e que dele recebe. Nas duas últimas cartas que compõem a obra, Pestalozzi ressalta que “os sentimentos de fé, amor, de obediência que surgem na criança através da mãe amorosa são as formas elementares de desenvolver a consciência ética e religiosa” (Idem, p. 43). Desta maneira,

Um acerto típico de Pestalozzi e que está muito de acordo com as afirmações dos psicólogos atuais é o de destacar o papel transcendental e insubstituível que exerce a mãe na formação da personalidade da criança, cujos mecanismos de reação se formam, para toda a vida, em seus primeiros anos. Para Pestalozzi todo o ulterior desenvolvimento espiritual da pessoa se baseia no vínculo natural (ou “animal”) entre filho e mãe. Por isto insiste na influência da família como fator de educação e diz que a arte do educador é como o jardineiro (SOËTARD, 2010, p. 92).

Na primeira metade do século XX, Korczak, que desenvolvia um trabalho com crianças órfãs e abandonadas, ressalta a necessária dedicação da mãe na fase inicial da vida da criança. Na primeira parte do livro *Como amar uma criança* (1983), dedica suas reflexões à criança e sua família. O autor inicia dizendo que não sabe o porquê de pais terem abandonado seus filhos. Em um posicionamento sensível e respeitoso, afirma “porque não sei e não posso saber de que maneira pais que não conheço, em

condições que ignoro, poderiam educar uma criança que me é desconhecida. E insisto: ‘poderiam’ e não, ‘desejariam’ ou ‘deveriam’” (KORCZAK, 1983, p. 29).

Sua compreensão da maternidade, em uma época já marcada por movimentos feministas, associada a um profundo respeito pela dignidade humana de cada pessoa, ao contrário de julgamentos e pré-conceitos, a vê como uma escolha e admite uma pluriformidade em relação aos sentimentos da maternidade:

Ouve-se dizer, muitas vezes, que a maternidade enobrece uma mulher, que é preciso que ela se torne mãe para atingir a maturidade espiritual. Mas pode ser que ela não seja percebida; que sejam rejeitadas covardemente para um futuro longínquo; que se proteste alegando que as respostas não se compram (KORCZAK, 1983, p. 30).

Korczak compreende a realidade daquele povo em seus pormenores, uma vez que, como médico, disponibilizou-se a ir onde era necessário. Ele foi capaz de considerar as duras escolhas que as famílias e, muitas vezes, as mulheres, sozinhas, tinham que fazer. Isso fez com que rompesse com a visão romântica da maternidade, e do vínculo entre mãe e filho, admitindo essa relação como possibilidade, mas antes de tudo, como construção, pois,

Decidirão, mãe, você dará à seu filho um seio ou uma mama; se é como mulher ou como fêmea que irá educá-lo; se irá guiá-lo ou arrastá-lo usando os laços da violência; se o carinho que lhe dará continuará depois de seus primeiros anos ou se transformará num complemento dos raros e desagradáveis carinhos do marido; se, quando tiver crescido, você irá deixá-lo por sua própria conta ou irá com ele (KORCZAK, 1983, p. 30).

No lugar de aconselhar e ensinar à mãe como cuidar dos filhos, ele devolve à mãe a capacidade de, na relação com a criança, descobrir aquele ser e se descobrir enquanto mãe. Ele escreve: “chame o médico para uma visita de alguns minutos, mas nunca antes de você mesma ter observado seu filho durante ao menos vinte horas” (KORCZAK, 1983, p. 44). Em outra reflexão, ao criticar os receituários sobre os períodos de amamentação, indaga, “como dar conselhos sem conhecer nem a mãe, nem a criança?” (Idem, p. 49).

Essa forma concreta de perceber os sujeitos, conferia-lhe autoridade de reconhecer quanta responsabilidade está associada ao ato de trazer ao mundo uma criança. Ela necessita de cuidados, requer atenção e carinho, mas também, causa infortúnios. Korczak admite, entretanto, que uma relação entre mãe e filho, constitui-se, exatamente, no cotidiano. Na medida em que se assume o compromisso pela vida do filho, é que a maternidade se constrói,

Se a jovem mãe pudesse compreender a importância imensa desses primeiros dias e semanas, saberia que a saúde de seu filho depende desse espaço de tempo, que determinará todo o seu futuro, e o de sua mãe também. Entretanto, como é fácil desperdiçá-los! (...). Em vez de se encher de coragem dizendo a si própria que a educação dos filhos não é brincadeira agradável, mas uma tarefa penosa que comporta noites sem sono, um esforço contínuo do pensamento, uma prova física e moral... (...) Não renuncie a essas noites insones. Elas darão a você o que nenhum livro, nenhum conselho, pode dar. Representam uma experiência espiritual que, mais do que a ciência, ensinará os gestos necessários, (...) É durante essas noites que nasce o seu melhor e espantoso aliado, o anjo da guarda de seu filho: a intuição do coração materno (KORCZAK, p. 41-42).

Percebe-se que, como médico e como educador, experimentou com as mães as duras realidades no crescimento da criança. É fundamentado na experiência e na apreensão da realidade que Korczak contribui com um novo olhar sobre o que é ser mãe na sociedade de seu tempo.

4.2 A RELAÇÃO MÃE E FILHO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: CONTRIBUIÇÕES DE SPITZ, WINNICOTT E BOWLBY

Desde que se convencionou que para a garantia da sobrevivência e da boa formação do indivíduo determinados cuidados deveriam ser observados ainda na infância, a ciência iniciou um longo e complexo processo de observação, parametrização e pesquisas para construir estratégias e orientações dirigidas, principalmente, às mães. A ciência, com *status* de verdade, elabora um discurso que envolve toda uma sociedade em torno da mulher e da criança. Moura e Araújo (2004, p. 48) assinalam que

Foram os especialistas – no início os médicos higienistas, depois os pedagogos, os psiquiatras e mais tarde os psicólogos e psicanalistas – que, através de suas intervenções, contribuíram para a construção de normativas destinadas a regular a vida familiar e individual, as quais passaram a ser seguidas não mais a partir da imposição ou do receio da punição, mas pelo desejo cultivado e orientado de uma vida normal e saudável.

No bojo do discurso científico, a Pedagogia passou a sustentar a necessidade de um processo educativo que favorecesse a constituição do homem civilizado. A finalidade da educação passa a ser a humanização o homem, transformando-o no bom cidadão para a sociedade. Em nome dessa formação, propostas educativas se somam ao longo do tempo e procuram articular os conhecimentos sistematizados, nas diferentes áreas, às sempre novas demandas sociais.

Na esteira dos conhecimentos construídos, é possível compreender, cada dia mais, a criança em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem, em suas capacidades, potencialidades e limites. Contudo, à revelia desses conhecimentos, a criança permanece desconhecida, desvalorizada, desmerecida e desconsiderada. Korczak (1983, p. 54) afirma que

Para poder analisar os germens do pensamento, dos sentimentos, das aspirações de cada ser humano antes que eles se tornem diferenciados, é para o bebê que precisamos nos voltar. Apenas nossa ignorância e uma observação superficial impedem-nos de ver num recém-nascido uma personalidade bem definida, feita de um temperamento, de uma inteligência que é dele e do somatório de suas experiências existenciais (KORCZAK, 1983, p. 54).

Esta compreensão da criança e, mais especificamente dos bebês, encontra tanto na psicologia pós-freudiana, quanto nas primeiras abordagens da sociologia, argumentos que reforçaram a idealização do papel da mulher nos cuidados do filho, fortalecendo a relação mãe-bebê como sendo decisiva no desenvolvimento da criança (MOURA e ARAÚJO, 2004, p. 50).

Atualmente, no conjunto da sociedade, cada vez mais as mulheres, das diferentes classes sociais, têm assumido outros compromissos externamente ao lar. Além disso, apesar da predominância de um arquétipo de família estruturada no modelo nuclear (pai, mãe e filhos), é possível perceber a coexistência de outros padrões familiares que implicam no envolvimento de outros membros da família ou profissionais no âmbito das instituições educativas para compartilhar os cuidados das crianças (AMORIM, et al, 2000, p. 116).

Em uma perspectiva completamente diferente do que se tem na atualidade, no ambiente prisional mulheres e crianças constituem uma comunidade paralela à sociedade, que se caracteriza pela presença massiva de mulheres, sujeitas a determinadas regras e controle, mas que possibilita que elas passem um tempo considerável com os filhos que tiveram no interior do sistema.

No contexto prisional, mulheres e crianças estão sob a tutela do Estado, o que, por um lado limita a autonomia, mas, por outro, proporciona que haja, pelo menos até os seis meses de vida, uma dedicação exclusiva da mãe para com a criança. Essa relação contínua impele para a busca por conhecer como ocorrem os processos de construção de vínculos entre mães e crianças, uma vez que esta é a principal relação que a criança vivencia no âmbito do sistema prisional.

No que se refere à construção de vínculos da criança e sua constituição psíquica foi, sem dúvida, a Psicologia, por meio da psicanálise, que primeiro se dedicou a desvendar um universo dos bebês e das crianças pequenas, associando o desenvolvimento de suas primeiras relações com possíveis consequências para outras etapas da vida do indivíduo.

Originalmente, a psicanálise acessa o contexto da infância por meio de interpretações retrospectivas, localizando nos primeiros anos de vida boa parte dos efeitos sobre uma personalidade mais ou menos constituída. Os teóricos aqui apresentados, partem da observação direta de crianças sob diferentes condições de existência como forma de buscar, nas fases iniciais, a origem de patologias e distúrbios de personalidade.

Desta forma, busquei uma fundamentação nos principais autores que, no decorrer do século XX, influenciaram a produção de um conhecimento sobre o bebê em suas primeiras relações com o ambiente, mediados pela figura materna. Sem a pretensão de aprofundar aspectos teóricos, destaco os estudos de Spitz, Winnicott e Bowlby e suas contribuições para pensar o papel da mãe no processo educativo da criança no sistema prisional.

4.2.1 Spitz⁵² e a constituição da personalidade humana nos primeiros anos de vida

Na primeira metade do século XX, na psicologia, sobressaem o nome e o trabalho de René Spitz, o primeiro a direcionar esforços para compreender como se constitui a personalidade humana na criança inaugurando a psicologia infantil. Foi ele, também, o primeiro a ressaltar a importância das primeiras relações da criança com o mundo mediado pela figura materna. Ao tentar provar que a insuficiência ou ausência de cuidados maternos nos primeiros anos de vida poderiam trazer efeitos para toda a vida do indivíduo, acabou por referendar os argumentos da psicanálise que direcionava à infância a raiz de muitos dos problemas encontrados nos indivíduos capazes de expressar oralmente. Spitz foi pioneiro ao relacionar as reações físicas percebidas em bebês às relações estabelecidas entre a criança e sua mãe.

⁵² René Arpad Spitz nasceu em Viena, Áustria, em 1887. Médico e psicanalista, contemporâneo de Freud, realizou pesquisas com crianças institucionalizadas. Sua principal obra em português é *O primeiro ano de vida* (1965). Faleceu em 1974, no Colorado, Estados Unidos.

Contemporâneo a Freud, manteve-se fiel à sua abordagem teórica, tendo em suas pesquisas reafirmado as principais categorias da psicanálise. A abordagem genética é o princípio orientador da metodologia de seus estudos. Seu pensamento se baseia no conceito que Freud desenvolveu sobre o recém-nascido, um organismo psicologicamente diferenciado, nascido com um equipamento congênito e certas *anlagen* (tendências). A esse organismo ainda faltam consciência, percepção, sensação e todas as outras funções psicológicas, sejam elas conscientes ou inconscientes.

Considerando que o método psicanalítico não se aplicava ao período pré-verbal, Spitz utilizou-se da observação direta por meio de instrumentos da psicologia experimental – testes e métodos de observação padronizados, com um número significativo de crianças. O método longitudinal permitiu que observasse uma população de crianças por longos períodos, de até dois anos ou dois anos e meio. Os estudos de Spitz se desenvolveram em instituições⁵³ que acolhiam bebês e crianças pequenas impossibilitadas de conviverem com suas mães em seus lares. Ele descreve os ambientes nos quais realizou boa parte de suas investigações, por considerar que, de alguma forma, influenciavam no seu desenvolvimento:

As crianças da Creche tinham sempre pelo menos um brinquedo e, na maioria das vezes, vários brinquedos. Seu alcance visual incluía não apenas a paisagem agradável em frente das janelas mas, além disso, as divisórias eram mantidas suficientemente baixas para que cada criança pudesse olhar através das vidraças, para vários cubículos (SPITZ, 1993, p. 22).

A Casa da Criança Abandonada era fria e deserta, com exceção do momento em que as enfermeiras e suas ajudantes, mães que cuidavam dos bebês, vinham, no período da alimentação, atender às necessidades das crianças. A este quadro deve-se acrescentar uma prática peculiar à Casa da Criança Abandonada e a várias instituições e hospitais: para manter as crianças quietas, as enfermeiras penduravam lençóis ou cobertas sobre as grades dos pés e dos lados de cada berço, ocultando efetivamente a criança do mundo e de todos os outros cubículos, confinando-a, deixando visível apenas o teto (SPITZ, 1993, p. 23).

⁵³ Spitz especifica que as crianças admitidas na Creche – instituição penal – eram filhas de jovens delinquentes, que davam à luz em uma maternidade próxima e eram cuidadas pelas mães, quando isso era possível, alimentando-as ao peito, até os três meses de vida. Na Casa da Criança Abandonada, parte das crianças eram advindas de famílias mais ou menos “ajustadas”, cujas mães não tinham condições financeiras para cuidar delas, sendo cuidadas pelas mães na instituição, na maioria das vezes, amamentadas ao seio até os três meses de vida (SPITZ, 1993, p. 21-22).

Dadas as especificidades da pesquisa nos primeiros anos de vida do indivíduo, inaugurou novas metodologias de investigação e técnicas de observação⁵⁴ de bebês e crianças pequenas. Suas análises em torno dos efeitos da privação dos cuidados nos primeiros meses de vida, deram origem ao termo hospitalismo⁵⁵, constituindo-se como um dos resultados do abandono de bebês. Rivier, (1983, p. 22) afirma que “esses resultados demonstraram irrefutavelmente a importância vital dos primeiros laços emocionais e o papel nefasto e dramático, no desenvolvimento bio-psíquico da criança, da insegurança gerada pela privação da afeição materna”.

Spitz considera o recém-nascido como uma totalidade indiferenciada, cujas funções, estruturas e pulsões instintuais, serão diferenciadas progressivamente a partir desta totalidade. Essa diferenciação se processa como resultado de dois movimentos distintos: a *maturação*, que se estabelece como desdobramento de funções filogeneticamente desenvolvidas, inatas nas espécies, que emergem no curso do desenvolvimento embrionário ou aparecem após o nascimento, como tendências e se tornam manifestas nos estágios posteriores de vida; e o *desenvolvimento* que se constitui com a emergência de formas, de função e de comportamento, como resultado de intercâmbios entre o organismo e o ambiente interno e externo.

Partindo do pressuposto de que o pensamento simbólico não existe no bebê, para Spitz as interpretações simbólicas (psicanalíticas) são inaplicáveis. Os símbolos são mais ou menos contingentes à aquisição da linguagem, entretanto, a linguagem não existe durante todo o primeiro ano de vida. Os mecanismos de defesa também estão ausentes, pelo menos na forma como o termo é usado na literatura, podendo detectar apenas traços de seus protótipos em uma forma mais fisiológica do que psicológica. Sendo assim, desconhece e desmerece as concepções que afirmam que o bebê, mesmo antes de nascer, possa expressar algum sentimento ou comportamento que não seja instintivo:

⁵⁴ Rivier (1983, p. 22) descreve que, por meio do método “longitudinal”, Spitz observou centenas de bebês por períodos que variavam de seis meses a dois anos, em diferentes espaços, sendo famílias, infantários, orfanatos, maternidades, creches, etc. Suas investigações consideraram indivíduos de três continentes. Suas experiências e testes de desenvolvimento mental eram aplicados mensalmente, onde completavam e verificavam os dados da observação cuja objectividade era garantida por registro cinematográfico.

⁵⁵ O hospitalismo, também conhecido como Síndrome de Privação Afetiva, resulta de uma das mais importantes contribuições de Spitz na compreensão dos sintomas de bebês e crianças pequenas como uma reação à ausência ou insuficiência de afeto nos primeiros anos de vida.

Considero igualmente inaceitáveis especulações sobre a percepção sensorial da criança durante o parto, ou sobre a atividade psíquica do recém-nascido, e sobre a atividade mental nas primeiras semanas e meses subsequentes ao nascimento. Tais especulações são da mesma categoria que a afirmação de especialistas dos tempos idos sobre o chamado “grito do nascimento” do recém-nascido, que seria a expressão de seu desespero ao ser confrontado, pela primeira vez, com nosso triste mundo. Todas as noções ingênuas honram a imaginação de seus inventores, mas não podem ser provadas nem negadas (SPITZ, 1993, p. 28).

Spitz compreende que a constituição das relações sociais acontece de forma gradativa, que parte de uma etapa puramente fisiológica para relações psicológicas e sociais cada vez mais complexas, estabelecidas a partir da aquisição da linguagem, com a capacidade de simbolização. Para Spitz (1993, p. 9),

Na etapa biológica (*in utero*) as relações do feto são puramente parasíticas. Porém, no decorrer do primeiro ano de vida, a criança passará por um estágio de simbiose psicológica com a mãe, a partir do qual a criança estará preparada para o próximo estágio, em que são desenvolvidas inter-relações sociais, isto é, hierárquicas.

Spitz trata das origens das relações objetais⁵⁶ estabelecidas entre a mãe e seu bebê no decorrer do primeiro ano de vida. A criança se desenvolve em um estado de simbiose com sua mãe e, ainda que haja pequenas mudanças, “durante todo este período a criança que se desenvolve normalmente e seu meio ambiente formam o que poderíamos chamar de ‘sistema fechado’, que consiste em apenas dois componentes conhecidos: a mãe e o filho” (SPITZ, 1993, p. 10). O autor reconhece que o universo da criança está inserido em um contexto mais amplo que envolve outros membros da família ou de instituições. Contudo, compreende que a realidade é transmitida à criança pelo indivíduo que atende suas necessidades, ou seja, a mãe ou a pessoa que a substitui. Spitz (1993, p. 32-33) afirma que

O fator mais importante para tornar a criança capaz de construir gradualmente uma imagem coerente de seu mundo advém da reciprocidade entre mãe e filho. É esta parte das relações objetais que denominei “diálogo”. O diálogo é o ciclo sequencial de ação-reação-ação, no quadro das relações mãe-filho. Esta forma muito especial de interação cria para o bebê um mundo exclusivo, que é bem dele, com o clima emocional específico. É este ciclo de ação-reação-ação que torna o bebê capaz de transformar gradualmente os estímulos sem significado em signos significativos.

⁵⁶ Sinteticamente, as relações objetais estão associadas aos mecanismos utilizados pelo indivíduo para satisfazer sua pulsão ou instinto. O “objeto” pode ser uma pessoa, atividade ou um objeto, sendo estes reais ou imaginários (FONSÊCA et al., 2013, p. 59).

O autor afirma que, embora o bebê nasça com um “equipamento” inato, desde o primeiro instante de vida há a necessidade de ativação por meio das experiências com outro ser humano, no caso, com a mãe. Por meio dessa relação recíproca, ou diádica como ele define, permeada pelo afeto, a mãe pode proporcionar experiências significativas para a constituição da psique do bebê. Ressalta, também, que

Só uma relação recíproca pode fornecer um fator experiencial ao desenvolvimento do bebê, consistindo, como consiste, em uma troca circular contínua, em que os afetos desempenham o papel principal. Quando o bebê sente uma necessidade, esta provocará nele um afeto que conduzirá a mudanças comportamentais que, por sua vez, provocam uma resposta afetiva e sua atitude concomitante da mãe; ela se comporta “como se compreendesse” qual necessidade específica do bebê causa sua manifestação afetiva (...). É o mútuo dar e receber, a constante mudança e troca entre esses elementos únicos (embora a soma total continue sendo a relação diádica), que representa a essência do que estamos tentando descrever e transmitir ao leitor (SPITZ, 1993, p. 72).

Em suas proposições, Spitz afirma que a relação entre mãe e filho é sustentada por uma dupla necessidade em que ambos precisam da presença e da resposta do outro para se constituírem, uma vez que,

O feedback recíproco dentro da díade mãe-filho, e filho-mãe, está em fluxo contínuo. Entretanto, a díade é basicamente assimétrica. A contribuição da mãe para a relação é completamente diferente da contribuição do bebê. Cada um deles é complemento do outro, e enquanto a mãe fornece o que o bebê precisa, o bebê por sua vez (embora isso realmente seja menos reconhecido) fornece o que a mãe precisa (SPITZ, 1993, p. 72).

Nesta perspectiva, a mãe assume um papel fundamental no processo de apreensão e significação do mundo pela a criança. Torna-se seu principal parceiro humano e é quem media as ações do filho rumo ao conhecimento e à aprendizagem. Portanto,

Nossos filmes mostram, de modo marcante, como o peito da mãe, seus dedos, oferecem ao bebê que está sendo amamentado inúmeros estímulos táteis; como estes estímulos lhe dão a oportunidade de aprender e praticar a percepção e a orientação; como o bebê experimenta o toque superficial, a sensibilidade profunda e o equilíbrio sobre o corpo da mãe, reagindo aos movimentos dela; e é quase desnecessário acrescentar que é a voz materna que oferece ao bebê estímulos acústicos vitais, que são os pré-requisitos para o desenvolvimento da fala (SPITZ, 1993, p. 73).

Em seus estudos, Spitz defende a importância da mãe no estabelecimento de uma relação que sustente a constituição de uma personalidade saudável no indivíduo. Ela deve assumir sua participação enquanto ação vital para que a criança se

desenvolva de maneira saudável, sendo necessário, além dos cuidados básicos à sobrevivência, um investimento afetivo na relação com a criança. Enfatiza que,

É inestimável a importância dos sentimentos da mãe em relação a ter um filho o “seu” filho. Sabe-se que estes sentimentos variam dentro de uma escala muito ampla, mas não se tem muita consciência disso, porque quase todas as mulheres se tornam mães meigas, amorosas e dedicadas. Criam na relação mãe-filho o que denominamos clima emocional favorável, sob todos os aspectos, ao desenvolvimento da criança. São os sentimentos maternos em relação ao filho que criam esse clima emocional. O amor e afeição pelo filho o tornam um objeto de contínuo interesse para a mãe; e além desse interesse persistente ela lhe oferece uma gama sempre renovada, rica e variada, todo um mundo de experiências vitais. O que torna essas experiências tão importantes para a criança é o fato de que elas são interligadas, enriquecidas e caracterizadas pelo afeto materno; e a criança responde afetivamente a esse afeto. Isto é essencial na infância, pois nesta idade os afetos são de importância muitíssimo maior do que em qualquer outro período posterior da vida. No decorrer de seus primeiros meses, a percepção afetiva e os afetos predominam na experiência do bebê, praticamente com exclusão de todos os outros modos de percepção (...). Portanto, a atitude emocional da mãe, seus afetos, servirão para orientar os afetos do bebê e conferir qualidade de vida à experiência do bebê (SPITZ, 1993, p. 74).

Desta maneira, Spitz reforça o ideal de amor materno como essencial para o desenvolvimento do bebê embora, por um lado admita variações de envolvimento afetivo e de cuidados em relação aos filhos, “evidentemente, há infinitas variações de mãe para mãe. Para tornar a questão ainda mais complexa, cada mãe individualmente é, dentro de si mesma, diferente de dia para dia, de hora para hora, de situação para situação”; e por outro reconheça a relação da criança com outras pessoas. Assim,

Pode-se alegar que a mãe não é o único ser humano no ambiente da criança, nem o único que tem influência emocional; que o ambiente compreende pai, irmãos, parentes e outros, podendo ter todos eles significado afetivo para a criança. Mesmo o ambiente cultural e seus costumes têm uma influência sobre a criança, já no decorrer do primeiro ano de vida. Tudo isso é evidente; entretanto, nem sempre lembramos que em nossa cultura ocidental estas influências são transmitidas à criança pela mãe ou substituto (SPITZ, 1993, p. 75-76).

Ao conceber a relação mãe-filho como centralidade de sua pesquisa, Spitz influencia outros estudos que tratam do desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida e que irão reafirmar esse papel materno como sendo fundamental para a constituição do indivíduo, ainda que sinalizem a importância de outros membros da família ou ainda, de outros profissionais que atendam às necessidades vitais da criança permeadas por afeto.

4.2.2 Winnicott⁵⁷ e o desenvolvimento emocional saudável do bebê

O desenvolvimento do ser humano é um processo contínuo. Tal como no desenvolvimento do corpo, assim também no da personalidade e no da capacidade de relações. Nenhuma fase pode ser suprimida ou impedida sem efeitos perniciosos.

Winnicott, 1977, p. 95.

Winnicott dedicou seus estudos à compreensão do desenvolvimento emocional dos bebês e crianças pequenas. Fundamentado na psicanálise, foi capaz de tecer sérias críticas à essa abordagem na época, por ter ignorado o ambiente como fator decisivo na produção de doenças psíquicas e por considerar, em seus estudos e análises, apenas as crianças que já se expressavam oralmente.

Como médico e psicanalista de formação, destacou-se por criticar tanto a pediatria quanto a psiquiatria por considerarem os bebês apenas como um organismo em desenvolvimento, o que os impedia de concebê-los enquanto seres humanos que possuíam estados emocionais diferenciados, provocados, inclusive pelo ambiente. Ele reconhece no bebê e na criança pequena, um ser humano que sente e que expressa no corpo sua percepção do meio. De acordo com Dias (2002, p. 140),

A teoria do amadurecimento pessoal, formulada por Winnicott, não tem nada a ver com a biologia ou qualquer outro substrato físico; tem a ver com a natureza humana e a capacidade de existir. Isso não significa que o autor tenha desconsiderado o aspecto biológico. Ao contrário, ele o leva em conta como tal, sem tentar humanizá-lo e é por isso que ele usa a palavra instinto e não o termo pulsão (...). Para ele, do ponto de vista da instintualidade, o ser humano não é radicalmente diferente do animal; o que o diferencia é que todas as funções corpóreas, incluindo os instintos, passam pela via estritamente humana da elaboração imaginativa.

Winnicott, assim como outros teóricos da psicanálise, compreende que a saúde psíquica se estabelece nos primórdios da infância, quando “são constituídos os alicerces da personalidade” (DIAS, 2002, p. 141). Portanto, dedicou esforços a orientar aqueles que cuidavam de bebês e crianças pequenas (mães, pais e profissionais). Winnicott (1977, p. 96) afirma que

⁵⁷ Donald Woods Winnicott, nasceu na Inglaterra, em 1896. Médico pediatra e psicanalista, dedicou-se a estudar os efeitos do cuidado materno no desenvolvimento psicológico da criança. Suas principais obras publicadas em português são *A criança e seu mundo* (1964), *A família e o desenvolvimento individual* (1965), *O brincar e a realidade* (1971) e *Os bebês e suas mães* (1987). Winnicott faleceu na Inglaterra, em 1971.

A história de um ser humano não começa aos cinco anos, nem aos dois, nem aos seis meses, mas ao nascer – e antes de nascer, se assim se preferir; e cada bebê é desde o começo uma pessoa, necessitando ser conhecida por alguém. Ninguém pode conhecer melhor um bebê que a própria mãe.

Ao contrário da psicanálise tradicional, Winnicott interessou-se por estudar a saúde psíquica e os meios para obtê-la. Ele desenvolveu o conceito de *holding*⁵⁸ associando os cuidados maternos e uma saudável convivência familiar como elementos fundamentais para o desenvolvimento psíquico, estabelecido primeiro na relação entre mãe e filho alcançando, gradativamente, as esferas mais amplas de relações. Na perspectiva winnicottiana,

A saúde inclui a capacidade de brincar, que é o protótipo do viver criativo; diz respeito à possibilidade de habitar o espaço potencial e entregar-se aí a uma experiência que está sustentada pela ilusão básica; refere-se igualmente à liberdade de transitar pelos vários mundos que são criados no decorrer do amadurecimento, o que abarca a capacidade de estabelecer relações com o mundo objetivamente percebido sem muito sacrifício da espontaneidade pessoal (DIAS, 2002, p. 146).

Para Winnicott, o indivíduo é capaz de estabelecer relações antes mesmo de nascer, o que se opõe à compreensão de Spitz (DIAS, 2002, p. 148). As experiências vivenciadas desde o útero somadas àquelas proporcionadas pelo ambiente e pelas pessoas tornam-se condicionantes no processo de amadurecimento das emoções do indivíduo. Para Forlenza Neto (2008, p. 82), Winnicott inaugurou uma nova perspectiva no âmbito da psicanálise, ao formular a teoria do amadurecimento pessoal, demonstrando o “respeito à individualidade e singularidade da criança em desenvolvimento – os ritmos e as peculiaridades de cada uma devem ser sagradamente respeitados”. Aquele autor salienta que, embora sendo uma teoria aplicável às crianças no geral, suas contribuições levam a considerar a criança em suas experiências individuais e em processos singulares de amadurecimento. Essa perspectiva pode ser compreendida no modo como Winnicott se refere ao bebê:

Cada bebê é uma organização em marcha. Em cada bebê há uma centelha vital, e seu ímpeto para a vida, para o crescimento e o desenvolvimento é uma parcela do próprio bebê, algo que é inato na criança e que é impelido para a frente de um modo que não temos de compreender (WINNICOTT, 1977, p. 29).

⁵⁸ O termo “*holding*” refere-se à segurança, suporte, sustentação destinada ao desenvolvimento da criança. Em articulação com o “*holding*”, Winnicott trabalha com a dimensão do “*handling*”, que se refere ao manejo da criança, e a apresentação dos objetos, sendo que essas iniciativas compõem o aparato que a mãe deve disponibilizar para que a criança desenvolva, de forma saudável, a sua personalidade.

Quanto à relação entre a mãe e seu bebê, Winnicott criou os termos “mãe suficientemente boa” ou “mãe dedicada comum” (WINNICOTT, 1999)⁵⁹, referindo-se a uma representação daquela que supre as necessidades da criança desde os seus primeiros momentos de vida. Tal função pode ser exercida pela pessoa que cuida do bebê, sejam familiares, médicos, enfermeiras, berçaristas, etc. não só no sentido de prover o básico para sobrevivência, mas que o cerca com afeto. Assim, Winnicott estabelece um diálogo com essa “mãe” no sentido de reafirmar “aquilo que ela já sabe”, por supostamente estar inscrito em sua natureza de mãe, interpretar o que é necessário para que o bebê cresça e se desenvolva de forma saudável. Para ele, não há nada nos livros ou no discurso médico que vá ajudá-la a desempenhar bem seu papel. Por esta razão, suas orientações são apenas confirmações daquilo que já intuem, para construir um ambiente favorável ao desenvolvimento saudável do bebê. Portanto,

É, sem dúvida, tremendamente importante que a mãe tenha a experiência de fazer aquilo que lhe parece dever fazer, o que a habilita a descobrir a plenitude da maternidade em si própria; pois assim como um escritor fica surpreendido pela abundância de ideias que lhe ocorrem quando põe a caneta no papel, também a mãe se surpreende constantemente pelo que encontra na riqueza do seu contato permanente, de minuto a minuto, com seu próprio bebê (WINNICOTT, 1977, p. 26).

Winnicott (1999, p. 10) tece severas críticas àqueles que, no sentido de contribuir, acabam por inibir uma ação natural da mãe para com seu filho. As intervenções podem ser perniciosas e trazer um efeito contrário, uma vez que parte do pressuposto de que a mãe já sabe o que deve fazer.

Por conseguinte, Winnicott (1977, p. 27), reconhece que o bebê recém-nascido necessita do amor da mãe. Assim como é possível comprovar que a saúde da pessoa adulta certamente foi estabelecida durante a infância, ele afirma que a saúde psíquica do bebê está diretamente relacionada aos cuidados e ao afeto da mãe “nas primeiras semanas ou meses de vida do bebê”. Deve-se considerar que nesta afirmação ele chama a atenção para a importância da mãe na constituição da pessoa humana, em seu desenvolvimento emocional, na constituição de sua personalidade. Winnicott

⁵⁹ Em seu livro *Os bebês e suas mães* (WINNICOTT, 1999), no capítulo 1, o autor discute como surgiu o termo e as críticas que sofreu por uma compreensão equivocada por parte das pessoas. Sua intenção era a de ressaltar o que de mais natural poderia ser desenvolvido pelas mães nos cuidados com os filhos. Por se tratar de um conjunto de cuidados direcionados aos bebês, a pessoa que o realiza (pais, parentes, profissionais) assumem essa função de “mãe suficientemente boa” ou “mãe dedicada comum”.

(1999, p. 5) retrata como essa relação próxima e afetuosa entre mãe e filho se constitui como um espaço propício para que a criança se constitua enquanto indivíduo:

Neste momento em que sente se o bebê precisa ser tomado nos braços ou colocado sobre uma superfície qualquer, ser deixado a sós ou mudado de posição, ou em que sabe que o essencial constitui a mais simples de todas as experiências, a que se baseia no contato sem atividade e que cria as condições necessárias para que se manifeste o sentimento de unidade entre duas pessoas, que de fato são duas, e não uma apenas. Estas coisas dão ao bebê a oportunidade de ser, a partir da qual podem surgir as coisas seguintes, que têm a ver com a ação, o fazer e o deixar que façam por ele. Aqui estão os fundamentos daquilo que, gradualmente, se torna para o bebê uma existência fundamentada na autopercepção.

Em suas orientações, ao ressaltar a importância da amamentação e da alimentação do bebê, Winnicott destina uma atenção especial ao clima de afeto que deve perpassar tais momentos. Para ele, mais do que a oferta do alimento, o ato de alimentar a criança se constitui como momento de relação entre a mãe e seu filho. Assevera que,

O bebê não quer tanto que lhe deem a alimentação correta na hora exata como, sobretudo, ser alimentado por alguém que ama alimentar seu próprio bebê. O bebê aceita como coisas naturais a maciez das roupas ou a temperatura correta da água do banho. O que ele não pode dispensar é o prazer da mãe que acompanha o ato de vestir ou de dar banho ao seu próprio bebê (...). O prazer da mãe tem de estar presente nesses atos ou então tudo o que fizer é monótono, inútil e mecânico (WINNICOTT, 1977, p. 28).

Winnicott relativiza o exagerado valor dado ao ato de amamentar constatando que o “seio bom” é, na verdade, uma maternidade e paternidade satisfatória: “creio que o pior insulto a uma mulher que gostaria de amamentar seu filho, e que vem a fazê-lo naturalmente, se dê quando alguma autoridade (médico ou enfermeira) chega e diz: ‘você deve amamentar seu bebê’” (WINNICOTT, 1999, p. 22).

Na perspectiva winnicottiana, o desenvolvimento dos indivíduos ocorre, naturalmente, do mais simples para o mais complexo. Ou seja, as relações entre os indivíduos em sociedade, necessariamente, têm como base as relações, estabelecidas com a mãe, no ambiente familiar. Winnicott (1977, p. 36) enfatiza que,

A única base autêntica para as relações de uma criança com a mãe e o pai, com outras crianças e, finalmente, com a sociedade, consiste na primeira relação bem-sucedida entre a mãe e o bebê, entre duas pessoas, sem que mesmo uma regra de alimentação regular se interponha entre elas, nem mesmo uma sentença que dite que um bebê deve ser amamentado ao peito materno. Nos assuntos humanos, os mais complexos só podem evoluir a partir dos mais simples.

No que se refere aos meios que possam assegurar um desenvolvimento saudável do indivíduo, Winnicott atribuiu importância, também, à construção de ambientes facilitadores de aprendizagens. Por meio deles, a mãe pode possibilitar experiências que complementam e ampliam as relações da criança de modo que possa ter segurança para lançar-se ao mundo e interagir com a cultura. Para Winnicott (1999, p. 20),

A saúde mental do indivíduo está sendo construída desde o início pela mãe, que oferece o que chamei de ambiente facilitador, isto é, um ambiente em que os processos evolutivos e as interações naturais do bebê com o meio podem desenvolver-se de acordo com o padrão hereditário do indivíduo. A mãe está assentando, sem que saiba, as bases da saúde mental do indivíduo (...). Isso, porém, não é tudo. Do ponto de vista da saúde mental, a mãe, (se agir de forma adequada) estará também criando os fundamentos da força de caráter e da riqueza de personalidade do indivíduo. A partir de uma tal base positiva, o indivíduo tem, com o passar do tempo, uma oportunidade de lançar-se no mundo de uma forma criativa, e de desfrutar e usar tudo aquilo que o mundo tem a lhe oferecer, inclusive o legado cultural.

Em síntese, Winnicott amplia a visão da psicanálise ao compreender que a criança estabelece relações desde os primeiros momentos da vida (ou mesmo antes, no útero) e que essas relações se estabelecem a partir dos cuidados, permeados por afeto, que são proporcionados pelas pessoas que atendem a criança. Outra contribuição está no fato de considerar o ambiente como um facilitador na constituição de uma saúde mental e emocional da criança. Ao compreender que a mãe, em sua atividade diária de prover à criança o que ela necessita, desenvolve um saber que lhe é inato, acaba por criticar aqueles que se sentem no direito de intervir, muitas vezes, dificultando a relação entre mãe e filho.

4.2.3 Bowlby⁶⁰ e a constituição de vínculo nos primeiros anos de vida da criança

Bowlby, assim como Winnicott e Spitz, desenvolveu seus estudos tendo por base a teoria psicanalítica, contudo, aprofundando alguns aspectos que foram pouco trabalhados por Freud e seus seguidores. Concentrando suas investigações na relação entre mãe e filho nos três primeiros anos de vida, considera a importância de

⁶⁰ Edward John Mostyn Bowlby nasceu em Londres, em 1907. Foi médico, psiquiatra e psicanalista. As principais obras em português são *Cuidados Maternos e saúde mental* (1951), *Apego e perda: Apego, Perda e Separação*, 3 volumes (1969, 1973, 1980). Morreu em 1990, na Ilha de Skye, Reino Unido.

outros membros da família, o ambiente e a realidade social na qual a criança e sua mãe estabelecem essa relação. A teoria do apego constitui-se como marca de sua contribuição à psicologia contemporânea. Como médico e psicanalista, dedicou especial atenção aos modos como as crianças reagem à perda temporária da mãe, nos primeiros anos da infância, e seus impactos no desenvolvimento da personalidade. A partir de 1948, com James Robertson, passou a realizar pesquisas com crianças abandonadas ou privadas de lar.

Influenciado pela etologia, aspecto pelo qual se difere da psicanálise tradicional, Bowlby parte do pressuposto de que existem razões evolutivas que levam os filhotes, de modo particular os mamíferos, a desenvolverem alguns comportamentos peculiares na relação com aquele que lhe confere cuidados. Estas são entendidas como figuras de apego e se caracterizam a partir de uma relação de cuidado contra predadores (PONTES et. al., 2007, p. 69). No bebê humano, estas situações também se evidenciam, sendo essa figura de apego necessária para oferecer segurança para a criança explorar o ambiente. Assim,

Segundo a teoria do apego, a busca de proximidade física da mãe e a exploração do ambiente surgem no decorrer do primeiro ano de vida e permanecem intensas durante a primeira infância. Aos três ou quatro anos, esses comportamentos vão diminuindo e sua forma de expressão se modifica. Em um primeiro momento, as crianças são predispostas a formar vínculos afetivos com um pequeno número de cuidadores, procurando-os como uma fonte de conforto quando as condições são ótimas, e como fonte de segurança em momentos estressantes (PONTES et. al., 2007, p. 69).

Bowlby (1990, p. 194) define o comportamento de apego como uma “classe de comportamento social de importância equivalente à do comportamento de acasalamento e do parental”, cuja função biológica, até então havia sido pouco considerada nos estudos psicanalíticos. A teoria do apego tem origem na concepção freudiana de relações objetais, conforme explica o autor:

A compreensão da resposta de uma criança à separação ou perda de sua figura materna gravita em torno de uma compreensão do vínculo que a liga a essa figura. Nos escritos psicanalíticos, a discussão desse tema tem sido conduzida em termos de relações objetais. Assim, em qualquer descrição da teoria tradicional, a terminologia de relações objetais deve ser frequentemente usada; na apresentação de uma nova teoria, entretanto, são preferíveis termos como “apego” e “figura de apego” (BOWLBY, 1990, p. 191).

De acordo com Bowlby (1990, p. 194), o comportamento de apego é identificado quando certos sistemas comportamentais são ativados, como resultado

da interação do bebê com o ambiente e, especialmente, da sua interação com a mãe, principal figura deste ambiente. Ele se expressa na criança, por volta dos três meses de vida, e pode ser identificado quando a criança acompanha com os olhos a mãe que se afasta, o que não acontece com outras pessoas com as quais convive; ou por meio de sorriso, agitação de braços e pernas e interrupção do choro quando da aproximação da mãe. Esse comportamento de apego fica nitidamente presente por volta dos seis meses de idade.

As investigações de Bowlby apontam que, durante o segundo e terceiro ano de vida, o comportamento de apego é tão intenso quanto no final do primeiro ano, contudo, “o aumento da capacidade perceptiva da criança e de sua aptidão para compreender os acontecimentos do mundo à sua volta acarretam, porém, mudanças nas circunstâncias que o eliciam” (BOWLBY, 1990, p. 219). Essas mudanças estão associadas à compreensão que a criança tem de uma partida iminente de sua mãe e, ao perceber seu afastamento, protesta. Segundo seus estudos, a criança tende a aceitar a ausência temporária da mãe, por volta dos três anos.

A compreensão de Bowlby de que o comportamento de apego se constitui e pode ser evidenciado nos primeiros meses de vida, opõe-se à concepção de Spitz, para quem “as verdadeiras relações objetivas não se estabelecem antes dos oito meses de idade” (BOWLBY, 1990, p. 346). Contudo, aproxima-se de Winnicott, no que se refere a considerar que o bebê, desde os primeiros instantes de vida e, até mesmo antes de nascer, demonstra ser capaz de se relacionar.

Para Bowlby, as relações estabelecidas no decorrer dos primeiros três anos e durante a primeira infância tornar-se-ão as bases para o estabelecimento de relações com outras pessoas ao longo da vida. Para Pontes et. al. (2007, p. 69),

As relações de apego seguro colaboram com o desenvolvimento de modelos internos caracterizados por valorização e apoio. Nessas relações, as crianças aprendem expectativas sociais positivas e um entendimento rudimentar de trocas recíprocas. Por outro lado, nas relações de apego inseguro não há predomínio de sentimento de segurança e valorização. Em função de interações aversivas, a criança pode desenvolver expectativas negativas, especialmente, em torno da disponibilidade dos outros em momentos de necessidade e estresse, evidenciando, posteriormente, insensibilidade, raiva, agressão e falta de empatia nas relações subsequentes.

Bowlby (1995, p. 58) entende a criança enquanto um ser psicologicamente incapaz de refletir para obter o que deseja ou reconhecer o que o outro deseja. Neste período, a mãe se constitui como sua personalidade e consciência, definindo onde e

com quem a criança deve ficar, do que precisa e como se deve cuidar. Com o passar do tempo, a criança vai adquirindo essa capacidade, de modo que a mãe vai lhe repassando responsabilidades, para que assuma suas escolhas de forma madura e autônoma. Mas acrescenta que “o desabrochar da personalidade e da consciência só pode se dar satisfatoriamente se suas primeiras relações humanas forem constantes e positivas”. A mãe, nesta perspectiva, atua como um organizador psíquico. Bowlby (1990, p. 219) acrescenta que “o padrão de interesse que gradualmente se desenvolve entre um bebê e sua mãe só pode ser entendido como resultante das contribuições de cada um e, em especial, do modo como cada um, por seu turno, influencia o comportamento do outro”.

No que se refere ao desenvolvimento da personalidade, além da mãe como organizador psíquico, Bowlby admite os fatores ambientais e as relações nele estabelecidas como fundamentais para a constituição do indivíduo. Assim, amplia as teorias anteriores ao admitir, também, a dimensão social como mobilizador do desenvolvimento da criança, pois,

O desenvolvimento da personalidade é resultante de uma interação entre o organismo em crescimento e outros seres humanos. De alguma forma, o indivíduo assimila seu meio ambiente social e assim vai assemelhar-se a ele ao crescer, embora permaneça sendo ele próprio: nunca será idêntico a qualquer outro produto da sua comunidade (BOWLBY, 1995, p. 65).

Bowlby vai reafirmar, como os demais teóricos da psicanálise, que a saúde mental do indivíduo depende, em grande medida, da relação estabelecida com a mãe, ou substituto desta, desde os primeiros instantes de sua vida. Ainda que admita a importância de outros membros da família como fator de “enriquecimento” dessa relação do bebê com o mundo e em sua constituição, à mãe ou substituta no desempenho desse papel ainda é atribuída a maior responsabilidade. Ele introduz sua obra dizendo que,

O que se acredita ser essencial à saúde mental é que o bebê e a criança pequena tenham a vivência de uma relação calorosa, íntima e contínua com a mãe (ou mãe substituta permanente – uma pessoa que desempenha, regular e constantemente, o papel de mãe para ele), na qual ambos encontrem satisfação e prazer. É esta relação complexa, rica e compensadora com a mãe, nos primeiros anos, enriquecida de inúmeras maneiras pelas relações com o pai e com os irmãos e irmãs, que os psiquiatras infantis e muitos outros julgam, atualmente, estar na base do desenvolvimento da personalidade e saúde mental (BOWLBY, 1995, p. 13).

Bowlby (1995, p. 14) destaca a “privação da mãe” como sendo um fato que pode interferir de maneira negativa na constituição da personalidade do indivíduo. Entende-se por “privação da mãe”, as situações em que, mesmo estando em companhia da mãe a criança é negligenciada ou rejeitada; ou nos casos em que a criança é inserida em instituições nas quais não exista uma pessoa de referência que dedique atenção, carinho e cuidados com o bebê ou criança pequena; ou, ainda, nas situações em que a criança é afastada da mãe por outras razões e que não encontra uma pessoa que lhe ofereça cuidados e carinho. Bowlby (1995, p. 17) assim apresenta o que caracteriza a privação da mãe:

Estas crianças foram privadas de todas as carícias, brincadeiras, da intimidade da amamentação através da qual a criança conhece o conforto do corpo materno, dos rituais do banho e do vestir com os quais, através do orgulho e carinho materno para com seus pequenos membros, o bebê apreende seu próprio valor.

Sendo uma figura ímpar no desenvolvimento infantil, ressalta que a separação de uma criança de sua mãe, antes dos três anos de idade, só deve ser empreendida diante de fortes razões, devendo ser uma ação bem planejada. O cuidado na separação se estende à preparação da mãe, uma vez que, no seu retorno ao convívio com o filho, este pode não reconhecê-la ou mostrar-se frio e distante, não respondendo às suas expectativas. Para Bowlby (1995, p. 18),

De forma alguma a criança deve ser deixada com pessoas que não conhece e, por isso, deve-se dar preferência a parentes e vizinhos. Será útil proporcionar um período de transição de alguns dias, durante os quais a mãe e a mãe substituta cuidarão juntas da criança, tanto para lhe dar oportunidade de se adaptar à nova pessoa, quanto para dar a esta a chance de conhecer as preferências e antipatias da criança.

Assim como os demais autores aqui tratados, Bowlby evidencia o sentimento de amor materno pelo bebê, associando-o a uma satisfação e prazer gerado na mãe que, ao cuidar do filho e vê-lo crescer, encontra sentido em sua dedicação. Tal sentimento não é considerado inato, mas uma construção que se estabelece no cotidiano de cuidado com a criança. Ressalta que,

Uma mulher só será capaz de dispensar atenção constante ao seu filho, noite e dia, sete dias por semana e 365 dias por ano, se sentir uma profunda satisfação por ver seu filho crescer e passar pelas diversas fases da infância, desde bebê, para se tornar um homem ou uma mulher independente, sabendo que foram seus cuidados de mãe que tornaram isso possível (BOWLBY, 1995, p. 74).

As contribuições de Bowlby, no que se refere à necessária constituição de vínculos entre a criança e sua mãe como prerrogativa para um desenvolvimento saudável, amplia-se quando considerados outros sujeitos e a dinâmica social que envolve essa relação, fatores relevantes na constituição do indivíduo. De acordo com Pontes et. al. (2007), a partir da década de 1980, tem havido esforços, por parte de seguidores de Bowlby, no aprofundamento de seus estudos referente à teoria do apego, dando maior ênfase aos aspectos sociais no desenvolvimento da personalidade da criança.

Em certa medida, são essas teorias que fundamentam, mesmo legalmente, a permanência da criança com sua mãe, pelo menos durante o período de amamentação (zero a seis meses, no caso da PFP até os três anos), no interior do sistema prisional. Contudo, esses estudos são passíveis de questionamento, uma vez que não consideram outros fatores como interferentes tanto na relação da criança com aquela (aquele) que lhe dispensa cuidados, quanto a dimensão individual do bebê e da criança pequena na assimilação dessas relações em seu processo de subjetivação. Ao colocarem como foco a figura materna, acabam por eximir outros sujeitos de suas responsabilidades com o processo educativo e de cuidados com as crianças, favorecendo uma visão limitada do que seja a maternidade e a emissão de juízos de valor sobre o que seja ser uma boa mãe.

4.3 O ENCARCERAMENTO FEMININO E A EXPERIÊNCIA DA MATERNIDADE

O ambiente prisional se constitui como uma instituição total⁶¹, cuja organização é pouco conhecida pela sociedade. Esse fato faz com que se crie um misto de curiosidade e aversão, preconceitos e compreensões equivocadas sobre as relações nele estabelecidas. Contudo, basta uma aproximação e se descobre que, para além da violência, massificação e abandono, também há vida e esperanças que resultam em possibilidades de se construir a existência no interior de seus muros.

⁶¹ Termo elaborado por Erving Goffman (2005) para nomear as instituições sociais que apartam os indivíduos da sociedade inserindo-os por determinado tempo em uma vida fechada, sob uma administração formal e rigorosa. Ele considera como instituições totais, por exemplo, os manicômios, as prisões e os conventos.

No cárcere, evidencia-se, de maneira mais explícita, a exclusão social e as vulnerabilidades produzidas e vivenciadas na sociedade como um todo. O ambiente de privação de liberdade, de modo geral, ainda que sujeito às regras previstas pela carta dos direitos humanos e legislações específicas, apresenta um conjunto de violação de direitos. Na pesquisa realizada pelo IPEA (2015), comprova-se que nenhuma das penitenciárias femininas brasileiras cumprem plenamente a legislação vigente expressa nas *Regras de Bangkok* e na *Lei de Execução Penal* (LEP), de modo especial em relação à mulher grávida.

Vários estudos⁶² têm apontado que um dos problemas enfrentados pelo sistema prisional brasileiro é a morosidade no julgamento dos réus. Estima-se que o acesso à justiça é dificultado por questões de contingente de profissionais no âmbito da PFP, mas também, pela própria estrutura da justiça no Brasil. A pesquisa do IPEA (2015, p. 76) aponta lacunas nos processos judiciais como uma das maiores violações de direitos a que as mulheres estão sujeitas. Para as pesquisadoras,

Particularmente em relação às mulheres, seu aprisionamento pode ser compreendido a partir das condições estruturais que as colocam em posição de vulnerabilidade perante o sistema de justiça, e, quando presas, a vulnerabilidade de seu núcleo familiar é agravada. Por isso o atendimento jurídico à mulher presa deve ir além da esfera criminal, uma vez que a prisão atinge diversas esferas de sua vida.

Isto posto, considero que o aprisionamento feminino pode impactar toda a estrutura familiar e, de maneira contundente, os processos educativos das crianças, sejam daquelas que acompanham a mãe no cárcere, sejam das que ficaram sob os cuidados de terceiros. Com base nesta reflexão, abordo o sistema prisional em seus elementos constituintes, destacando os processos de exclusão e de invisibilização dos sujeitos a partir das contribuições de Foucault e, por fim, apresento algumas considerações sobre o aprisionamento feminino e a maternidade no cárcere.

4.3.1 Contribuições de Michel Foucault

Autor de destaque nas discussões contemporâneas, Foucault tem sido reconhecido, nas diferentes áreas do conhecimento, por suas contribuições no que se refere aos estudos sobre o poder, as instituições e os impactos destes no

⁶² Cf. SIMÕES, 2013; SANTA RITA, 2007; IPEA, 2015; entre outros

ordenamento social e na constituição das subjetividades. Não tendo a pretensão de aprofundar as reflexões em torno de suas obras e de seu pensamento, mas considerando a importância de seus estudos para a análise do sistema carcerário, exploro alguns elementos expressos na obra *Vigiar e Punir: história da violência na prisão* (2008), publicada originalmente em 1975.

A referida obra, propõe uma análise aprofundada a respeito dos modos como se constituíram, na história recente da sociedade ocidental, os mecanismos de controle e de sujeição dos indivíduos, por meio de sistemas disciplinares. No livro, organizado em três partes, Foucault apresenta os mecanismos de punição utilizados desde o século XVIII para reconstruir o movimento que deu origem às atuais tecnologias de controle social. Assim, traça uma trajetória que parte dos rituais de suplício, passa pela constituição do sistema de punição, a disciplina e a prisão, bases sobre as quais revela uma “arqueologia do poder”. Nas palavras de Perrot (1996, p. 194), *Vigiar e Punir*, “não é apenas um livro sobre a origem da prisão: é um livro sobre o poder, a biopolítica, sobre a disciplina”.

Foucault (2008, p. 195) afirma que a prisão se constituiu em profunda relação com a organização social, ainda que, no limiar do século XIX, sua existência exalasse ares de novidade. A partir de um lento processo, “ela surgiu tão ligada, e em profundidade, com o próprio funcionamento da sociedade, que relegou ao esquecimento todas as outras punições que os reformadores do século XVIII haviam imaginado. Pareceu sem alternativa, e levada pelo próprio movimento da história”.

Na perspectiva foucaultiana, a prisão corporifica a tecnologia de poder específica da modernidade, concretizada por meio da disciplina (Alvarez, 2004, p. 171). Para Foucault (2008, p. 118), as disciplinas, constituem-se como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”. Ainda que o corpo, ao longo dos séculos, tenha sido alvo de controle e do exercício de poder que impunha limitações, proibições ou obrigações, suas novas tecnologias introduzem outras estratégias de controle, muito mais sutis e eficazes.

Partindo de uma análise sobre as relações de poder no interior das prisões, Foucault remonta às práticas punitivas desenvolvidas na França, da era clássica ao século XIX, buscando destacar o papel que a prisão desempenha nas formas de penalização moderna, influenciando outras instituições de controle, tais como as fábricas, as escolas, os hospitais, dentre outros.

Ao traçar um paralelo entre as práticas de suplício utilizadas no Antigo Regime e as modernas modalidades penais, Foucault possibilita compreender como o processo de transformação nos mecanismos de punição servem à sociedade, de modo que, mesmo que a prisão seja constantemente avaliada como um recurso pouco eficiente, ainda não há nada que possa substituí-la. Para o autor, a forte aceitação da prisão como meio de “regenerar” o criminoso ocorre pelo fato de ela reproduzir em suas tecnologias, os mesmos mecanismos presentes no corpo social. Assevera, também, que

Uma coisa, com efeito é clara: a prisão não foi primeiro uma privação de liberdade a que se teria dado em seguida uma função técnica de correção; ela foi desde o início “uma detenção legal” encarregada de um suplemento corretivo, ou ainda uma empresa de modificação dos indivíduos que a privação de liberdade permite fazer funcionar no sistema legal (FOUCAULT, 2008, p. 196).

Alvarez (2004, p. 171) ressalta o paralelo presente na análise de Foucault, ao considerar as diferenças nas tecnologias utilizadas com os criminosos ao longo do tempo: o suplício, como procedimento técnico, tinha como objetivo produzir uma quantidade de sofrimento que pudesse ser apreciado, comparado e hierarquizado de acordo com o crime e, enquanto ritual, visava marcar o corpo da vítima, apontar a indignidade do criminoso e reafirmar o poder do soberano. No processo de redimensionamento da pena, o disciplinamento passa a se constituir enquanto uma técnica minuciosa de controle do corpo que submete os indivíduos à sujeição de suas forças impondo uma “relação de docilidade-utilidade”.

As práticas disciplinares que permitem maior controle sobre os indivíduos, são caracterizadas por se organizarem de modo que possam ser distribuídos em espaços fechados e heterogêneos, assumindo cada um, um lugar e uma função útil. Tais espaços são hierarquizados, compondo um quadro que permite a distribuição de uma multiplicidade de indivíduos, de modo a retirar deles o maior número, possível, de efeitos. Para Foucault (2008, p. 119),

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então, uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe.

Para Foucault (2008, p. 120), as técnicas de disciplinamento foram se configurando e aperfeiçoando de modo a oferecer, ao corpo social inteiro, espaço e possibilidade para a instauração de uma nova “microfísica” do poder. São técnicas minuciosas e que determinam certo investimento político e detalhado do corpo. De acordo com Alvarez (2004), a disciplina se concretiza no controle sobre as atividades dos indivíduos, coordenadas em termos de horários, nos processos de mobilidade corporal e nos objetos possíveis de serem manipulados.

O poder antes exercido pela força, passa a ser desenvolvido por meio do “adestramento” dos indivíduos, sendo utilizados, para tanto, o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. Conforme Foucault (2008, p. 143) o exercício da disciplina pressupõe “um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam”. Assim, a vigilância passa a ser um modo de concretizar a disciplina:

A vigilância hierárquica induz, através do olhar, efeitos de poder: o indivíduo adestrado deve se sentir permanentemente vigiado. A sanção normalizadora implica toda uma micropenalidade do tempo, da atividade, da maneira de ser, do corpo, da sexualidade visando os comportamentos desviantes. O exame, por fim, indica uma técnica de controle normalizante que permite qualificar, classificar e punir ininterruptamente os indivíduos que são alvos do poder disciplinar (ALVAREZ, 2004, p. 172).

Para mostrar como esse jogo do olhar persecutório se torna capaz de intimidar e exercer poder, Foucault toma como referência a figura arquitetural do Panóptico de Bentham. A figura exhibe uma construção em formato de anel, dividida em celas, que possuem duas janelas, uma para o interior e outra para o exterior, permitindo a penetração da luz; ao centro, uma torre formada por janelas que se abrem e fecham internamente ao anel. Coloca-se um vigia na torre e os presos em suas celas individuais de modo que os indivíduos não possam se ver entre si. O espaço é, então, organizado em uma lógica em que um único vigia possa controlar um grande grupo de presos. Estes, por sua vez, devem se perceber vigiados, sem saber em que momento estão na mira do vigia. Para Foucault (2008, p. 166), nisso consiste o efeito mais importante do panóptico:

Induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegure o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que

esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores.

Ainda que à sua época o Panóptico de Bentham não tenha sido colocado em prática pelo alto custo que envolvia tal construção, seus princípios forneceram os elementos essenciais para a economia e a política de disciplinarização dos sujeitos, sendo, aos poucos, efetivados em outras instituições sociais (fábrica, escola, hospitais, etc.). Seus pressupostos tornavam tais instituições mais leves e, ao mesmo tempo, mais eficazes em sua tarefa de controle: “fim das grades, fim das correntes, fim das fechaduras pesadas: basta que as separações sejam nítidas e as aberturas bem distribuídas” (FOUCAULT, 2004, p. 167). Nesta relação o panóptico torna-se um mecanismo valoroso, que comporta desenhos e aplicações diversas ao passo que induz a efeitos homogêneos de poder.

Ao contrário do que foi feito até então, na análise do poder enquanto mecanismo de coerção e de dominação, no âmbito das estruturas sociais, Foucault inaugura uma compreensão que suplanta o olhar puramente negativo do poder, ao revelar que efeitos tanto macro quanto micro possibilitam a organização social. Assim,

Ao enfatizar o poder como rede de relações de força, como mecanismo que tanto obriga quanto habilita para a ação, ao colocar igualmente a resistência no cerne das práticas de poder, ao negar que os efeitos do poder sejam uniformizadores ou unitários, Foucault distancia-se das teses simplistas acerca da intensificação crescente do controle social (ALVAREZ, 2004, p. 173).

Na compreensão de Bruni (1989, p. 200), o trabalho de Foucault contribui para uma nova análise do Homem ao revelar o “processo de sujeição, o conjunto de obstáculos que antecedem à constituição dos sujeitos”, buscando demonstrar como os complexos mecanismos sociais exercem seu poder sobre os corpos para, enfim, atingir as mentes (consciências). Visto que,

A prisão deve ser um aparelho disciplinar exaustivo. Em vários sentidos: deve tomar a seu cargo todos os aspectos do indivíduo, seu treinamento físico, sua aptidão para o trabalho, seu comportamento cotidiano, sua atitude moral, suas disposições; a prisão, muito mais que a escola, a oficina ou o exército, que implica sempre numa certa especialização, é “onidisciplinar”. Além disso a prisão é sem exterior nem lacuna; não se interrompe, a não ser depois de terminada totalmente sua tarefa; sua ação sobre o indivíduo deve ser ininterrupta: disciplina incessante (FOUCAULT, 2008, p. 198).

Os esforços de Foucault estão em apresentar os mecanismos de objetivação do poder em seus modos de efetivação sobre os corpos, por meio da ordenação do espaço e do tempo, no interior das instituições e a partir de uma tecnologia da punição. Nisso consiste uma genealogia do poder que toma como ponto de partida o dispositivo carcerário:

O sistema carcerário junta numa mesma figura discursos e arquitetos, regulamentos coercitivos e proposições científicas, efeitos sociais reais e utopias invencíveis, programas para corrigir a delinquência e mecanismos que solidificam a delinquência. O pretense fracasso não faria então parte do funcionamento da prisão? Não deveria ser inscrito naqueles efeitos de poder que a disciplina e a tecnologia conexas do encarceramento induziram no aparelho de justiça, de uma maneira mais geral na sociedade e que podemos agrupar sob o nome de “sistema carcerário”? Se a instituição-prisão resistiu tanto tempo, e em tal imobilidade, se o princípio da detenção penal nunca foi seriamente questionado, é sem dúvida porque esse sistema carcerário se enraizava em profundidade e exercia funções precisas (FOUCAULT, 2008, p. 225).

Portanto, constitui-se uma falácia afirmar que o sistema prisional é uma instituição falida, uma vez que as bases que sustentam o ordenamento social necessitam justamente de seus mecanismos para exercer o poder que influencia e controla os sujeitos no interior da sociedade. Não é à toa que o pensamento de Foucault, especialmente na obra *Vigiar e Punir*, tornou-se um importante meio para analisar as prisões, mas também, outras instituições que se consolidam como espaços nos quais se processam a constituição da subjetividade humana, bem como a organização social mais ampla.

4.3.2 O aprisionamento feminino

No Brasil, as instituições penais específicas para as mulheres, têm sua origem nas primeiras décadas do século XX, sendo instaurada, por meio do *Decreto nº 3871*, de 02/10/1941, a primeira penitenciária feminina, no Rio de Janeiro, que entrou em funcionamento em 1942, sob a administração interna e pedagógica de freiras. Em seu estudo, Santa Rita (2007) retoma a história do aprisionamento feminino no Brasil, afirmando que ele se constituía mais como uma forma de minimizar os problemas de promiscuidade – uma vez que mulheres e homens ficavam presos juntos – do que por uma preocupação com a dignidade e as especificidades femininas. Portanto, essa medida nasce cercada por um teor moral, conforme afirma:

Nota-se que a ótica central àquela época, no que se refere à questão do encarceramento feminino, era permeada por uma atitude moral, na qual ensinamentos religiosos se tornaram basilares para o novo estabelecimento prisional destinado às mulheres. Veiculava-se a ideia de separação das mulheres “criminosas” para um ambiente isolado de “purificação”, numa visão de discriminação de gênero assumida pela construção do papel da mulher como sexo frágil, dócil e delicada (SANTA RITA, 2007, p. 43).

Em vista disso, a prisão deveria ser um espaço de domesticação da mulher e vigilância de sua sexualidade o que se evidencia na proximidade das prisões com as instituições religiosas da época. As freiras eram responsáveis pela administração “pedagógica” dos presídios femininos, visava-se que as mulheres transgressoras – leia-se inadaptadas aos papéis socialmente determinados para elas – fossem regeneradas dentro de um padrão moral e culturalmente aceito:

A representação da moralidade e da religiosidade presente no percurso histórico das prisões femininas brasileiras, portanto, reproduz e legitima a discriminação da mulher e as formas de dominação existentes no contexto da privação de liberdade até os dias atuais. Sobre sua transgressão, recai, além de um sistema punitivo de controle e poder, uma representação social do papel feminino, ocasionando, assim, uma dupla discriminação: por ser criminosa e por ser mulher (SANTA RITA, 2007, p. 44).

Esta análise já havia sido feita por Lemgruber (1983) que, abordando o crime feminino em uma perspectiva freudiana, avaliou que esses delitos se constituíam como uma “rebelião contra o natural papel biológico da mulher”, fortalecendo a ideia de que a criminosa era “biologicamente anormal”. Essa concepção, por muito tempo, vem endossando socialmente uma imagem das mulheres que, por terem infringido as leis, “são duplamente condenadas: legalmente, através de um processo criminal e, socialmente, consideradas biologicamente e sexualmente anormais” (Idem, p. 12).

Assim, ao ser presa a mulher assume dupla condenação, como dito anteriormente: na ordem da sociedade e na ordem da família, o que a leva a suportar, também, dupla repressão: a privação de liberdade, comum a todos os presos; e a vigilância rígida, com o intuito de protegê-la de si mesma. Essa é a razão pela qual o espaço prisional feminino se configura em torno de uma missão moral.

Em uma análise mais ampla do encarceramento feminino na América Latina, Antony (2007, p. 76), afirma que a prisão, para a mulher, constitui-se como um espaço discriminador e opressivo, uma vez que o significado da prisão para elas é muito diferente do sentido que assume para os homens. Isso se concretiza no discrepante tratamento recebido por ambos nestes espaços. Para as mulheres, a prisão é

estigmatizadora qualificando-as como más por não corresponderem aos papéis de esposa e mãe submissa, dependente e dócil.

O tratamento dado a homens e mulheres no interior do sistema prisional pode ser entendido como um reflexo ampliado do modo como a sociedade lida com as questões de gênero. O que agrava, no caso das mulheres encarceradas, é que não há uma política de gênero que minimamente responda às suas especificidades e que promova uma reinserção social menos difícil. Para Antony (2007, p. 74),

Falta, por lo tanto, una política criminal con perspectiva de género. Ésta es la causa por la cual las necesidades de los hombres que se encuentran en prisión se privilegian frente a las necesidades de las mujeres, lo cual se traduce en la inexistencia de una arquitectura carcelaria adecuada y en la falta de recursos. Esto conduce a que las mujeres tengan menos talleres de trabajo y capacitación, que no existan bibliotecas adecuadas y que se restrinjan las actividades culturales, recreativas y educativas a las que tienen derecho. Del mismo modo, las estadísticas toman en cuenta solo parcialmente la variable sexo. Se ignora, en general, que los sexos tienen género, y por lo tanto roles, valoraciones y espacios de poder que los afectan de diferente manera⁶³.

Em uma análise a respeito dos delitos cometidos por mulheres, identifica-se que, geralmente, elas assumem um papel secundário no contexto do crime, estando a serviço de uma hierarquia em que os homens assumem a liderança. Para Lemgruber (1983, p. 13), o processo socializador da menina, diferentemente dos meninos, leva as mulheres a não se envolverem em delitos violentos e, se o fazem, normalmente, “estão desempenhando papéis secundários e auxiliares ao lado dos homens”.

O papel secundário da mulher no âmbito dos crimes pode ser contraposto a uma liderança generalizada à frente de suas famílias. A maioria das mulheres presas se dizem a principal provedora e responsável pelos filhos, muitas vezes abandonadas pelos companheiros. Soma-se a isso que, ao serem presas, eles são os primeiros a abandoná-las, seguido de um afastamento progressivo de sua família e o rompimento dos laços familiares, principalmente com os filhos.

Antony (2007, p. 77) defende que o modelo social que temos projeta uma equivalência entre o feminino e o maternal que acaba por infantilizar a mulher visto

⁶³ Falta, portanto, uma política criminal em uma perspectiva de gênero. Esta é a razão pela qual as necessidades dos homens que se encontram presos sejam atendidas em detrimento às necessidades das mulheres, o que se evidencia na inexistência de uma arquitetura prisional adequada e na falta de recursos. Isto concorre para que as mulheres tenham menos campos de trabalho e capacitação, não tenham bibliotecas apropriadas e restrição nas atividades culturais, recreativas e educativas. Da mesma forma, as estatísticas consideram apenas a variável sexo. Ignora-se, em geral, que os sexos têm gênero e, portanto, papéis, valores e posições de poder que os afetam de maneiras diferentes (Tradução minha).

que sua condição é definida social e culturalmente por sua dependência, falta de poder, inferioridade física, submissão e sacrifício. Tais características, que permeiam as relações cotidianas se acentuam no âmbito do contexto prisional, levando-as a serem tratadas como crianças, que precisam ser educadas, repreendidas e punidas para que “façam a coisa certa”. Essa reflexão foi feita por Lemgruber (1983, p. 85) que constatou que a punição para a mulher presa se configura como uma perda de capacidades que se prolongam mais que sua detenção. Consequentemente,

É frequente, também, uma interna ser encaminhada a sua cela como castigo, sem que ao menos lhe seja explicado o porquê da punição. Enfim, toda a vida passada dentro da prisão sofre uma profunda regimentação e não há como rebelar-se ou contestar sua utilidade. Uma vez presa, a mulher passa a ser considerada não apenas como uma criança. Mas como uma criança rebelde e desobediente que não merece explicações nem justificativas. E, o pior, uma vez tendo passado pela prisão será sempre julgada uma irresponsável que, quando mãe, não se preocupou com os seus filhos (LEMGRUBER, 1983, p. 85).

As questões abordadas neste capítulo trazem os elementos essenciais para compreender tanto a mulher e as diferentes experiências de maternidade que vivencia, como também, os impactos que essa relação entre mãe e filho pode ocasionar no desenvolvimento da criança. Os discursos impressos nas relações sociais a respeito do que seja uma “boa mãe”, referendados pelas ciências como a Psicologia e a Pedagogia, acabam por se constituir em um mecanismo de controle, de tal forma, que diante desses arquétipos, as próprias mulheres se culpabilizam por não responderem a contento ao que esperam de si.

As relações de poder que se configuram no sistema carcerário recebem contornos ainda mais aviltantes quando associados à figura feminina e costuma ser ainda mais degradante para aquelas que são mães. Nesta perspectiva, passo a discutir, a partir dos relatos das mulheres, como se constituem e se desenvolvem a maternidade e as relações entre mães-e-filhos no interior do sistema prisional.

5. MATERNIDADE E VÍNCULO MÃE-E-FILHO NO SISTEMA PRISIONAL: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO EDUCATIVO DA CRIANÇA

Nessa humanidade central e centralizada, efeito e instrumento de complexas relações de poder, corpos e forças submetidos por múltiplos dispositivos de “encarceramento”, objetos para discursos que são eles mesmos elementos dessa tragédia, temos que ouvir o ronco surdo da batalha.

Foucault, 2008, p. 254.

A população prisional brasileira tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. De acordo com dados do INFOPEN (2014), entre 2000 e 2014, a taxa de aprisionamento aumentou em 119% e, se continuar neste ritmo, em 2022 o Brasil ultrapassará a marca de um milhão de pessoas presas. Se, em 2012⁶⁴ havia 35.072 mulheres presas para 548.003 homens, em 2014⁶⁵ este número elevou-se para 37.380 mulheres para 542.401 homens. Ou seja, enquanto se observa um decréscimo na taxa de aprisionamento masculino, a feminina tem se ampliado consideravelmente.

O “Mapa das Prisões”, um estudo produzido pela Organização Não Governamental (ONG) “Conectas – Direitos Humanos”, divulgou a situação alarmante a que homens e mulheres estão sujeitos no Brasil. Nesta publicação, denuncia a dificuldade em se obter informações acerca da população carcerária brasileira, em virtude da pouca presteza e interesse dos responsáveis pela administração penitenciária nos estados em consolidá-los e divulgá-los. Isso porque, segundo a ONG, o sistema prisional é controlado politicamente.

O INFOPEN reconhece que existe deficiência de dados sobre o perfil das mulheres em privação de liberdade, o que provoca uma invisibilidade de suas necessidades e demandas específicas. Esse fator é evidenciado no próprio levantamento de 2014, no qual não foram apresentadas informações quanto ao número de mulheres grávidas ou com filhos dentro do sistema, mesmo que a grande maioria delas esteja em idade reprodutiva.

⁶⁴ Dados apresentados na pesquisa do IPEA 2015 a partir de informações do Departamento Penitenciário Nacional, divulgados em 2012.

⁶⁵ Dados do INFOPEN Mulheres/2014. Disponível em <http://www.justica.gov.br/noticias/estudo-traca-perfil-da-populacao-penitenciaria-feminina-no-brasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf>. Acesso em 08 de fevereiro de 2016.

Essas lacunas têm sido contrapostas, nos últimos anos, com o aumento do interesse pelas pesquisas que tratam da condição da mulher privada de liberdade⁶⁶, revelando que existe um atendimento ineficiente e ainda pautado na supremacia do masculino e na discriminação em função do gênero. Para Simões (2013, p. 31), a presença da mulher no sistema prisional “suscita questões específicas, particulares e ainda desconhecidas por parte de muitos estudiosos que se dedicaram, historicamente, à abordagem do tema sob o ponto de vista do indivíduo do sexo masculino, privado de liberdade”.

Na mesma direção, Santa Rita (2007, p. 62) afirma que as unidades penais para mulheres, arquitetonicamente, não consideram as peculiaridades femininas, visto que são construídas para abrigar homens. Alocadas em instalações improvisadas, grande parte delas está em celas ou alas femininas dentro de complexos masculinos; há poucos espaços apropriados à sua condição de mulher e mãe, como instalações para atendimento à gestante e puérpera; o direito à visita íntima é visto como uma regalia, não sendo permitido em alguns estabelecimentos; as atividades laborais são tipicamente domésticas – limpeza, rouparia, alimentação – e não qualificam para uma colocação no mercado de trabalho após o cumprimento da pena. Essa realidade tem sido, paulatinamente, denunciada em pesquisas e pela mídia⁶⁷.

Dentre os muitos prejuízos acarretados com o encarceramento da mulher, a desagregação familiar pode ser considerada o maior deles, uma vez que na maioria dos casos a mulher é a principal responsável pelo sustento e cuidado dos filhos. Quando presas grávidas, em alguns casos, são obrigadas a entregar os bebês aos familiares, abrigo ou adoção, às vezes antes de se cumprirem os seis meses. Essa realidade poderia ser minorada se fossem utilizados os dispositivos legais que preservassem mães e crianças dessa ruptura – *Lei de Medidas Cautelares* (2011), *Constituição Federal* (1988, Art. 5º), *Lei de Execução Penal* (1984) e *Regras de Bangkok* (2010)⁶⁸ para citar algumas.

⁶⁶ Vide Estado do Conhecimento apresentado na introdução deste estudo.

⁶⁷ Durante a pesquisa foram publicadas diversas notícias e estudos que denunciam a realidade das mulheres e suas crianças no contexto prisional, algumas delas estão contidas nas Referências Complementares deste estudo.

⁶⁸ Essas legislações têm avançado no que se refere ao reconhecimento das especificidades da mulher grávida ou que têm crianças pequenas sob sua responsabilidade. Contudo, na prática essas

Considerados esses dilemas e tomando como referência uma unidade prisional que permite, por um tempo maior, a convivência entre as mães e os filhos que tiveram durante o período de detenção, é possível analisar os condicionantes que permeiam a experiência da maternidade, a construção de vínculos entre mãe-e-bebê e os impactos nos processos educativos das crianças.

Este capítulo tem como objetivo analisar os dados obtidos junto às mulheres-mães que frequentavam o espaço materno-infantil, evidenciando como elas vivenciam a maternidade, como se estabelecem os vínculos com os filhos e de que forma isso interfere nos processos educativos das crianças. Nele, discuto a condição feminina em uma instituição pensada por homens e ajustadas às suas necessidades. Apresento as mulheres que participaram da pesquisa e as questões que trouxeram em seus relatos, tais como a descaracterização da feminilidade, o controle da sexualidade e a experiência de abandono que vivenciam neste espaço. Em seguida, indico os elementos que constituem o ser mãe no sistema prisional, a partir das narrativas das mulheres sobre a gestação no Complexo Médico Penitenciário, a experiência da maternidade dentro e fora do sistema prisional e as interferências do sistema nos modos de ser mãe. Sigo analisando o estabelecimento de vínculos entre mães e crianças no interior do cárcere, expondo as (im) possibilidades desta relação naquele ambiente.

5.1 A CONDIÇÃO FEMININA: SER MULHER E MÃE EM UM SISTEMA PENSADO POR E PARA HOMENS

No capítulo anterior, realizei uma análise crítica a respeito dos discursos que perpassam a imagem da mulher, bem como de suas responsabilidades no tocante aos cuidados e educação das crianças. As construções teóricas advindas das diferentes ciências referendam um ideal de mulher e de mãe que, ao longo do tempo, tem sido incorporado pela maioria das mulheres. Ainda que o mundo capitalista tenha evocado a presença das mulheres no mercado de trabalho ou que elas tenham perspectivas de vida que não envolvam a maternidade, independentemente da classe

possibilidades ainda não são atendidas, criando inúmeras situações de violação de direitos tanto para mulheres quanto para as crianças.

social, as mulheres continuam sendo julgadas a partir de um parâmetro que a coloca, geralmente, em desvantagem frente aos homens.

Estar em um ambiente projetado por homens e para atender às necessidades dos homens, acarreta em prejuízos para as mulheres em todos os âmbitos do sistema prisional, seja como aquelas que se encontram em situação de privação de liberdade, seja como profissionais. As pesquisadoras do IPEA (2015, p. 21) ressaltam esse aspecto do lugar secundário que a mulher ocupa no sistema de justiça:

Considerando que o direito vem sendo constituído basicamente a partir de experiências masculinas, seu caráter antropocêntrico alcança e conforma inclusive o lugar das mulheres como personagens do sistema de justiça, sejam elas presas, juízas, promotoras, agentes, etc. O sistema de justiça enquanto heteronormativo assinala um lugar social para a mulher inferiorizado e excepcional em relação ao homem. As políticas, as instituições, as leis são pensadas a partir do homem, e adaptadas às necessidades e especificidades do encarceramento feminino.

As cobranças em relação à abnegação da mulher e o julgamento de suas condutas se asseveram quando se analisa a situação daquelas que cumprem pena de privação de liberdade. Sendo a prisão, na perspectiva foucaultiana, um espaço milimetricamente pensado para reproduzir em si as relações de poder evidenciadas no âmbito geral da sociedade, é lá que se ratifica, também, as discrepâncias em relação às diferenças de gênero. Seja na arquitetura, na organização do tempo e do espaço, no atendimento à saúde, ou nos serviços oferecidos por parte dos agentes penitenciários e jurídicos, a prisão se revela um espaço ainda mais autoritário no que se refere ao tratamento dado à mulher. Simões (2013, p. 33) afirma que

O Sistema Penitenciário reforça a construção de gênero e, por conseguinte, mantém as diferenças sociais que resulta em desvantagem para as mulheres. As mulheres são desconsideradas dentro da instituição Penitenciária, já que o sistema, como em outras esferas, se rege fundamentalmente, por um modelo “masculino” em que a norma se dita e se formula a partir das necessidades dos homens.

Historicamente, o sistema penal foi projetado por homens e para intervir punitivamente junto ao universo masculino. Isso decorre, de certa forma, da inadmissibilidade da transgressão feminina e por se considerar que, em caso de um delito, haveria a necessidade de resgatar, na mulher, os instintos “perdidos” – a docilidade, a submissão, a maternidade. Assim, inicialmente, na iminência de construir um espaço específico para o acolhimento de mulheres, o Estado recorreu às instituições religiosas, pois um ambiente monástico seria ideal para tal finalidade. Com

o aumento do encarceramento feminino e diante da necessidade constante de ampliar o número de presídios, recorre-se a uma arquitetura voltada para o perfil masculino já definida, ainda que pouco eficiente, mas bastante econômica.

Os impactos desse ambiente masculinizado sobre as mulheres são percebidos nas narrativas daquelas que se fizeram sujeitos nesta pesquisa. Apresento-as enquanto sujeitos e, a partir de suas narrativas, analiso os processos de descaracterização de sua feminilidade assim como a vigilância e controle da sexualidade feminina e, por fim, a experiência de abandono vivida no cárcere. Tais elementos dizem muito a respeito dos processos educativos das crianças uma vez que elas se configuram como principais referências para a constituição da subjetividade de seus filhos.

5.1.1 As mulheres da e na Pesquisa

Durante a pesquisa de campo realizada da PFP, convivi com um grupo significativo de mulheres: as agentes penitenciárias, a equipe da Estação Casa, as mulheres-mães que frequentavam o espaço materno-infantil da penitenciária e, posteriormente, as profissionais do CMEI que atendiam as crianças advindas do sistema prisional. Eram poucos os agentes penitenciários e eles se encarregavam, geralmente, pelo controle de entrada e saída nos portões. Raramente se reportavam ou trocavam palavras com as detentas.

Conforme os dados gerais da PFP, fornecidos pela direção da penitenciária, em julho de 2015, o presídio tinha capacidade para acolher 376 mulheres e possuía uma população de 371, sendo que dessas, 264 já haviam sido condenadas e 107 aguardavam julgamento. Aproximadamente um terço das mulheres ainda esperava a definição das penas a cumprir. De acordo com os dados do *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN)*⁶⁹ de junho/2014, cerca de 41% das pessoas privadas de liberdade ainda não foram condenadas. Comparado aos demais estados, o Paraná ocupa a 11ª colocação, tendo 49% de presos sem condenação.

Como a PFP está localizada na região metropolitana de Curitiba, distante dos principais polos regionais, no extremo leste do Estado, o acesso à convivência familiar

⁶⁹ Disponível em http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/documentos/infopen_dez14.pdf. Acesso em 09 de janeiro de 2017.

é dificultado. Das 371 mulheres privadas de liberdade, 95 eram de Curitiba, 64 da região metropolitana da capital, a maioria vinha de outras localidades, sendo que 191 vinham de municípios do interior, 16 de outros estados e 2 de outros países. Esse dado é fundamental, uma vez que a maioria das mulheres tinham outros filhos fora do ambiente prisional e, devido à distância, acabavam perdendo o vínculo com eles.

A faixa etária das mulheres variava de 18 a 60 anos, sendo que a maioria, 194 mulheres, tinham entre 25 e 29 anos, seguida de 83 com idade entre 35 e 45 anos, 82 tinham entre 18 e 24 anos, 64 possuíam de 30 a 34 anos e 47 mulheres que tinham entre 46 e 60 anos. Somando o número de presas com idade entre 18 e 29 anos, tínhamos dois terços das mulheres jovens em privação de liberdade. Este dado está de acordo com as informações do INFOPEN/2014, que afirmam que a maior parte da população prisional (56%) é formada por jovens, sendo que na população prisional feminina esse número é de 49% do total de presas.

Quanto à escolaridade, no que se refere ao Ensino Fundamental, os dados revelavam que 201 mulheres, ou seja, mais da metade, possuía o Ensino Fundamental incompleto, 42 eram apenas alfabetizadas, 1 era analfabeta e apenas 23 tinham o Ensino Fundamental completo. Já em relação ao Ensino Médio, eram 56 mulheres com o Ensino Médio incompleto e 35 com essa etapa completa. Um número de 5 mulheres com o Ensino Superior completo e 5 com o Ensino Superior incompleto, seguido de 3 mulheres que possuíam formação acima do nível superior. De acordo com dados do INFOPEN/2014, 53% da população prisional têm Ensino Fundamental incompleto.

Se tomarmos o universo de mulheres com filhos no ambiente prisional da PFP, 25 já haviam sido condenadas e 15 aguardavam o julgamento. Em relação à distribuição nos espaços destinados a elas, 17 tinham crianças no espaço materno-infantil e, por isso, viviam nas galerias comuns; e outras 23 habitavam a Galeria A, por estarem em fase de lactação. Destas, 9 estavam em fase de adaptação na “creche”, ou seja, as mães permaneciam todo o dia com a criança no espaço materno-infantil e, à noite, deixavam a criança aos cuidados da agente penitenciária de plantão e voltavam para as celas comuns.

Neste estudo, participaram cerca de sessenta mulheres que tinham acesso às dependências do espaço materno-infantil da PFP (entre mulheres privadas de liberdade, equipe de agentes penitenciárias e equipe da Estação Casa) com as quais estabeleci algum tipo de relação durante o período da observação participante. Por

meio das conversas e interações desencadeadas no cotidiano, fui percebendo suas características, o que proporcionou estabelecer os critérios para escolha das participantes da entrevista narrativa.

A opção foi por mulheres que tinham desenvoltura para conversar, uma vez que, por ser entrevista narrativa, havia a necessidade de pessoas dispostas a falar com mais fluidez. Dentre elas, considerei aquelas que viviam na galeria A e as que viviam nas alas comuns com filhos no espaço materno-infantil; diferentes faixas etárias; as que tiveram filhos fora do ambiente prisional e uma que teve seu primeiro filho na PFP.

Foram convidadas sete mulheres-mães cujos perfis continham as seguintes características: cinco tinham entre 20 e 27 anos enquanto duas tinham idade entre 35 e 40 anos; nenhuma residia em Curitiba ou região metropolitana, ou seja, estão distantes da família e dos outros filhos; das sete, cinco tinham o ensino fundamental incompleto, uma possuía o ensino médio incompleto e uma era analfabeta. Profissionalmente, antes da detenção, duas atuavam como domésticas, uma era agricultora, outra auxiliar de costura, duas eram auxiliar de cozinha e uma não tinha profissão; enquanto uma mulher possuía apenas uma filha – esta nascida no sistema prisional –, as demais tinham entre 2 e 6 filhos, sendo que uma delas teve dois bebês no sistema, cada um em um cumprimento de pena; quatro habitavam a ala comum, portanto seus filhos ficavam no espaço materno infantil e três que viviam na Galeria A com seus bebês, sendo que uma delas estava fazendo a transição da criança para o espaço materno-infantil; nenhuma delas mantinham contato com os companheiros, pais de seus filhos.

A colaboração das agentes penitenciárias, tanto na observação participante quanto nas entrevistas, foi importante para compreender as relações de poder que permeiam o espaço prisional. Assim, participaram das entrevistas narrativas quatro agentes: a diretora da instituição, a coordenadora das agentes que trabalhavam no espaço materno-infantil e duas agentes: uma que estava trabalhando na PFP havia vinte e nove anos e outra que iniciara o trabalho há um ano. No que se refere às profissionais do CMEI, foram entrevistadas a diretora da unidade educativa, a coordenadora pedagógica e as três professoras responsáveis pelas turmas em que haviam crianças da PFP.

Estar com essas mulheres durante o tempo de pesquisa se tornou uma rotina agradável, uma vez que, ao acompanhar a equipe da Estação Casa, fui identificada

como alguém que se importava com elas e com seus filhos. Por outro lado, o fato de ter engravidado enquanto realizava a pesquisa ocasionou uma situação peculiar: sendo a minha primeira gravidez, as mulheres, por terem mais experiência, passaram a estabelecer comigo uma relação de cuidado e de proximidade ainda maior. De minha parte, pude compreendê-las ainda mais, por poder dividir com elas uma experiência em comum: a maternidade.

5.1.2 A descaracterização da feminilidade, o controle da sexualidade e a experiência de abandono no cárcere

O sistema prisional é visto por Goffman (2005, p. 22) como “estufas para mudar pessoas”, por propor um processo constante de destituição e de reconfiguração do eu. No pensamento foucaultiano, os espaços prisionais se caracterizam enquanto espaço de poder que tendo a disciplina como principal tecnologia, atuam sobre os indivíduos de modo a impactar em seus processos de subjetivação.

O controle e a sujeição daqueles que se tornam objetos de punição, configuram-se dentro de um processo de descaracterização do eu. Goffman (2005, p. 23-24) afirma que, de modo geral, ao se inserirem como internados em instituições totais, os sujeitos passam por diferentes fases até se adaptarem ao ambiente. Para ele, de modo geral, “as instituições totais não substituem algo já formado pela cultura específica” do indivíduo, no entanto, criam uma constante tensão entre as experiências vividas fora do espaço de reclusão e o mundo institucional, o que proporciona uma força estratégica de controle, pautada na “mutilação do eu”.

A entrada no sistema prisional pressupõe uma ruptura com a vida externa à instituição, o que é evidenciado por algumas perdas. Para Goffman (2005, p. 27), a perda mais significativa talvez não esteja relacionada aos aspectos físicos ou aos bens e comodidades que porventura se tinha no ambiente externo, mas de algo que marca a identidade: o nome. Assim, após tornarem-se um número, as mulheres começam um processo de privação que passa pela destituição de sua feminilidade.

Com o objetivo de homogeneizar os indivíduos, a instituição fornece as roupas e induz a uma maneira mais homogênea de apresentação pessoal. Para Goffman (2005, p. 28): “ao ser admitido numa instituição total, é muito provável que o indivíduo seja despido de sua aparência usual, bem como dos equipamentos e serviços com os quais a mantém, o que provoca desfiguração pessoal”. Para muitas das mulheres que

vivem no sistema prisional, o uso dos uniformes largos, de cores apáticas e jalecos – no caso das mães –, a proibição do uso de bijuterias, a falta de atividades físicas e de cuidados com o corpo são alguns sinais da descaracterização em termos de feminilidade, como se evidencia na expressão de Eleanor a mim, em um dia de observação:

Eleanor me mostrou uma foto de quando era mais jovem. “Viu como eu era magra? Olha o que aconteceu comigo aqui”. Disse mostrando o quanto seu peso aumentou. Essa é a fala de muitas das mulheres, ao relatarem o quanto mudaram depois que entraram no sistema (Observação PFP 12 – 04.03.15).

No entanto, ainda assim, as mulheres costumam se organizar para realizarem algumas práticas de cuidado e de manutenção do que lhes é próprio. É comum, no espaço materno-infantil, fazerem depilação a fio umas nas outras, a iniciativa de se maquiarem para receber visitas ou de se arrumarem para participar de momentos festivos promovidos naquele espaço, como descrevo na observação:

Eva começou a depilar as axilas de outra mulher com um fio de linha. Elas sorriem e dizem: “Não temos escolha! Temos que dar um jeito, pois recebemos prestobarba uma vez por mês” (Observação PFP 12 – 04.03.15).

Além de serem obrigadas a se despojarem de alguns traços de feminilidade, a sexualidade também se torna alvo de controle no sistema carcerário feminino. Para Lima (2006, p. 84), “a mulher do mundo de dentro dos presídios é a mesma do mundo de fora, apenas delimitado pelo espaço em que circunscreve os desafios da vida”. Para ela, a discriminação e os padrões de valores aos quais as mulheres precisam responder são os mesmos, independentemente da condição de liberdade ou prisão à qual esteja submetida. Todavia, estudos têm destacado que a discriminação histórica em relação à mulher e a vivência de sua sexualidade que se perpetuam na sociedade como um todo, evidenciam-se de maneira mais acentuada nos espaços penitenciários. Santa Rita (2007, p. 62) ressalta que, via de regra, existe uma atitude discriminatória no âmbito da execução penal no que se refere à sexualidade feminina:

Em muitas unidades penais femininas o direito sexual é visto como uma regalia, não sendo permitido dentro de espaços intramuros; quando a visita íntima é permitida, é realizada dentro de rigoroso sistema de normas e critérios com traços bastante excludentes, enquanto se sabe que na prisão masculina tal procedimento é mais informal, mais operativo e mais aceitável, inclusive moralmente.

Em uma reportagem n'O *Globo* (on-line) de 31/06/2016, a jornalista Ana Cláudia Costa apresenta em seu artigo⁷⁰ o drama do abandono vivido por mulheres em privação de liberdade no Rio de Janeiro, por parte de suas famílias e companheiros. De acordo com os dados da Secretaria de Administração Penitenciária (Seap), das 2.104 mulheres presas nas seis unidades prisionais femininas do Estado do Rio de Janeiro, apenas 34 recebiam visita íntima. Um número ínfimo quando comparado com a realidade masculina que compreendia 2.183 homens presos dos 40.746, que recebiam visita de suas companheiras no parlatório. Já na PFP, de acordo com os dados fornecidos pela direção do presídio, das 371 internas, apenas 5 recebiam visita íntima, sendo disponibilizado um quarto adaptado para o encontro e tomadas as medidas de distribuição de contraceptivos e preservativos.

Algumas mulheres, em seus relatos, apontam para um histórico de conflito com a família, abuso sexual na adolescência ou de gravidez nessa etapa da vida. De acordo com Cerneka (2009, p. 68), estudos em vários países atestam haver uma porcentagem significativa de mulheres que sofreram violência e/ou abuso sexual em sua vida antes do cárcere, o que, por vezes, guarda relação com os crimes cometidos. No caso das entrevistadas, algumas delas aventam o desejo de ter um companheiro após a saída da prisão, contudo, uma pessoa "de bem", caso contrário, ficam apenas com os filhos, como expresso nos relatos das entrevistadas:

Eu saí de casa, depois eu conheci um homem, engravidei, minha mãe descobriu, me colocou pra fora de casa. Daí depois ele foi embora, eu fiquei morando com minha mãe, também não deu certo morar com minha mãe, porque meu padrasto começou a querer me bulinar, sabe? [sic] (Eleanor – Mãe).

Com treze anos eu tive a minha primeira filha. (...) Homem na minha vida, por enquanto... Eu acho que é Deus que põe no meu caminho, porque, pessoas erradas eu não quero [sic] (Eva – Mãe).

Quem sabe, mais pra frente até achar um homem que preste, que vale a pena, na minha vida e pros meus filhos e, se não achar, fico com meus filhos, né? [sic] (Ângela – Mãe).

Foi possível observar os modos como o controle da sexualidade das mulheres perpassam as relações no ambiente materno-infantil se circunscrevendo em termos de poder: as mulheres que vivem na Galeria A precisam manter distância daquelas

⁷⁰ Disponível em: <http://oglobo.globo.com/rio/abandono-pena-mais-sofrida-de-mulheres-nas-prisoesda-rio-16313782#ixzz4Uyck3vHA>. Acesso em 07 de outubro de 2015.

que vivem nas alas comuns, pois, de acordo com as agentes elas não podem se envolver sexualmente com as outras por estarem cuidando integralmente dos bebês. Soma-se a isso, vários episódios em que se tecem comentários – seja pelas agentes penitenciárias, seja pelas companheiras – em que tratam da sexualidade em tom de discriminação, conforme os seguintes trechos da observação:

A coordenadora disse que esse isolamento das mães da Galeria A com as mães da “creche” tem como uma das justificativas questões morais, pois as agentes entendem que umas podem se insinuar para as outras (Observação PFP 2 – 11.02.2015).

A discussão iniciou em função do quadro de saúde da Maria Clara. Bertha disse que a filha ficou cinco dias com diarreia, ao passo que a equipe de segurança disse que não foi tudo isso. Na argumentação da equipe de segurança, Bertha anda meio surtada, pois se aproxima sua saída. Chegaram a falar que agora ela deixou de ser “menino” e começou a se pintar, esperando a saída. A argumentação se embasa na sexualidade da mulher para justificar que ela está mentindo (Observação PFP 13 – 10.03.15).

Nas discussões a respeito da continuidade da amamentação após os seis meses, a sexualidade também se interpõe como fator determinante e o principal motivo para o desmame da criança, ainda que ela e sua mãe desejem continuar com a amamentação. O empecilho está na possibilidade de, ao se inserirem nas celas comuns, envolverem-se sexualmente com outras mulheres, ainda que a equipe da Estação Casa afirme que é possível fazer uma higienização antes da amamentação. Além de se pautarem em uma concepção discriminante, a decisão se pauta mais em relação à mulher do que nos interesses e necessidades das crianças:

Em relação à amamentação, hoje, quando a criança “sobe creche”, a mãe “desce galeria”⁷¹ e há uma ruptura no processo de amamentação. A agente disse que isso acontece em função da sexualidade das mulheres. O que elas condenam é que ao descenderem para as galerias, as mães acabam mantendo relações homossexuais com outras detentas e isso pode prejudicar as crianças, que podem pegar doenças (Observação PFP 13 – 10.03.15).

As relações homossexuais são comuns durante o cumprimento da pena nos presídios femininos. Alguns estudos⁷² vêm discutindo as questões de gênero no sistema prisional e, de modo específico, a vinculação afetiva e sexual entre as mulheres, mesmo que, fora do ambiente prisional elas vivenciem experiências

⁷¹ Esses termos constituem um vocabulário próprio daquele ambiente. “Subir creche” significa que a criança passa a residir no ambiente materno-infantil da PFP ao mesmo tempo em que as mulheres “descem galeria”, ou seja, deixam de viver na Galeria A sendo encaminhadas para as alas comuns da penitenciária.

⁷² Cf. Lemgruber (1983), Lima (2006), Azevedo (2010), entre outros.

heterossexuais. Neste caso, a relação homossexual feminina no cárcere é entendida também, como uma maneira de superar a carência afetiva e o abandono por parte da família e do companheiro.

Dentre as inúmeras experiências vivenciadas pelas mulheres no contexto prisional, talvez a solidão e o abandono sejam as mais fortes e as que mais impactam no cumprimento da pena. De acordo com Foucault (2008, p. 199), para o sistema, a solidão se evidencia como um instrumento positivo de reforma:

Pela reflexão que suscita, e pelo remorso que não pode deixar de chegar [...]. Pelo fato também de que a solidão realiza uma espécie de autorregulação da pena, e permite uma como que individualização espontânea do castigo [...]. O isolamento dos condenados garante que se possa exercer sobre eles, com o máximo de intensidade, um poder que não será abalado por nenhuma outra influência; a solidão é a condição primeira da submissão total.

O abandono associado à culpa aparece muitas vezes no decorrer das entrevistas narrativas, de modo especial em relação à família, indicando um movimento de reflexão sobre os próprios erros e de uma necessidade de se auto perdoar por não considerar o perdão da família. Entre os sentimentos de solidão, abandono e culpa, a criança assume um papel de consolo, por ser o único elo com a própria história e com o mundo externo, o principal motivo para enfrentar a dura realidade e uma mudança de vida, como expresso nos relatos de Anita e Ângela:

Ah, é pesado, né? (Ela começa a ficar com os olhos marejados). Porque, minha família não liga pra mim (começa a chorar). Eu esperaria mais apoio, porque minha família tá longe, a gente tá presa. Eu sei que eles não têm culpa do que a gente fez. (...) Ah, uma carta, sei lá, a gente acaba ficando sozinha (choro com revolta). Mas eu não culpo eles não, porque eu errei, né, então eu que tenho que pagar pelo que eu fiz e ir pra frente, né? Eu tenho que aprender e nunca mais voltar pra cá [sic] (Anita – Mãe).

Eu quero muito, e eu quero voltar pra minha família, porque a minha família me abandonou aqui. Eu até entendo, até eu, no lugar deles, quatro vezes presa, tem filhos, tem tudo. Só que ter a Ruth aqui comigo mudou o meu pensamento, mudou totalmente [sic] (Ângela – Mãe).

Goffman (2005, p. 24) afirma que o isolamento social se constitui enquanto um dos primeiros processos de mutilação do eu vivenciado por aqueles que se inserem nas instituições totais. Ainda que, no caso dos sistemas prisionais não haja uma imposição explícita do isolamento, visto que são permitidas visitas periódicas das famílias, veladamente, são colocados impeditivos ou obstáculos que levam, gradualmente, a uma total ausência e abandono das mulheres encarceradas. Essas ações restritivas se apresentam na transferência das detentas para presídios distantes

de sua comunidade de origem; a revista vexatória⁷³; os trâmites exigidos para a visita íntima, para citar alguns.

O sentimento de abandono impacta significativamente a vida da mulher que vivencia a experiência da privação de liberdade. Esse fator tem sido abordado em diversos estudos (IPEA, 2015; GALVÃO, 2013; SANTA RITA, 2007; entre outros) que tratam do encarceramento feminino, permitindo considerar que esta experiência está profundamente relacionada à condição feminina. De acordo com a psicóloga do projeto Estação Casa, o abandono por parte da família, dos filhos, dos companheiros e do próprio sistema. É o que aparece, também, nos relatos de Eleanor e Olga em relação aos ex-companheiros:

Daí, logo em seguida meu ex-marido, eu falo ex-marido agora, ele saiu, arrumou outras mulheres. Não foi só uma, foram várias. Agora ele tá com outra, né? Ele falou que não queria saber de mim e que aquele filho não era dele. Nossa, foi muito triste! Eu tenho as cartas lá, sabe? Foi tudo muito doloroso! Foi uma experiência mais sofrida. Mas foi por causa do meu pai e foi por causa do abandono [sic] (Eleanor – Mãe 3).

E aí venho parar nesse lugar, longe da minha família, o pai da minha filha me abandonou na cadeia [sic] (Olga – Mãe).

Para Simões (2013, p. 40), “o efeito psicológico do abandono social agrava a pena sobre a mulher encarcerada e tem consequências sérias para sua reintegração na sociedade e na família ao ser libertada”. Isso porque, na maioria das vezes, os laços familiares e de afeto com os filhos são rompidos durante o cumprimento da pena. Soma-se a isso, que uma mulher que cometeu um crime internaliza a visão que dela faz a sociedade, julgando-se uma pessoa sem moral, um indivíduo “que não presta” (Lemgruber, 1983, p. 86) e que, portanto, não é um bom exemplo para os filhos.

Todas essas questões levantadas anteriormente, vão interferir, de alguma forma, na constituição da criança e de seu processo educativo por inúmeros fatores, dentre os quais, pode-se destacar a privação de um contato com outros membros familiares; a ausência da figura masculina nos processos de constituição de identidade e de papéis sociais; a mãe enquanto uma referência destituída de autoridade e de autonomia diante do poder e da regulação do sistema; o convívio constante com os sentimentos de revolta e/ou de abandono da mãe. A soma dessas

⁷³ Esta tem sido uma das maiores queixas das mulheres quanto à resistência em ver os filhos ou pessoas mais próximas (de modo especial a própria mãe), visto que elas ficam constrangidas na hora da revista. Vídeo relacionado à campanha “Fim da revista vexatória” demonstra que abusos são cometidos contra familiares quando vão visitar seus entes na prisão: <http://fimdarevistavexatoria.org.br/>.

características na vida da mulher constitui o sentido que adquire ser mãe no sistema prisional.

5.2 SER MÃE NO SISTEMA PRISIONAL: MATERNIDADES CONSTRUÍDAS NO CÁRCERE?

Nenhuma mulher nasce mãe. Pelo menos em uma perspectiva crítica em relação à construção social, histórica e cultural da maternidade, compreende-se que a mulher se constitui mãe na medida em que vivencia tal experiência. Da mesma forma, pressupõe-se que cada mulher vivencia e significa essa experiência de uma maneira muito particular, que implica uma complexa rede de relações e processos subjetivos na assimilação dessa realidade. Assim o é, também, com a vivência da maternidade por mulheres que cumprem pena restritiva de liberdade.

A custódia de gestantes e mulheres com bebês e crianças pequenas pelo Estado, no sistema prisional, implica uma série de questões relativas à estrutura arquitetônica, condições de atendimento, efetivação das determinações legais, controle exercido sobre as mulheres privadas de liberdade e seus impactos sobre as crianças, o reconhecimento da dignidade humana de ambos, dentre outros. Simões (2013, p. 37) defende que o Estado tem o dever de cuidado, ou seja, ao privar o indivíduo de sua liberdade, conseqüentemente, precisa assumir sua responsabilidade em dar a ele as condições necessárias para viver e se desenvolver para retornar ao convívio social.

No que se refere à responsabilidade sobre as crianças no contexto prisional, ressalta-se que nem todas as instâncias do Sistema de Justiça, tem ciência de sua presença dentro das unidades penais. Isso concorre para que as ações deliberadas ocorram em função da mulher presa e não das crianças, como revela a diretora da PFP na entrevista:

Ter crianças no contexto de uma Secretaria de Segurança Pública é algo muito distante, às vezes, inclusive das autoridades que comandam essa Secretaria. Essa invisibilidade das mulheres já é algo bastante acentuado e as crianças dessas mulheres privadas de liberdade é algo muito maior. É uma invisibilidade muito maior. E, inclusive assim, grande parte dos responsáveis por essa área nem sabiam da existência das crianças aqui dentro. Então exige, realmente, um compromisso, uma proposta diferenciada pra que a gente dê conta dessa realidade já que ela é invisível até mesmo dentro do próprio sistema de responsabilização dessas pessoas [sic] (Aracy – Diretora).

A responsabilidade de se ter sob seus cuidados mulheres em uma condição específica de experiência da maternidade, bem como de crianças nas fases iniciais de seu desenvolvimento, exige, por parte do Estado, inúmeras iniciativas no sentido de oferecer um atendimento adequado às suas peculiaridades. Contudo, nem as mulheres-mães, nem as crianças, têm sido consideradas no rol das políticas públicas voltadas à população carcerária e muito timidamente na legislação vigente. De acordo com a pesquisa do IPEA (2015, p. 78), a responsabilidade por manter as crianças no ambiente prisional recai sobre os diretores de unidades penais femininas, que precisam lidar com os inúmeros desafios e demandas que emergem dessa iniciativa, como o impacto que Aracy teve ao iniciar o trabalho da direção da PFP relatado na entrevista:

Pela primeira vez é, eu senti o peso da responsabilidade de estar em uma unidade com a presença de crianças. Confesso pra você que no início isso me assustou muito pela responsabilidade mesmo. É um ambiente prisional, é um ambiente extremamente adverso em vários aspectos e, eu acho assim, a presença da criança, ela exige uma atenção redobrada, uma responsabilidade e um compromisso do Estado em relação a essas crianças [sic] (Aracy – Diretora).

A estrutura específica para atendimento de mulheres e crianças não é uma realidade na maioria das penitenciárias brasileiras, que impedem a permanência da criança por tempo superior a seis meses, ou menos. Mas ao assumir a responsabilidade sobre mães e crianças, a diretora, em nome do Estado, vê-se na obrigação de dar condições para que as crianças possam se desenvolver.

Ao problematizar a relação entre mães e crianças no ambiente prisional é preciso, também, levar em conta as experiências de maternidade vivenciadas, individualmente e coletivamente, considerando mulheres e profissionais, uma vez que, naquele espaço, entrecruzam-se diversos saberes, conhecimentos e culturas, de pessoas que possuem diferentes formas de compreender e significar essas vivências.

O desafio está em oferecer um atendimento que respeite as experiências que as mulheres já possuem na relação com os demais filhos e com a própria trajetória de vida a fim de (re) significar sua função materna na relação com a criança. Talvez esse desafio seja o propulsor de um necessário trabalho formativo com as profissionais que atuam no espaço materno-infantil e, principalmente, nas ações diretas com as mães. A fala da direção da PFP ajuda a compreender o que motiva esta unidade, especificamente, no atendimento à criança, apesar das dificuldades:

Que essas mulheres sejam sensibilizadas pelos seus filhos, que elas se humanizem através da relação, né. Muitas delas dizem que têm inúmeros filhos fora e que pela primeira vez conseguiram exercer a sua função materna, né, o seu papel de mãe. E isso é muito importante, você possibilitar isso, que essa criança reconheça essa mãe, talvez não seja a mãe do meu paradigma, cada um tem o seu, mas é a mãe dessa criança e eu não tenho esse direito de desqualificar essa família, essa mãe. Independente do crime que ela tenha cometido, é a mãe dessa criança. E ela tem que ser reconhecida e ela tem esse direito de estabelecer isso [sic] (Aracy – Diretora).

A compreensão de Aracy sobre a importância do vínculo entre a criança e sua mãe, bem como da vivência da maternidade no cárcere como um aprendizado justifica a parceria realizada com outras instituições para buscar um atendimento qualificado. Vale ressaltar que a diretora é formada em psicologia, o que favorece um olhar específico para a relação entre mães e filhos. No entanto, o recorrente discurso veiculado pelas agentes, de que as mulheres aprendem a ser mães no cárcere, parece estar associado à concepção historicamente construída de que a maternidade é inata ao feminino e que, a mulher que comete um delito “perde” essa capacidade, devendo ser ensinada ou lembrada de seu papel junto aos filhos. Tal concepção se expressa no desmerecimento de seus saberes e experiências anteriores e imprime uma expressão que vai sendo reproduzida pelas mulheres. Nas entrevistas, essa suposta aprendizagem aparece como uma justificativa para o tempo vivido no cárcere.

Diante dessas reflexões, passo a analisar as experiências vividas pelas mulheres durante a gestação no Complexo Médico Penitenciário (CMP), a compreensão que têm a respeito da maternidade vivida dentro e fora do sistema prisional, destacando os modos como ele intervém sobre essas experiências e as (im)possibilidades da construção de vínculos entre mães e crianças neste ambiente.

5.2.1 A gestação no Complexo Médico Penitenciário

A gestação costuma trazer mudanças significativas na vida da mulher. As referências que guarda ao longo da vida, as construções culturais de seu grupo social, a forma como responde às exigências sociais sobre seus papéis de mulher e as transformações que ocorrem em muitos aspectos de sua vida, constituem o modo como vivencia e constrói a sua maternidade. Assim, tratamos de maternidades, uma vez que cada mulher elabora, cotidianamente, o seu modo de ser mãe.

As formas como se configuram as relações maternas interferem no desenvolvimento da criança. Piccinini et al (2008, p. 63), afirmam que no período da

gravidez, a mulher passa por um processo de mudanças nos aspectos biológicos, somáticos, psicológicos e sociais, que podem influenciar a dinâmica psíquica individual, bem como as relações que a gestante estabelece em seu meio. Diversos estudos têm atestado que uma gravidez tranquila e bem acompanhada no que se refere à saúde, alimentação e afetividade pode influenciar significativamente na relação estabelecida entre a mãe e o bebê no puerpério.

As pesquisas da Neuropsicologia voltadas para a educação, salientam os necessários cuidados com o bebê, ainda no ambiente uterino como uma forma de preservar e estimular o desenvolvimento neuropsicomotor, fundamental para as aprendizagens da criança. Os fatores a serem observados incluem uma alimentação saudável e adequada, afeto por parte dos familiares, acompanhamento da saúde da mãe e do bebê, evitar situações de estresse e uso de drogas, dentre outros. Em uma análise desses fatores, Chagas (2004, p. 39) enfatiza que:

O desenvolvimento humano depende da interação entre a natureza e a criança. Há pouco tempo a crença era de que os gens com os quais nascemos determinavam o desenvolvimento do cérebro e que deste dependia a nossa relação com o mundo. As novas descobertas mostraram que o desenvolvimento iniciado antes do nascimento, é influenciado por fatores ambientais, incluindo o tipo de criação, cuidado, estimulação oferecida à criança.

Neste sentido, a gravidez é um momento fundamental para o desenvolvimento da criança e requer atenção e cuidados específicos, bem como orientação e acompanhamento para a gestante. No que se refere à relação entre mãe e filho, Schimidt e Argimon (2009, p. 112) assinalam alguns fatores que podem ter correlação com o apego materno fetal⁷⁴, tais como as características psicológicas da mãe, fatores situacionais vivenciados durante a gestação, tipo de apoio profissional recebido durante a gravidez, relação com o parceiro, apoio familiar, planejamento da gravidez, dentre outros. Os autores afirmam que,

As investigações sobre apego vêm sendo ampliadas, incluindo o período fetal como um período também de vinculação, evidenciando que o apego materno fetal é um preditor do apego pós-natal entre mãe e bebê. Os avanços técnico-científicos têm confirmado a existência de capacidades sensoriais no feto e no bebê recém-nascido, e auxiliado a compreensão das interações feto maternas e suas repercussões no plano emocional, tanto da mãe quanto do bebê. Ao longo da gravidez, o bebê intra-útero vive experiências e vai sendo

⁷⁴ Com base nos pressupostos teóricos da teoria do apego de Bowlby, o conceito de Apego Materno Fetal se refere à primeira etapa de um processo contínuo entre a mãe e a criança, que tem início na gravidez e se estende pelo período pós-natal, Cf. Schimidt e Argimon (2009, p. 212).

influenciado pelas experiências da mãe. Nos últimos meses, o feto já ouve e responde ao toque, dando respostas a estímulos externos, o que possibilita a construção de uma sintonia entre a mãe e o feto (SCHIMIDT e ARGIMON, 2009, p. 112).

O caso das mulheres privadas de liberdade que estão grávidas se constitui como uma realidade bastante peculiar. Elas e seus bebês vivenciam esse período em condições adversas e expostas a momentos fortes de estresse, angústia e medo. Alguns condicionantes apontam para fatores de risco para a mãe e o bebê: sob a tutela do Estado, estão à mercê do precário atendimento oferecido em termos de saúde, alimentação e estrutura física à gestante e puérpera; sob a ordem jurídica, a maioria das mulheres, de modo especial as grávidas ou com seus bebês, são presas provisórias, o que lhes garante legislação específica. No relatório do IPEA (2015, p. 22), as pesquisadoras assim se posicionam:

Defendemos a tese de que **toda gestação no espaço prisional é uma gravidez de alto risco**, logo, bastaria a comprovação de situação de prisão da mulher para a aplicação da modalidade domiciliar prevista no inciso IV artigo 318 Código de Processo Penal, mesmo antes do sétimo mês de gestação. (...). Ademais, o exercício de maternidade em situação de prisão aparece de forma geral mediado e controlado pelas instituições de controle (grifo das autoras).

Assim como o IPEA, outros estudos⁷⁵ têm ressaltado a necessidade e as inúmeras possibilidades de penas alternativas para mulheres grávidas ou com crianças pequenas sob sua responsabilidade. Algumas mulheres ressaltam a necessidade de cumprimento da pena a partir de medidas alternativas, um direito que muitas delas desconhecem e que o sistema de justiça insiste em negar. Simone, na entrevista, falou várias vezes dessa possibilidade e do desejo de cumprir pena pelo crime cometido, contudo sem trazer junto a sua criança ou deixar seus outros filhos com a mãe idosa e como expressa, também, a agente Zilda reconhecendo que há um direito violado que acaba por penalizar a criança:

Você tá condenada, querendo ou não, a gente tem filho, não só aqui dentro, mas a gente tem filho lá fora. Eu acho sim, que a gente poderia sim, arrumar alguma coisa pra ter uma nova chance. Não visando assim, ser absolvida do seu crime. Arrumar uma prisão domiciliar pra você, tipo, assinar um termo pra você não ficar na rua. Outra coisa que você possa cumprir que não seja ficar aqui. Não por nós, mas pelos filhos. Dizer não, fez coisa errada, fez, mas tem uma criança, então, vamos dar uma chance pra essa pessoa tentar reintegrar na sociedade. Vamos colocar uma tornozeleira no pé dela, tem que se apresentar, tem que trabalhar, me apresenta a carteira de trabalho registrada,

⁷⁵ Mello (2014), Antony (2007), Mello e Gauer (2011), Simões (2009), entre outros.

todo mês você vem aqui e se apresenta periodicamente pra gente te ver. Então, eu acho que teria que ter outras alternativas [sic] (Simone – Mãe).

Eu penso que ali é o olhar caso a caso. Aquela mãe que você vê, através de análise psicológica, uma análise social da família da pessoa, ela tem condição de manter uma vida razoável, dar um pouco de amor, de manter a segurança da criança, manda pra casa, vai a mãe e vai a criança. Agora é claro que a mãe que não tem condições tem que manter lá. Eu acho que isso tá na lei, tanto pra presa quanto pra criança, mas principalmente pra criança. Porque não é uma vida, são duas [sic] (Zilda – Agente).

No caso do Paraná, devido ao aumento do número de gestantes encaminhadas à PFP, as mulheres grávidas são levadas para o Complexo Médico Penal (CMP). Elas relatam a experiência do uso de algemas no parto, fome, falta de atendimento médico e exames, tratamento desumano e de uma estrutura física precária durante a gestação. Conforme levantamento feito pela equipe da Estação Casa, as mulheres têm, em média, quatro consultas com obstetra durante toda a gravidez no CMP. As condições inadequadas ficam evidentes nas falas de Eleanor e Indira:

Nossa, foi uma experiência muito difícil. Porque lá, lá não tem estrutura pra uma gestante. A gente é tratada igual animal, sabe? Eles não dão atenção que deveriam dar. Claro que a gente tá pagando pelo crime, e tal, só que eu acho que eles tinham que ser humanos, eles não são humanos, sabe? Eu já tive dores e me deram remédio pra dormir, sabe? Me doparam. A pior experiência lá foi passar fome, que eu nunca passei [sic] (Indira – Mãe).

Ficar no CMP é muito ruim, muito doloroso porque você fica só deitada, entendeu? Você quer andar? Você vai andar dentro do cubículo. Então é a parte mais comprida que tem. É a metade do parto, entendeu? Banho? É uma vez na semana. Uma vez ou duas vezes na semana. Porque o resto, é com uma canequinha dessas azul, enche, pronto [sic] (Eleanor – Mãe).

Uma das mulheres ao ser questionada sobre como foi o parto, respondeu: “Péssimo!”. “E por quê?”, pergunta a educadora. Ela responde: “Imagina, com dor, algemada, com um atendimento precário, pensei que ia morrer!” (Observação PFP 2 – 11.02.15).

Para as mulheres, o uso de algemas durante o parto aparece como o ápice da degradação e de humilhação, uma vez que, com dor, sem forças e, em um momento de extrema vulnerabilidade, ainda estão imobilizadas. A suspensão do uso de algemas durante o parto foi determinada pelo *Decreto nº 8.858*, de 27 de setembro de 2016 que, no artigo 3º estabelece: “é vedado emprego de algemas em mulheres presas em qualquer unidade do sistema nacional durante o trabalho de parto, no trajeto da parturiente entre a unidade prisional e a unidade hospitalar e após o parto, durante o período em que se encontrar hospitalizada”. Uma experiência traumatizante e desnecessária, longamente debatida e só recentemente tornada lei.

Algumas mulheres consideram que o fato de não terem a presença e o apoio

da família durante a gravidez demarcam uma diferença significativa entre ser mãe dentro e fora do sistema. A família representa uma estrutura emocional, mas também de afeto e confiança na relação com a criança, na expectativa de sua chegada e nos cuidados após o parto, como explica Simone:

Bom, em casa, você tem toda uma estrutura, né? Você tem os familiares, tem amigos, então tem toda uma estrutura. Às vezes você não sabe de alguma coisa você pode perguntar pra sua mãe, sua irmã, sua amiga, você tem todo um ambiente montado pra você ter o seu filho. Lá fora você fica com seu filho conforme você quer, né? Você amamenta a hora que você quer, você põe dormir a hora que você quer. Aqui não pode ser assim. Aqui é você e o seu filho. Não tem um sentimento das pessoas para com a minha filha [sic] (Simone – Mãe).

As reflexões sobre a experiência da gestação vivida no contexto prisional e suas inúmeras implicações para a saúde da mãe e o desenvolvimento da criança reforça, mais uma vez, a necessidade de considerar as medidas alternativas no cumprimento da pena. Essa perspectiva encontra mais relevância quando se analisa os paradoxos que permeiam a vivência da maternidade no contexto prisional que abrange os sentimentos dessas mulheres, as condições e estrutura em que a criança é gerada e os direitos que são negligenciados à mulher e, principalmente, à criança que está em uma fase importante de seu desenvolvimento.

5.2.2 A experiência de ser mãe dentro e fora do sistema prisional

A experiência da maternidade no sistema prisional tem implicações significativas na vida das crianças, sejam aquelas que nascem e vivem com a mãe no interior do ambiente prisional, sejam as que convivem com sua ausência durante o cumprimento da pena. Conforme Stella (2009, p. 295), a prisão materna, pode trazer para a criança, entre outros efeitos,

A mudança de seu cuidador primário, a perda de apoio emocional e, muitas vezes, do apoio financeiro, podendo, nesse tipo de separação, serem atingidas de forma mais intensa, especialmente quando saem de seu ambiente familiar e entram em um ambiente mais amplo, como por exemplo, a escola.

Se os estudos sobre os prejuízos do aprisionamento materno na vida dessas crianças são escassos, via de regra eles são desconsiderados no ato da prisão ou condenação da mulher. Um exemplo é tratado no *Relatório do IPEA* (2015, p. 21), que

aponta a recorrente queixa de mulheres de que, no ato da prisão ou no julgamento, não foram indagadas sobre a possibilidade de estarem grávidas ou de terem filhos sob sua responsabilidade.

Essa visão a respeito da mulher se estende após a prisão. As agentes penitenciárias, nas ações cotidianas e nos relatos, revelam a compreensão de que a possibilidade de as mulheres conviverem com seus filhos se constitui como um benefício e não como um direito. Para elas, a opção das mulheres pela permanência da criança está relacionada à obtenção de regalias: permanecer mais tempo fora da cela em um ambiente mais tranquilo, ter uma alimentação melhor e a falsa ideia de que seus processos judiciais serão agilizados. Nas falas de Joana e Zilda, ficam evidentes essas percepções:

Aqui elas têm esse benefício de estarem presentes com o filho. Só que muitas delas não aproveitam disso de uma forma que seria para o bem-estar da criança. Elas aproveitam de ficarem com o filho aqui para ganhar benefícios fornecidos pela própria acomodação da creche. Então, o desafio aqui que eu vejo delas, elas aproveitarem o que é fornecido para elas usarem isso realmente para os filhos, né, e não para si próprias [sic] (Joana – Agente).

Agora, já tem mães que, não sei porque razão, imagino que por uma história já de sofrimento, né, de criação, enfim, não conseguem transmitir esse amor, ou não têm amor mesmo, não sabem do que se trata e, assim, tão lá apenas por interesse de comer uma comida melhor, ou de algum privilégio que ali na creche tem [sic] (Zilda – Agente).

Soma-se a essa realidade a compreensão corrente de que a mulher presa não é um bom exemplo para os filhos, ou seja, “a categoria criminosa basta para deslegitimar a presa como boa mãe, logo, a decisão não leva em conta o contexto específico daquela mulher ao blindar suas possibilidades de exercício da maternidade” (IPEA, 2015, p. 21). Deste modo, destituída de seu valor, resta-lhe acreditar que a experiência materna anterior não foi válida e que a prisão a ajudará a se tornar a mãe ideal.

Durante o cumprimento da pena, a angústia diante da iminência dos vínculos rompidos, do abandono e de não serem mais reconhecidas como mães pelos filhos quando retornarem ao convívio familiar, perpassam o cotidiano das mulheres-mães. Santa Rita (2007, p. 174) afirma que

A quebra dos vínculos familiares se dá de forma mais concreta em situações de encarceramento feminino; as mulheres se tornam ainda mais vulneráveis, visto que a prisão, além de representar a perda da sua liberdade, representa também a perda do seu papel de mulher, de esposa, de mãe e de filha.

Essa experiência singular da maternidade pode ser colocada em perspectiva pelas mulheres, quando comparadas às experiências vividas dentro e fora do sistema. Ao serem indagadas a este respeito, as mulheres respondem que o sentimento é o mesmo, ainda que na proximidade com a criança, descubram outros sentidos para o que seja ser mãe, como aparecem nos relatos de Simone e Eva:

Lógico que o sentimento de mãe é o mesmo. Mas é assim, com mais preocupação, né? Acho ruim o fato de ficar sem o seu filho, lógico, que é uma companhia, né? Um acalento pra você. Você tem uma estrutura aqui, tendo sua filha do seu lado você tem alguma coisa pra te manter firme, né? [sic] (Simone – Mãe).

Ser mãe, tanto lá fora quanto aqui dentro é, o sentimento, o amor, que eu falo pro cê. Eu gostava dos filhos que tenho lá fora, mas me apego no Elias que tá aqui junto comigo, né? Mas não é fácil não. Nem aqui dentro nem lá fora. Da mesma forma que eu cuido do Elias aqui eu sempre cuidava dos meus filhos lá fora. Eu era meio avoadinha, mas sempre tinha eles tudo comigo e só agora tá longe, mas no cuidado é o mesmo [sic] (Eva – Mãe).

A descoberta da maternidade parece ser permeada por antagonismos: o sentimento de mãe é o mesmo, mas naquele contexto, adquire um novo sentido. As diferenças se evidenciam no fato de que a convivência quase exclusiva com a criança a obriga a viver uma relação mais intensa do que viveu com os outros filhos, dadas as condições de vida em cada momento. Também, a intervenção constante do sistema que desconhece as experiências vivenciadas fora desse espaço lhe impõe novos padrões de ser mãe, fazendo com que compare a si mesma e seus ideais de mãe, como expresso na fala de Ângela:

Eu acho que, lá fora, eu acho que é mais fácil, a gente tem mais liberdade, mas lá fora, parece que eu dava menos valor pros meus filhos. E aqui dentro a gente aprende a dar mais valor (ela começa a chorar), mais atenção. Eu mesmo, aqui estou sendo mãe, mãe de verdade. Lá parece que o mundo é diferente, eu só pensava em trazer as coisas, roupas. Eu pensei que filho era só você dar coisas, condições, tudo o que quer você dá [sic] (Ângela – Mãe).

As mulheres trazem uma experiência a respeito do exercício da maternidade muitas vezes associada à relação com a própria mãe ou por terem assumido sozinhas os cuidados com os outros filhos, quando os tiveram fora do sistema. Desqualificar ou ignorar essas experiências é desconsiderar o que as constitui. No relato de Simone, percebe-se como ela foi se construindo enquanto mãe:

A minha filha mais velha tem nove anos. Eu criei ela, quando ela nasceu eu morava com a minha mãe. Então, minha mãe praticamente me ajudou muito, como era a primeira filha, né, eu não tinha muita experiência. Então, minha

mãe que me ensinou praticamente tudo. Meu filho, eu fui mais independente. Meu filho eu criei sozinha. O pai dele não era muito participativo, ele não era muito carinhoso, né? Então eu criei ele praticamente sozinha, tanto que até hoje ele é muito apegado em mim mesmo [sic] (Simone – Mãe).

Nas falas das mulheres, o ambiente prisional se configura como um lugar de aprendizagem. Essa perspectiva é encontrada em muitos estudos realizados sobre a maternidade no cárcere⁷⁶. É muito comum ouvi-las dizendo que aprenderam a ser mãe na penitenciária e, ao incorporarem um “novo” modo de ser mãe, acabam por desenvolver um sentimento de culpa, desmerecendo as experiências anteriores, como sem valor ou completamente erradas. Essas questões aparecem nos relatos de Anita, Simone e Ângela:

E, lá fora, também era turbulento. Era bom, mas eu não sabia o que era ser mãe igual eu estou sendo agora. Que é a criança só depender de mim, porque eu tinha minha avó, minha tia, minha mãe, minhas irmãs, todo mundo. Mas aqui não, aqui eu aprendi, eu tô aprendendo, cada dia eu tô aprendendo mais [sic] (Anita – Mãe).

Porque você ser mãe aqui dentro de uma penitenciária é completamente diferente. Você se apegas mais, porque você só tem o seu filho aqui. Então, como você se apegas mais, você vê as coisas diferentes, né? Então você tem sentimentos que você tem aqui que lá fora você não tinha [sic] (Simone – Mãe).

E aqui, eu vejo que o desejo de ser mãe, de cuidar, de vê-lo, todo dia é uma novidade do seu filho. Pra mim, assim, uma parte é ruim de tá aqui com a Ruth, mas uma parte é bom, parece que Deus faz tudo, tudo, né? Por causa que eu tive que parar aqui pra ver como é que é. O que que é ser mãe de verdade. Porque eu não fui mãe. Na verdade, eu achava que eu era mãe, mas eu não era mãe de verdade [sic] (Ângela – Mãe).

Cabe analisar se a suposta aprendizagem está relacionada ao padrão de mãe que o sistema impõe; ou se, por estarem o tempo todo com a criança, o que dificilmente acontece com quem está fora deste ambiente, acabam por ressignificar essa experiência. Para Bowlby (1995, p. 73),

Tem-se enfatizado muito a necessidade da continuidade para o desenvolvimento da personalidade de uma criança; contudo, deveria ser igualmente lembrada a necessidade de continuidade para o desenvolvimento da mãe. Assim como o bebê precisa sentir que pertence à mãe, esta também tem necessidade de sentir que pertence a seu filho e somente quando este sentimento é satisfeito é que pode se dedicar ao filho.

Ao tentar impor à mulher um padrão de cuidado e atenção como sendo o correto, o sistema demonstra seus paradoxos, uma vez que as orientações são feitas

⁷⁶ Mello e Gauer (2011), Mello (2014), Santa Rita (2007), entre outros.

pelas agentes penitenciárias, que possuem experiências pessoais e diversas sobre a maternidade. Suas contradições se revelam na forma como orientam as mães no trato com as crianças: se a criança chora, elas dizem que é pela falta de atenção da mãe; se a mulher afaga a criança ou a coloca no colo, elas dizem que vai fazer “manha” e que não conseguirão colocá-las no colo à noite. A agente Zilda indica que o trabalho da equipe da Estação Casa “deveria” ser o de “treiná-las” como mães:

Acho que deveria ter um treinamento delas como mães, né. Coisa que elas deveriam saber desde casa. Porque não receberam, eu acho, esse tipo de tratamento, elas se tornaram pessoas amargas, não vêem a maternidade como uma mulher assim como você, como eu, vê a maternidade. Eu já vi presa falando pra criança, “ah, você estragou minha vida”, “eu não sei por que você tá aqui”. É, mas é triste demais. Eu procuro ensinar, sabe, falar, mostrar na prática como é que se faz com a criança, apesar de que eu não tenho formação nessa área, mas é o básico, o mínimo [sic] (Zilda – Agente).

Fica evidente que as agentes têm um parâmetro sobre o que seja uma “boa mãe”, cujo conhecimento inato, “deveria” ser aprendido em casa, assim como todas as outras virtudes que “negaram” para estarem naquele ambiente. Neste padrão a ser seguido, aquelas que não se encaixam, acabam sendo mais vigiadas e sofrendo mais intervenções. Para essas, o desafio no processo educativo das crianças está relacionado à falta de autonomia para exercer o papel de mãe, dadas as interferências por parte das agentes penitenciárias e das outras mulheres. As mulheres se automeiam como “mães de creche”, significando que não têm autonomia para cuidar e educar os filhos, como se percebe nos relatos de Simone e Eleanor:

Aqui não tem isso, aqui seu filho tá chorando você tem que se virar, você tem que pegar, você tem que pedir pra ficar quieto, né? É, a questão de, às vezes seu filho não tá com uma meia, vem alguém e fala põe a meia no seu filho. Você tá pegando seu filho de um jeito, fala “Oh, pega seu filho direito!”. Aqui tudo é visado [sic] (Simone – Mãe).

Ah, a gente vê bastante, né? Ah, isso não pode! Tem gente que fala ah, você não pode deixar o seu filho dormir, você não pode isso, você não pode aquilo. Mas você já tem experiência, você já sabe que se ele dormir agora, ele vai ficar mais calmo. Então, eu não ligo que falem. Eu faço do meu jeito, né? Do jeito que eu sei eu vou fazer. Então, é bastante intervenção sim, tem bastante gente pra dar opinião [sic] (Eleanor – Mãe).

Algumas mulheres, como Eva, no entanto, conseguem o “respeito” das agentes e assumem para si a responsabilidade de cuidar e educar, tendo segurança por meio de experiências externas à PFP. Isso faz com que, independente da interferência das

agentes ou das outras mulheres, consigam desenvolver o papel de mães, conforme faziam quando estavam fora desse contexto:

Eu acho que aqui tem, tanto das presas como das agentes. Tem porque, sabe, porque eu educo meus filhos do jeito que eu acho que tem que ser. Agora muitas pessoas vêm ah, não pode isso, não pode aquilo, mas eu sou mãe, eu sei o que pode pra ele e o que não pode. É mil vez eu falar do que outro ir lá e fazer no meu lugar. Porque eu sei o que fazer com os meus filhos. Até na frente das agentes eu brigo com o Elias, porque eu não gosto do que ele faz. Não gosto de ver ele judiado. Então, é do mesmo jeito que eu cuidei dos meus lá fora [sic] (Eva – Mãe).

As mulheres, trazem consigo diferentes concepções a respeito do que seja educar os filhos, o que influencia, sobremaneira, os relacionamentos delas com as crianças, tanto dentro quanto fora do sistema. Educar para elas, pode estar associado, às vezes, a oferecer condições para que a criança cresça e se desenvolva ou relacionado à experiência de afeto, no ensino de valores e atitudes, como explicam Anita e Ângela:

Educar é dar uma escola boa, amor carinho, casa. Colocar regra pra criança, né? Passar um bom exemplo, nada de mau exemplo, pra ser uma criança do bem, como que fala? Bem-comportada, né? [sic] (Anita – Mãe).

Educar? Pra mim é conversar com minha filha, mostrar pra ela, ensinar ela, né? Isso pode, isso não pode, isso tá errado. Porque eu tô ali, o tempo todo com ela, eu tô vendo, né? O tempo todo eu ensino ela, olha, isso não pode, isso sim, sabe? Mãe é dar amor, dar carinho, sabe? Você tá dia a dia cuidando [sic] (Ângela – Mãe).

No processo educativo das crianças dentro do espaço materno-infantil, essas concepções vão se revelando permeadas pelas regras do sistema. Em um primeiro momento, pode parecer uma contradição associar a educação com o ensino de valores ou de mostrar para a criança o que é certo ou errado. Neste sentido, percebe-se, por um lado, um ideal do que seja papel da mãe ensinar, característica reforçada pelo sistema; mas também, soa como uma forma de se culpar, de afirmar que não são boas mães.

Um dos momentos mais difíceis vividos pelas mulheres no sistema é o da tomada de decisão sobre encaminhar a criança ou permanecer com ela no ambiente prisional. A pesquisa do IPEA (2015, p. 79) aponta que não há consenso entre as mulheres e profissionais a respeito da escolha entre manter a criança na instituição ou separá-la da mãe. Neste sentido, afirmam ser prudente que a decisão parta da mãe que, ao avaliar a própria situação e o contexto de vida familiar extramuros,

assuma a responsabilidade pelo destino da criança. As pesquisadoras afirmam que uma solução viável para esse dilema seria a tomada de outras medidas punitivas que não a privação de liberdade em sistema fechado. Para elas,

Uma série de matizes reside entre essas opções. Elas passam principalmente por medidas que evitam a institucionalização tanto da mãe como do filho, priorizando a manutenção do vínculo familiar e os direitos da criança, evitando, dessa forma, o binarismo da escolha que leva a criança a viver na prisão ou longe da mãe, já que nas duas alternativas é evidente a violação dos direitos da criança e adolescente (IPEA, 2015, p. 79).

No que se refere às tomadas de decisões sobre a permanência das crianças na PFP ou o encaminhamento para a família, as mulheres vivem um grande dilema e, na maioria dos casos, angustiam-se muito até conseguirem segurança suficiente para decidirem. Indagada sobre quem determina o tempo que a criança permanece naquela unidade prisional, Aracy afirma a relativa autonomia da mãe:

Essa decisão é da mãe e daí se busca principalmente que a mãe seja protagonista da sua história e saiba o momento de encaminhar seu filho e pra quem tem que encaminhar, familiares de primeiro grau. Essa maturidade e essa decisão que seja realmente dela [sic] (Aracy – Diretora).

O que se evidencia nos relatos de Simone e Eva é que se, por um lado, a presença do filho representa força e motivo para continuarem a cumprir a pena e o único elo com a vida fora do sistema, há o reconhecimento de que aquele não é um ambiente saudável para que a criança viva:

Porque eu penso assim, por mais lindo que isso aqui seja, por mais que você tenha estrutura aqui dentro, que aqui ainda tem, mas eu acho que um dia vai ter, né? Eu acho que não é um lugar apropriado para uma criança crescer [sic] (Simone – Mãe).

Ah, eu vou falar pro cê, tem hora que eu não me perdo, porque tem hora que eu quero mandar ele pra casa, mas minha mãe já tá com os meus lá fora. E eu sei que é difícil lá, então eu vou levando. Por enquanto ainda tá dando. A hora que eu achar que não dá pra continuar ele vai pra casa [sic] (Eva – Mãe).

Assim, na PFP, as mulheres, amparadas pelas equipes da unidade e do projeto Estação Casa, têm a possibilidade de tomarem as decisões a respeito dos encaminhamentos a serem feitos com os filhos. Mas essa decisão não acontece sem angústias. Caso a mulher esteja segura e haja um suporte familiar para a acolhida da criança, a equipe a apoia para que essa transição aconteça da maneira mais tranquila possível. No entanto, aquelas que demonstram insegurança na tomada de decisão,

ou não tenham estrutura familiar que ofereça suporte e segurança para a criança, elas fazem o acompanhamento para permitir a permanência enquanto for possível.

Todas essas reflexões a respeito da gravidez e da experiência da maternidade no interior do sistema prisional, conduzem a uma análise necessária, contudo, complexa, sobre as possibilidades e interdições na criação de vínculo entre mães e crianças que vivem neste ambiente. A presença da criança junto da mãe neste contexto traz implicações que precisam ser ponderadas com maior atenção.

5.2.3. A relação mãe e filho no sistema prisional: as (im) possibilidades de criar vínculos

Compreender os processos educativos da criança de zero a três anos implica, necessariamente, considerar sua relação com a mãe, ou pessoa que exerça a função materna, a partir da qual ela se insere nas outras relações sociais. A produção da subjetividade ocorre em um processo contínuo no qual os indivíduos, cada um a seu modo, percebem o mundo e apreendem seus sistemas de valor de forma a constituir seu comportamento, percepção, memória, sensibilidade e os modos como se relacionam. Segundo Moura e Araújo (2004, p. 45),

Historicamente, o valor dado ao relacionamento mãe-criança nem sempre foi o mesmo, sendo que as variações que as concepções e práticas relacionadas à maternagem apresentam são produzidas por uma série de agenciamentos sociais, dentre os quais os discursos e práticas científicas assumem um importante papel.

No campo da Psicologia, por exemplo, são muitos os estudos que tomam como princípio a relação entre mãe e filho para delinear o desenvolvimento de indivíduos psicologicamente saudáveis, ou para detectar e tratar anormalidades ou deficiências neste aspecto. Winnicott (1977, p. 36), ao se dirigir às mães, assegura que

A única base autêntica para as relações de uma criança com a mãe e o pai, com outras crianças e, finalmente, com a sociedade, consiste na primeira relação bem-sucedida entre a mãe e o bebê, entre duas pessoas, sem que mesmo uma regra de alimentação regular se interponha entre elas, nem mesmo uma sentença que dite que um bebê deve ser amamentado ao peito materno.

Nesta mesma vertente, Spitz (1993), cujas pesquisas foram feitas com crianças institucionalizadas, buscou demonstrar que o desenvolvimento psicológico depende do estabelecimento e progressivo desdobramento das relações objetais. Para ele, a

maior parte do primeiro ano de vida é dedicado ao esforço de sobrevivência e à formação e elaboração dos instrumentos de adaptação que servem a esse objetivo. A mãe cumpre o papel de suprir e prover a satisfação de todas as necessidades do bebê, forjando a relação mãe-bebê, até que a criança, em seu progressivo desenvolvimento, alcance a independência de seu ambiente (mãe).

Em relação à constituição de vínculos, Bowlby (1990, 1995) tornou-se uma grande referência. Em seus estudos, descreve a vinculação da criança à mãe ou a quem corresponda a essa função, como sendo uma necessidade da criança, estando relacionada, também, a outros indivíduos que ofereçam segurança e cuidados. Ao estudar o comportamento de crianças em instituições, conclui que mesmo que os bebês passem por carências maternas, elas são capazes de desenvolver uma vinculação sólida. Para tanto, as relações com o cuidador precisam se pautar em três aspectos essenciais: a continuidade, a disponibilidade e a sensibilidade.

Pesquisas⁷⁷ mais recentes que consideram a inserção precoce do bebê em instituições devido ao retorno da mãe ao trabalho, têm afirmando que dependendo da qualidade das instituições educativas a criança pode manter um padrão seguro de vinculação tanto com a família quanto com seus cuidadores. Estes estudos trazem importantes observações sobre o desenvolvimento do bebê em suas primeiras relações sociais, sendo necessário analisá-las com maior profundidade e problematizá-las a partir de outros referenciais que possam ampliar a compreensão do estabelecimento de vínculos para além da díade mãe-bebê.

O bebê humano nasce com um organismo frágil e necessita de cuidados para continuar a viver. A atenção dispensada pela mãe ou por adultos de referência que exerçam a função materna é fundamental para que a criança se desenvolva plenamente em todos os aspectos e em toda a sua potencialidade. Neste processo que envolve uma construção bio-psico-sócio-cultural, as interações têm um papel fundamental na constituição da criança e da mãe ou quem exerça tal função. Os vínculos estabelecidos na infância contribuem para uma vivência sadia nas demais relações que vão se desenvolver ao longo da vida. Essa constatação está presente na fala de Aracy:

Porque eu acho, como psicóloga, ou o vínculo se estabelece com essa mãe nos primeiros meses de vida, ou dificilmente você resgata isso no decorrer da tua vida. Como elas estão numa situação extremamente adversa, é, você

⁷⁷ Cf. Amorim et al (2000), Pontes et al (2007), Brum e Schermann (2004).

ter filhos, já te deixa extremamente vulnerável, fragilizada [sic] (Aracy – Diretora).

A relação entre mãe e criança, no interior do sistema prisional, está permeada por contradições que se evidenciam nas legislações, nas tomadas de decisão referentes às crianças e mulheres, no tratamento dispensado a ambas, nas relações de poder, dentre outras. Para analisar as possibilidades e as limitações oferecidas pelo sistema no estabelecimento de vínculos entre mães e crianças, essas contradições precisam ser consideradas.

Uma análise sobre os aspectos positivos relacionados à oportunidade de as mulheres permanecerem com seus filhos no ambiente prisional, evidencia a possibilidade de propiciar ao bebê o direito à amamentação, necessária aos primeiros meses de vida. Contudo, o fato de assegurar o direito à amamentação, não garante, por exemplo, que esses momentos estejam cercados da tranquilidade e do afeto que precisa acompanhá-los; ou que a mãe terá alimentação, higiene e estrutura física que lhe permita a qualidade necessária a este ato. Winnicott (1999, p. 21) afirma que

O “seio bom” é um jargão que, de modo geral, significa uma maternidade e uma paternidade satisfatórias. Enquanto evidência dos cuidados prestados ao bebê, podemos dizer, por exemplo, que o ato de segurá-lo e manipulá-lo é mais importante, em termos vitais, do que a experiência concreta da amamentação.

Além da amamentação, outro fator considerado positivo, está na garantia de uma estrutura básica de atendimento à criança que possibilite os cuidados iniciais para mãe e filho. De acordo com os dados do INFOPEN - Mulheres (2014, p. 20), “a prevalência de certos perfis de mulheres (baixa escolaridade, negras) no sistema prisional revela a discrepância das tendências de encarceramento de mulheres no país e reforça o já conhecido perfil da população prisional geral”. Ou seja, as mulheres que cumprem pena de privação de liberdade, advém das camadas mais empobrecidas da sociedade. A situação de vulnerabilidade que experimentariam fora deste ambiente, leva a considerar que, de certa forma, as crianças estão protegidas e tendo garantidas as necessidades básicas de segurança, alimentação, saúde e moradia. Essa estrutura constitui a base do processo de vinculação da criança com quem lhe confere cuidados.

No entanto, a estrutura oferecida, também está aquém do mínimo exigido. Por exemplo, a possibilidade de um acompanhamento médico adequado da gestação e o cuidado com a criança após o parto é apontada como uma das dificuldades

enfrentadas pelas mulheres e um forte contraponto com a vida no exterior deste ambiente. O difícil acesso ao atendimento médico tanto na gestação quanto após o nascimento da criança faz perceber que essa é uma angústia que as mães vivem cotidianamente no cárcere. Eva relata a falta de autonomia para buscar tais recursos:

Aqui dentro é mais difícil do que lá fora. Lá fora, ser mãe, você tem um cuidado que não é o cuidado que a gente tem aqui, né? Porque aqui dentro se precisa de um médico você não pode correr, lá fora pode, se seu filho tá gripado ou com febre você já leva pro médico, lá você tem um cuidado maior. Aqui não. Aqui você tem que cuidar mais ainda pra não adoecer [sic] (Eva – Mãe).

Outro fator a ser considerado nesses paradoxos, é o fato de o sistema prisional também ser um espaço de violência. Se no ambiente materno-infantil não se presencia ações práticas de violência por parte das mulheres e agentes penitenciárias, vive-se, constantemente, uma violência simbólica, expressa nos limites de tempo, espaço e movimento, na perda de autoridade da mãe diante das guardas, nas angústias vividas pelas mulheres, enfim, na privação da liberdade. Isso pode ser percebido, por exemplo, na utilização da “tranca” como um lugar de punição para a mãe, mas que a ausência dela e clima entre as mulheres se faz sentir nas reações das crianças; ou nos conflitos expressos na fala de Eva:

O fato das mães irem para a tranca impacta diretamente na dinâmica de cuidados das crianças: são mais crianças para cada mulher, sendo que algumas mulheres ainda se dedicam aos setores de limpeza. Assim, o aparente clima de tranquilidade esconde fatores de conflito e isso se reflete no comportamento das crianças. Marcos está choroso e irritado e Eva está muito agitada (Observação PFP 16 – 16.03.15).

Eva diz: “Ficar aqui na creche é um stress. A gente acaba fazendo o que não quer, briga, porque é muita tensão. Todas nós corremos o risco de sermos castigadas, de irmos para a tranca, porque não é fácil aguentar isso aqui. É mulher folgada, é guarda, é o filho da outra pessoa que a gente tem que cuidar. Por isso quero que o Elias vá logo para a escola. Assim, fico menos tempo aqui” (Observação PFP 12 – 04.03.15).

Possibilitar a presença da criança no ambiente prisional traz também, como ponto positivo, o fato de amenizar o sentimento de abandono e solidão vivenciado pelas mulheres. Mello e Gauer (2011), afirmam que ter o filho minimiza a pena e torna o tempo na prisão mais suportável, bem como, afasta a mulher das situações de uso de drogas e de violência que estaria exposta em seu contexto cotidiano. No entanto, por estar com a mãe no ambiente prisional é retirado da criança o acesso ao convívio familiar, ao sentimento de pertença a um grupo social e sua cultura, às interações

mais amplas com a sociedade e com a natureza, para citar algumas das privações a que está submetida. Além disso, conforme abordado no capítulo três deste estudo, as limitações no âmbito das interações e das experiências socioculturais, acarretam prejuízos no desenvolvimento da criança.

Algumas práticas de interação com prejuízo aos vínculos, estão diretamente relacionadas às regras impostas pelo sistema por meio das agentes que, a todo momento lembram as mães de que as crianças não podem ficar manhosas. O afago no colo, os beijos, tão comuns na relação entre mães e filhos, dificilmente são vistos ali. Na PFP, percebe-se que as mulheres, em sua maioria, visam apenas prover a criança do que é necessário para suprir as necessidades básicas. As atividades de troca de fralda, mamadeira, banho e alimentação observadas na PFP, geralmente eram realizadas de maneira mecânica e com muita rapidez. Momentos estes que poderiam ser ricos em interação, demonstração de afeto e estabelecimento de vínculos entre eles:

Por volta das 14h as mães estavam dando o lanche para as crianças. Algumas estavam na sala de TV onde, enquanto as crianças assistiam um DVD da Galinha Pintadinha, elas ofereciam o lanche. A interação entre elas e as crianças era, de certa forma, mecânica, consistindo em alimentar. Apenas uma mãe cantava para a filha, que batia palmas e balançava de um lado para o outro (Observação PFP 2 – 11.02.15).

A oferta do colo, constitui-se como um meio importante na criação de vínculo entre a mãe e o bebê e no estabelecimento de uma relação de afeto. A ausência dessa forma de contato e do toque que ele proporciona pode estar relacionada com o receio que as crianças têm de se aproximar de outras pessoas, estabelecendo relações cujos vínculos são frágeis, conforme evidenciado no relato:

Os bebês costumam ficar em uma mesma posição por horas seja no carrinho, no tatame ou na grama. Raramente as mulheres acolhem no colo, pois precisam preparar a criança para a separação. Elas não podem colocar “manha” nas crianças, pois dificulta para a pessoa que cuida delas no contra turno e para a agente que cuida à noite (Observação PFP 2 – 11.02.15).

A contradição entre estar o tempo todo com o filho, mas não poder acompanhá-lo em todas as suas atividades prejudica a relação entre mãe e criança. As mães se sentem mães pela metade. As mulheres estabelecem comparações a respeito da experiência que têm na educação dos filhos dentro e fora do presídio. Seus relatos se constroem a partir de visões mais ou menos românticas em relação ao papel de mães na educação dos filhos. Muitas relatam que a diferença entre a educação dos filhos

dentro e fora da PFP está relacionada à oportunidade de ficar com as crianças por mais tempo no ambiente do cárcere, o que as desperta para sentimentos e atitudes que não tinham no ambiente externo. Além das interferências, há um clima tenso, que dificulta o processo de educação das crianças:

Porque lá fora você ainda tem um acompanhamento, tipo, começa a ir para a escolinha, você vai acompanhar, você vai levar, você vai buscar. Aqui não, você tem que esperar a boa vontade de sair uma vaga pro seu filho ir pra escola, o problema, você não pode ir lá fazer a matrícula, você não leva. Então, não é a mesma educação que a gente tem lá fora. Porque lá fora o pai ou a mãe acompanha tudo do filho [sic] (Eva – Mãe).

Observando as relações que as mulheres estabelecem com as crianças no espaço materno-infantil e a partir dos relatos nas entrevistas, é possível perceber que há relações pautadas em afeto, carinho e atenção e outras bastante conflituosas. Essas diferentes vivências são determinadas por vários fatores, tanto objetivos devido às condições em que mulheres e crianças estão sujeitas, seja dentro ou fora do sistema, quanto subjetivas, dependendo das experiências de vida da mãe e da forma como se percebe no mundo.

Partindo desse campo de contradições, pode-se compreender como é complexo pensar a permanência da criança com a mãe no ambiente materno, mas, ao mesmo tempo, os efeitos da separação da criança de sua mãe. Em toda essa análise, contudo, o que não muda é uma referência de que o processo educativo de bebês e crianças pequenas é permeado por uma série de questões, dilemas, contradições, mas que antes de tudo sugere observar alguns pressupostos de modo a garantir seu pleno desenvolvimento e respeitar sua dignidade.

6. PRESSUPOSTOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS QUE CONSIDEREM AS ESPECIFICIDADES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A DIGNIDADE HUMANA DAS CRIANÇAS

Que nenhuma opinião seja uma opinião absoluta, imutável. Que o dia de hoje seja sempre uma passagem feita da soma de experiências de ontem, enriquecida das experiências de amanhã... Somente com esta condição nosso trabalho nunca será monótono nem sem esperança.

Korczak, 1983, p. 23

Uma das formas mais vis de se conhecer os efeitos nefastos do capitalismo é perceber os contextos em que vive a maioria das crianças. Kramer (2011, p. 11) afirma que “a grave situação da infância reflete as precárias condições de vida a que estão submetidas suas classes sociais de origem”. As crianças, em suas infâncias, expressam as contradições da sociedade capitalista, uma vez que se constituem em profunda relação com o meio em que vivem. Ao longo do tempo, a indiferença e a negligência ocultam as condições vulneráveis de milhares de crianças, invisibilizadas e à margem do sistema de produção. Para Buss-Simão (2007, p. 2),

A história referente à infância revela que as condições sociais concretas da vida das crianças sofrem determinações que passam a constituir de forma diferenciada a própria infância, exigindo o tratamento e a constituição de uma categoria social plural e não mais única. O desenvolvimento dos sistemas de produção, as formas de divisão do trabalho e as diferentes relações de produção situam também a criança, de forma específica, no sistema de relações sociais.

Compreendo que as múltiplas determinações que perpassam as relações sociais impactam na vida de cada criança, produzindo uma multiplicidade de modos de viver a infância dentro de uma mesma classe social ou no interior da sociedade mais ampla. Assim, a análise crítica que desenvolvo a respeito dos processos educativos das crianças que nascem e vivem parte de sua infância no sistema prisional não se limita às práticas realizadas neste contexto. Antes, envolve a totalidade das crianças entendendo que, aquelas que vivem neste ambiente, compartilham com as demais a mesma condição vulnerável, no que tange aos esforços por serem reconhecidas e protegidas em sua dignidade humana.

No percurso de construção da tese, vivenciei as contradições inerentes a estudos que têm como foco realidades extremas de vulnerabilidade. Neste caso,

essas contradições tomam maior vulto por se tratar de crianças expostas à privação de liberdade em consequência da situação de suas mães. A pretensa divergência entre processo educativo que respeite a criança em seu desenvolvimento e sua dignidade e a realidade do contexto prisional, associada às situações de violência, opressão e negação da dignidade, impulsionou uma leitura crítica da realidade. Isto promoveu uma busca por possibilidades de minimizar os impactos deste ambiente na constituição da criança enquanto sujeito em desenvolvimento e digna de respeito.

Este estudo teve início a partir de um encontro com a realidade das crianças que vivem no espaço materno-infantil da PFP em uma tarde de novembro de 2012. Após o primeiro impacto, mergulhei em indagações que perpassaram todo o estudo: como seria o processo educativo das crianças no ambiente prisional e quais os condicionantes para o seu desenvolvimento? Quais as formas de interação na instituição – com as mães, familiares e comunidade, linguagens e expressões no ambiente *de* e *para* adultos? Todas as perguntas me indicavam que o centro da problemática estava em como ocorriam os processos educativos das crianças e como conduzi-los em uma perspectiva transformadora da realidade.

Desta forma, defini como objetivo deste estudo, a sistematização de pressupostos que pudessem orientar a constituição de processos educativos de crianças inseridas no contexto prisional que considerassem as especificidades do desenvolvimento infantil e os princípios da dignidade humana. Para tanto, propus direcionar esta pesquisa em dois movimentos dinâmicos e retro alimentadores: a imersão no contexto prisional tomando como ponto de partida a perspectiva da criança; e a busca por contribuições teóricas para fundamentar uma análise crítica a respeito dos processos educativos vivenciados pela infância neste espaço. Este movimento é percebido na organização dos capítulos, nos quais caracterizei e problematizei o processo educativo vivenciado pelas crianças no contexto prisional evidenciando as peculiaridades nas relações com as mães, o sistema prisional, os pares e a comunidade.

Resta, por fim, apresentar os pressupostos sistematizados a partir da imersão no contexto prisional e confrontado com o aporte teórico que deu sustentação às análises. Dessa sistematização decorrem os elementos que proponho como necessários à constituição de processos educativos que considerem as

especificidades do desenvolvimento infantil e os princípios da dignidade humana das crianças: objetivo deste capítulo⁷⁸.

Sendo assim, inicio destacando os impasses e questões que sempre aparecem nos estudos e pesquisas relacionadas à presença das crianças no ambiente prisional, firmando meu posicionamento enquanto pesquisadora. Em seguida, apresento os pressupostos que sistematizei, entendendo-os como pré-requisitos a serem considerados nos processos educativos da criança – na família e/ou nas instituições – e não exclusivamente para as crianças que se encontram no sistema prisional. No entanto, no último ponto, relaciono estes pressupostos ao contexto da infância no ambiente prisional, ao considerar o atendimento à criança a partir da inter-relação entre cuidado, segurança, educação e afeto.

6.1 IMPASSES SOBRE A PRESENÇA DA CRIANÇA NO CONTEXTO PRISIONAL

Nos estudos e pesquisas que tomam como objeto a maternidade e a criança que vive com sua mãe no sistema prisional, ou nos espaços de debate sobre essa realidade, algumas questões sempre emergem como pontos de discussão: a criança deve ou não, permanecer com sua mãe no ambiente penitenciário? Se ela permanecer com sua mãe, até que idade essa aproximação seria saudável ou salutar? Quem ou quais critérios devem determinar o momento da separação? Sobre estas questões, inúmeras opiniões e raras investigações. Ainda que não se configurassem como questões centrais desse estudo, essas indagações sempre permearam a pesquisa e os diálogos com meus interlocutores. Não pretendo trazer um posicionamento pessoal sobre isso. Tampouco, como pesquisadora, indicar possíveis soluções. Apresento alguns elementos e ressalto outros já abordados em diversos estudos, como forma de continuar o debate.

Um primeiro impasse quanto à presença das crianças no contexto prisional está em se a criança deve ficar com a mãe na prisão ou ser encaminhada para outro espaço (familiares, abrigo ou adoção). Este tema tem sido abordado, geralmente, na

⁷⁸ Cabe ressaltar que a síntese do estudo em forma de contribuições, ou seja, a apresentação dos pressupostos sistematizados no diálogo entre a teoria e a prática, substitui o que seriam as considerações finais ou conclusões. Ao apresentar os pressupostos, acabo por deixar subentendidas, novas questões para serem aprofundadas em outros estudos.

perspectiva dos direitos e nas construções teóricas, principalmente da psicologia. Os argumentos de ambas não são suficientes para justificar as ações ou resolver essa problemática.

No ordenamento jurídico, destaca-se, por um lado, o direito da mãe de estar com o filho nos primeiros momentos da vida e o da criança de ser amamentada e ter preservado o laço inicial com aquela que lhe trouxe ao mundo. Em certa medida, estarem juntas traz vantagens para ambas na medida em que para a mulher minimiza preocupações com os cuidados que a criança teria longe dela e atenua o cumprimento da pena. Para a criança, é uma oportunidade de ser amamentada pelo menos até os seis meses e ter mantida a relação com a mãe. Porém, só a perspectiva do direito não basta para analisar a situação, pois, o fato de manter a criança privada de liberdade, incorre em violação de outros direitos, como por exemplo, o da liberdade e de garantir as relações familiares e comunitárias.

Na perspectiva da Psicologia, estudos têm comprovado a importância da relação entre mãe e filho e o estabelecimento de vínculos nos primeiros anos de vida como uma forma de garantir à criança um desenvolvimento psíquico saudável. Assim, a permanência da criança junto de sua mãe no sistema prisional tem sido justificada como um meio de favorecer essa construção. No entanto, estar com a mãe biológica não garante o estabelecimento de vínculos. Conforme discutido no capítulo 4, a maternidade está permeada por uma construção social, histórica e cultural. Envolve, também, os processos subjetivos da mulher – sua condição de mulher-mãe, seu desejo ou não de ter filhos, o suporte familiar ou institucional para ter a criança, sua predisposição para assumir as responsabilidades da maternidade e/ou compartilhá-las. Neste aspecto, nem sempre é a mãe biológica que propiciará à criança as condições de vinculação.

Em outro aspecto, essa construção de vínculos também depende de um ambiente que proporcione uma relação de proximidade e de trocas de afeto. O espaço prisional, conforme abordado no capítulo anterior, traz uma série de obstáculos para essa relação. Sendo um ambiente de segurança, com suas regras e hierarquias, permeado por uma cultura simbólica de violência e privação, não favorece, em muitos aspectos, a demonstração de afeto e a ludicidade que permeia a relação mãe-e-filho. Ainda, é importante ressaltar a necessidade de um suporte psicológico e de estrutura que lhes possibilitem estabelecer uma relação saudável com a criança.

Outro impasse abordado nos debates sobre a presença da criança no âmbito carcerário, está na idade em que a ruptura entre a mãe e a criança deve acontecer para não prejudicá-las. Compreendo que a relação entre a mãe e a criança e, portanto, seu processo educativo tem início na gestação. Durante a gravidez, a mulher vivencia uma série de mudanças em todos os aspectos de sua vida e as experiências que vivencia contribuem para a maneira como vai se constituir enquanto mãe e, sobretudo, nos modos como vai se relacionar com o filho. Os efeitos do cárcere sobre mãe e criança, estendem-se desde a gestação e, tanto a permanência da criança com a mãe neste ambiente quanto a separação implicam em prejuízos significativos para ambas.

Por fim, não havendo consensos a respeito da permanência ou não da criança junto da mãe no cárcere, questiona-se quem deve decidir se e quando a criança deve ser encaminhada e quais os critérios para sua saída. Em algumas penitenciárias femininas, como é o caso da PFP, tem sido dada à mulher a opção de escolha. Ainda que seja uma forma de conceder-lhe a oportunidade de tomar uma decisão em relação à sua vida, e que haja uma equipe que apoie e acompanhe, esta decisão tem um impacto muito grande sobre a mulher. A ela é imposta mais uma pena: a de tomar a decisão por ficar com a criança por mais um tempo sabendo que aquele espaço limita as possibilidades de seu desenvolvimento; ou encaminhar a criança, deixando-a aos cuidados de familiares, em um abrigo ou para adoção.

Diante desses impasses, meu posicionamento se soma ao de muitos estudiosos da temática do encarceramento feminino que, considerando as especificidades da mulher-mãe, vêm reafirmando a necessidade de cumprimento de pena alternativa, não restritiva de liberdade, conforme expresso nos principais aparatos legais que regem o ordenamento jurídico específico para a mulher.

No entanto, sabe-se que o cumprimento da legislação depende de uma apropriação por parte do sistema jurídico e, muito embora, as situações sejam alarmantes, levam-se anos até que uma proposição se estabeleça e seja garantida no âmbito das práticas jurídicas. Diante dessa realidade, é possível pensar que dificilmente as transformações necessárias, em favor daqueles que estão à margem, serão alcançadas sem pressão social, sem luta e participação. No caso das crianças que estão em contexto socialmente vulnerável, ainda que haja uma legislação que as inscreva no campo dos direitos, a garantia de condições favoráveis para um pleno e digno desenvolvimento depende das ações e posicionamentos daqueles que as acompanham – família, adultos de referência e instituições.

6.2 PRESSUPOSTOS PARA UM PROCESSO EDUCATIVO QUE CONSIDERE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A DIGNIDADE HUMANA DA CRIANÇA

Parto da compreensão de que desde o ventre materno as crianças estão em desenvolvimento e são capazes de interagir com o ambiente. O processo educativo permeia toda a vida do ser humano podendo se constituir em um mecanismo de dominação ou em um instrumento de libertação. Sendo assim, desde o início deste estudo, pautei-me nesta última possibilidade. Passei a considerar que, mesmo as crianças estando submetidas a condições de vulnerabilidade impostas pelo contexto em que vivem e invisibilizadas nas políticas públicas para a infância, seria possível encontrar elementos que possibilitassem um processo educativo que respeitasse as particularidades de seu desenvolvimento e os princípios da dignidade humana.

Os pressupostos que elaborei e que apresento em seguida, respondem ao objetivo deste estudo. Esta sistematização expressa uma relação dialética na qual a teoria emerge de uma experiência prática. As evidências encontradas no contexto prisional e as contribuições teóricas dos autores estudados, possibilitaram encontrar indicadores para uma possível mudança da realidade.

Nas reflexões que empreendi, ao confrontar a realidade pesquisada e o aporte teórico que sustentava minhas análises, fui me surpreendendo ao perceber que os elementos que sustentam uma prática educativa que respeita a dignidade da criança e as peculiaridades do desenvolvimento infantil, constituem-se como prerrogativa para o processo educativo de cada criança, estando ela na família, em uma instituição ou no ambiente prisional. Trata-se do respeito que precisa ser dedicado a todas as crianças que se encontram nesta fase específica da vida. Portanto, optei por, inicialmente, apresentar os pressupostos em sua perspectiva mais geral, para articulá-los à realidade do sistema prisional ao final deste capítulo.

Apresento estes elementos como pressupostos. Uma palavra cujo sentido pode ser atribuído a suposições, suspeitas, deduções; ou, em linguagem jurídica, determinações e preceitos. Neste estudo, assumem um meio termo entre os dois âmbitos: nem contingente e dispensável, nem arbitrário. Situa-se onde Korczak o coloca “não seja uma opinião absoluta, imutável. [...]”, mas uma passagem enriquecida de experiências para que o trabalho seja repleto de esperanças.

6.2.1 O reconhecimento das características próprias da criança

Ao reconhecer que a criança possui características próprias e que seu modo de aprender obedece a um processo contínuo a partir de diferentes experiências, Rousseau revolucionou a Pedagogia e o olhar das ciências para a criança. Ao perceber que nela há uma natureza humana inscrita, desde o seu nascimento, e que possui um saber que se constitui na relação com o mundo, Rousseau inaugurou uma nova concepção de criança. É enquanto ser humano que ela passa a compartilhar com os adultos do princípio da dignidade humana.

Para reconhecer a humanidade da criança é necessário considerar que, chamada à existência, ela compartilha com os demais da mesma condição: inclui-se na espécie e possui uma natureza humana, faz parte de um momento histórico, insere-se em uma cultura, pertence a um grupo social, aprende nas interações o que é e como viver. Enfim, ela é um infinito de possibilidades e, como todos os outros homens e mulheres, em qualquer etapa da vida, está em vias de desenvolvimento. Desta forma, são compreendidas enquanto sujeitos históricos e culturais, cuja essência vai além, mas também comporta as dimensões bio-psíquicas.

Se, enquanto categoria social, a infância abarca as características próprias dos sujeitos infantis, tais como os modos de aprender, de se expressar, a necessidade de cuidados específicos e de proteção por terem relativa autonomia; enquanto indivíduo, cada criança vive a infância a seu modo. Isso requer um olhar específico sobre cada uma delas, considerando seu lugar social, a cultura de seu grupo, as experiências a que tem acesso, as respostas que individualmente dá aos estímulos, seus tempos e ritmos, capacidades e limitações.

No processo de desenvolvimento, ainda no ventre materno, a criança estabelece uma comunicação com o ambiente e com as pessoas, utilizando-se de diferentes linguagens. É, inicialmente através do corpo, do movimento, das expressões – choro, riso, gestos – e, posteriormente associando-os ao pensamento e à palavra, que a criança revela seus sentimentos e sua forma de compreender o mundo. Na perspectiva walloniana, tanto a linguagem quanto os elementos simbólicos da cultura são aprendidos pela criança em suas interações e expressos no corpo.

É, desta forma, que a criança estabelece a comunicação com o meio. O desenvolvimento acontece em uma dinâmica contínua, e cada vez mais complexa, entre os fatores biológicos e o contexto social, permeados pela afetividade. Essa inter-

relação implica a organização de um ambiente que promova interações com os adultos, os pares e os objetos, materiais e simbólicos, de modo a estimular as aprendizagens. A criança é ativa e, na aquisição de conhecimentos, necessita interagir e agir para significar sua realidade.

Um processo educativo que reconhece as características próprias da criança precisa considerar:

- a) Que a criança se expressa por meio de diferentes linguagens e que precisa ser ouvida e atendida em suas necessidades, acolhida em suas formas de dizer o que sente e o que pensa.
- b) Os modos como a criança se comunica e, com sensibilidade, compreendê-la.
- c) Que a criança tenha a possibilidade de expressar suas vontades, ainda que nem todas possam ser atendidas.
- d) A organização de tempos e espaços orientada pelo ponto de vista das crianças.
- e) Os ritmos de cada criança, respeitando-os. Que o tempo seja pensado em função das necessidades de cada idade, mas também, nos modos como cada criança responde à sua organização. A criança vai se modificando na medida em que interage com o ambiente e com as pessoas, isso requer que a compreendamos também em suas mudanças.
- f) A compreensão de que cada criança possui suas capacidades e limites, não admitindo comparações entre elas ou com os adultos.

6.2.2 A Valorização da criança pelo que ela é no presente

A compreensão da criança a partir do que ela é em oposição à supervalorização do que ela pode vir a ser no futuro, tornou-se uma possibilidade com Rousseau. O reconhecimento da natureza da criança, de uma essência presente desde o nascimento e de um saber que se constitui processualmente, marcou profundamente o entendimento da educação da criança no âmbito da Pedagogia.

A compreensão de que a criança não se constitui enquanto um recipiente vazio no qual os adultos inserem conhecimentos, saberes e valores, fortalece-se em Pestalozzi. Para ele, a criança é um ser integral que vivencia as etapas da infância em um processo contínuo de construção de conhecimento. Ela traz em si todas as

faculdades humanas, desenvolvendo-as por meio da educação. Assim, mente, coração e mão, significando a interação entre o intelecto, o sentimento e a ação, constituem a unidade humana em ação de autonomia. Um processo educativo precisa ocorrer em sintonia com essa essência.

Korczak compreende a criança enquanto ser capaz de pensar, de expressar opiniões a respeito de sua vida, de participar. Essa percepção se opõe à perspectiva dos processos educativos que se fundamentam em uma expectativa exclusiva em relação ao futuro: a pretensa carreira profissional, a inserção na universidade, a constituição de uma família, ser uma pessoa de sucesso. Neste sentido, presume-se que a felicidade está sempre adiante e que, apenas na vida adulta se alcança um conhecimento válido e um reconhecimento enquanto pessoa. Um futuro incerto que, contudo, delinea uma gama de privações, provas e medidas impostas pelos adultos.

Por outro lado, essas expectativas em relação ao futuro podem se assentar em uma visão determinista a respeito da criança. Privando-a de sonhar possibilidades, lhes são impostos impedimentos com base no contexto presente da criança. Assim, preveem que, por pertencer a determinada classe social ou a um grupo étnico específico, não poderá cursar a universidade, entrará para o mundo do crime, morrerá prematuramente, não terá bons êxitos na profissão e que, não alcançará a felicidade.

Ao viver a infância tendo que se preparar para o dia de amanhã, para o próximo desafio, para a próxima etapa, ou tendo poucas perspectivas para o futuro, a criança deixa de viver tudo o que o presente pode oferecer em termos de experiência, de descoberta, de interações e de felicidade.

A compreensão da criança como um vir a ser encontra respaldo em uma visão adultocêntrica, na qual o adulto, supostamente “maduro, consciente e feliz” torna-se o parâmetro de avaliação para a criança, em sua “imaturidade e incompletude”. Para superar a predominância do olhar do adulto em relação à criança, é preciso considerar que ambos se encontram em processo de desenvolvimento, assim como todos os seres humanos. Neste sentido, o que os diferencia é o que é próprio da etapa da vida em que estão. Portanto, qualquer expectativa demasiada em relação ao futuro da criança, seja ela positiva ou não, que venha a perturbar seu processo de descoberta, de realização e de vivência plena de suas capacidades, em seus ritmos e tempos, subtrai da criança as possibilidades de ser no presente.

Um processo educativo que valorize a criança pelo que ela é no presente considera:

- a) Cada criança em sua história, feita de passado e presente, desafios e oportunidades.
- b) As capacidades da criança, suas possibilidades de crescer e se desenvolver.
- c) As oportunidades de conhecer-se a si, seu corpo, seu ambiente e interagir com eles de maneira livre.
- d) As necessidades de a criança experimentar, fazer escolhas, ainda que pequenas e assumir suas consequências.
- e) O reconhecimento da criança nas belezas e desafios que traz e na pessoa que é no presente.
- f) Que a criança precisa sonhar o próprio futuro, ainda que incerto, trazendo nestas expectativas suas experiências e referências.

6.2.3 A proposição de espaços e tempos que propiciem liberdade, autonomia e a autoimagem positiva

Para Rousseau, a natureza humana inscrita na criança e comum a todos os seres humanos só alcança sua plenitude na liberdade. Ele compreende que todo o processo educativo e as relações sociais são fundamentados na perspectiva da liberdade entendida em uma relação de reciprocidade entre direito e dever.

A liberdade é um dom natural do ser humano que, sendo renunciada ou negada, descaracteriza sua qualidade de humano. E, ainda que não haja uma equiparação de significados entre liberdade e dignidade, a relação intrínseca entre elas configura o que é próprio do indivíduo desde o momento de sua concepção. A liberdade constitui uma das principais exigências da dignidade da pessoa humana.

No âmbito do processo educativo, Pestalozzi vê a liberdade na perspectiva da autonomia, ou seja, no uso consciente e comprometido da liberdade que envolve o ser individual e o compromisso coletivo. Nele, a relação entre adultos e crianças deve ter por base uma profunda interação de amor e respeito com vistas ao desenvolvimento da autonomia. Para Pestalozzi, o mais importante no processo educativo é a relação respeitosa, justa, amorosa e adequada à criança.

Na compreensão pestalozziana, a autonomia não pode ser um princípio que parte do adulto para a criança. Do mesmo modo, ela não pode ser adquirida pela criança de forma solitária. A autonomia pressupõe a relação entre a criança e o adulto, ambos interessados em crescer e deixar crescer. O desenvolvimento da autonomia da criança está fortemente relacionado à autonomia que tem o adulto que lhe cuida e educa.

Korczak também ressalta a dimensão da liberdade e da autonomia, propondo uma educação democrática, centrada no respeito e na justiça. Para ele, a criança só adquire confiança em si mesma na medida em que é tratada com respeito e que os adultos e seus pares demonstram confiar em suas capacidades. A valorização das conquistas e, ao mesmo tempo, a acolhida das tentativas frustradas, mostram à criança a importância de tentar e de se superar.

A autoimagem está relacionada à construção da identidade que se constitui nas atribuições que o sujeito adquire no âmbito das relações sociais e aprofunda na medida em que as assume. Ciampa (1986) ressalta que cada pessoa vivencia um processo contínuo de identificação enquanto adquire determinados papéis sociais. O nome, a filiação, os pertences, as preferências, os lugares que frequenta, os grupos dos quais participa, vão passar a caracterizar cada pessoa. Neste aspecto, a identidade da criança vai se configurando ao passo que é dada a ela a oportunidade de conhecer a própria história e de sua família, comunidade ou grupo social, enquanto participa e interage com sua cultura. Estes são espaços de construção de identidade.

Compreende-se que todo processo educativo tem como finalidade o desenvolvimento da autonomia e a construção da identidade dos sujeitos, movimento contínuo e marcado pela constituição de si enquanto ser humano individual, mas que se projeta no ser social. Uma proposta educativa pautada no desenvolvimento da autonomia, possibilita a participação da criança e não a sua obediência e passividade diante do adulto.

No processo educativo, a ação da criança sobre o mundo é fundamental, onde aprender fazendo é uma forma de construir conhecimento. Portanto, o tempo e o espaço podem se constituir como mediadores na relação da criança com o mundo e com os outros desde que sejam pensados para atender às suas necessidades e apresentem desafios que as estimulem a desenvolverem todas as suas capacidades.

Um processo educativo que propicie a liberdade, a autonomia e a imagem positiva de si considera:

- a) A participação da criança na organização dos tempos e espaços.
- b) A possibilidade de a criança ocupar os espaços destinados a ela e agir sobre eles.
- c) Interagir com o ambiente, com os objetos, construir conhecimentos e aprender fazendo.
- d) A possibilidade de assumir, gradativamente, responsabilidades sobre si e em relação ao coletivo do qual faz parte – família, grupo de crianças etc.
- e) O reconhecimento e a valorização da individualidade da criança.
- f) A singularidade expressa na organização de seus pertences.
- g) Possibilitar que a criança possa reconhecer-se em suas potencialidades e aceitar-se em suas limitações, mas incentivada a superar positivamente seus limites.
- h) O desenvolvimento de uma autoimagem positiva por parte da criança.

6.2.4 A criação de mecanismos de participação

Korczak ressaltou o direito da criança de expressar livremente suas ideias e tomar parte ativa no debate sobre sua conduta e suas experiências. Ele via na criança um ser capaz de pensar e de agir sobre o mundo de uma maneira particular, nem superior e nem inferior, apenas diferente do adulto. Ao compreender que a criança possui uma essência humana e que toda a intervenção educativa pode contribuir tanto para destruí-la quanto para libertá-la, ele optou por acreditar no potencial das crianças, possibilitando a elas mecanismos de participar e se expressar.

Ao contrário do que sempre se acreditou, os bebês e crianças pequenas também possuem capacidades para participar, na medida em que manifestam suas necessidades e sentimentos por meio de gestos, balbucios, choros, brincadeiras, mesmo antes de comunicarem-se oralmente. Os modos como a criança é acolhida na família ou nas instituições, o lugar que a ela é dado nestes ambientes, constituem-se como acolhedores ou restritivos à sua participação.

Para compreender a criança, é necessário, ao adulto, penetrar no seu mundo. Essa perspectiva integrava o programa pedagógico de Korczak, que partia do

pressuposto de que as crianças deveriam ser plenamente compreendidas, respeitadas e amadas. Para ele, a criança compartilhava da mesma dignidade humana do adulto, possuindo o direito de ser respeitada e considerada, inclusive, nas tomadas de decisão referentes à própria vida.

Toda ação da criança é um ato de participação. Ao agir sobre o mundo, sobre si mesma, a criança cria, recria e produz cultura. Não é um ser passivo que acumula conhecimentos para, em dado momento da vida, colocá-los em prática. Antes, ela se apropria, reinventa, produz, reproduz, participa. É na atividade coletiva e conjunta com outras crianças, com os adultos e com os instrumentos simbólicos, que a criança cria a si mesma.

Um processo educativo pautado na participação infantil considera:

- a) A garantia à criança de espaços legítimos de participação e expressão de suas opiniões.
- b) A alternância de momentos de interação entre crianças de mesma idade, crianças de diferentes idades, com adultos, com objetos e em lugares diferentes.
- c) A criação de um ambiente em que o brincar seja uma forma de interação, expressão e apreensão da cultura.

6.3 O ATENDIMENTO NO SISTEMA PRISIONAL: INTER-RELAÇÃO ENTRE CUIDADO, SEGURANÇA, EDUCAÇÃO E AFETO

Compreendo que as crianças que nascem no ambiente prisional situam-se em um contexto de vulnerabilidade, visto que não têm igualdade de acesso aos recursos materiais e simbólicos, compartilhados socialmente. Ainda que esteja imersa em uma realidade que possui uma cultura própria e nela interaja com outras crianças, mulheres e recursos simbólicos, existem mecanismos que limitam seu desenvolvimento em vários aspectos. Isso foi percebido, por exemplo, ao analisar o comportamento das crianças da PFP ao entrar no CMEI. Um comparativo pode ser feito em relação aos processos individuais – a fala, os movimentos, as relações – que se modificam quando passam a frequentar a escola; e quando se relacionam com as crianças advindas de

outros espaços, o fato de não conhecer o ambiente externo, as formas como se organiza a sociedade, tornam-se obstáculos nas relações com os pares.

Nesta perspectiva, ao pensar a criança considero os traços de suas origens como marcas importantes de sua constituição. O lugar que essa criança assume na vida da mãe – mulher que também ocupa um lugar social –, na organização da família ou na instituição que a acolhe, na comunidade e na sociedade, antes mesmo de nascer. O lugar que ela passa a ocupar no interior do sistema prisional, nas relações com outras mulheres que, nem sempre, oferecem-lhe o afeto, a atenção e os cuidados necessários. O lugar que ocupa na sociedade mais ampla devido ao fato de ter nascido no ambiente prisional, com uma marca cultural, em uma classe social, um grupo étnico, entre outros.

Considerando todos esses fatores que condicionam a constituição da criança e, neste caso específico, daquela que nasce e vive parte de sua infância no ambiente prisional, finalizo este estudo destacando, dos pressupostos anteriormente anunciados, algumas possibilidades para que os processos educativos das crianças, neste ambiente, respeitem seu desenvolvimento e sua dignidade humana.

Na relação estabelecida com as crianças, suas mães e profissionais na PFP, fui observando as oportunidades e limitações que o ambiente materno-infantil proporcionava. Uma realidade imersa em contradições, que ora revelava sua face positiva, expressa no empenho das mulheres – mães, agentes e profissionais – por dar às crianças as melhores condições de desenvolvimento; ora se apresentava tão fria, violenta, indiferente às especificidades das crianças. Nestes entremeios, pude encontrar possibilidades para o estabelecimento de novas formas de atendimento que respeitassem as crianças. Ações simples que podem fazer a diferença no seu processo educativo. Esta elaboração se configura como contribuições deste estudo para o atendimento direto e para as discussões a respeito das condições em que vivem as crianças no contexto prisional.

No que se refere ao “reconhecimento das características próprias da criança”, o ambiente materno-infantil da PFP tem se constituído em um espaço específico para a criança em virtude de sua condição. Um prédio à parte das alas comuns, cercado por árvores, com paredes coloridas e *playground*. As práticas de retirar a criança da “Galeria A” a partir dos seis meses, também é uma iniciativa que considera as especificidades de seu desenvolvimento, já que precisa de um local maior para se movimentar e outras crianças para interagir. No entanto, este ambiente ainda se

constitui enquanto lugar de segurança e privação. A organização de tempos e espaços tomam como parâmetro a condição da mulher e as regras do sistema.

Uma perspectiva possível no sentido de reconhecer as especificidades da criança, seria observar e compreender as formas como a criança comunica seus sentimentos. Desde a gravidez, entender suas necessidades, expressas nos cuidados com a gestante (alimentação, sono, acompanhamento médico). Perceber como a criança sente o ambiente e comunica seus modos de compreendê-lo seja no adoecimento, nas expressões de tristeza, nos movimentos ou na ausência deles, no choro e nos silêncios. Prever a organização de tempos e espaços a partir do ponto de vista das crianças, respeitando os ritmos, limites e possibilidades de cada uma.

Quanto à “valorização da criança pelo que ela é no presente”, há uma prática recorrente no espaço prisional de sempre preparar a criança para o futuro. Isso pode ser percebido nas práticas das mães incentivadas por seus pares, mas muito incisiva por parte das agentes penitenciárias. Há sempre um impedimento para a vivência do tempo presente na relação entre mãe e criança, como por exemplo, não dar o colo, para que a criança, ao entrar no espaço materno-infantil não esteja manhosa; preparar para o desmame; preparar para sair do sistema. Em outra perspectiva, há uma visão determinista em relação ao futuro dessas crianças em virtude de terem nascido na prisão. Em muitas conversas informais e mesmo nas entrevistas, algumas agentes ressaltaram que um possível destino está no retorno à prisão quando maiores e, ao pensarem o futuro dessas crianças, anunciam a falta de escolhas e de alternativas na vida.

A mudança em relação à criança, está em pensar o tempo que ela passa na PFP, como uma possibilidade para que ela se desenvolva, considerando cada criança em sua história pessoal. O espaço materno-infantil é a única referência que elas têm de “lar” e de “família”, nele, elas estão escrevendo uma parte de sua história. Acolher cada criança em suas limitações e possibilidades, percebê-las em suas potencialidades para crescer e se desenvolver. Possibilitar que conheçam a si, seu corpo e o ambiente, interagindo de maneira mais livre, permitindo que a criança faça algumas escolhas.

No que se refere à “proposição de tempos e espaços que propiciem liberdade, autonomia e autoimagem positiva”, destaca-se a relação entre segurança e liberdade. O ambiente prisional se constitui enquanto um lugar de privação de liberdade. Todas as ações são dirigidas em função de manter a ordem e a segurança das mulheres e

das crianças, mas também, de disciplinar. Trata-se de um espaço que visa a descaracterização dos sujeitos, a negação de sua identidade e a limitação da autonomia. Sendo a autonomia da criança vinculada à daquele que lhe cuida, pode-se pensar que há um processo que limita a autonomia de ambos.

No entanto, esse espaço pode ser constituído tomando como base as relações de respeito com vistas ao desenvolvimento da autonomia das crianças. Para tanto, é preciso possibilitar que as crianças ocupem e caracterizem seus espaços. Serem chamadas pelo nome e ouvir a própria mãe ser chamada pelo nome. Conhecer a própria história, como nasceu, como foi acolhida na instituição e ter registros desse tempo. Ter seus pertences caracterizados e nomeados como seus. Ser valorizada em sua individualidade, nas suas características pessoais, construindo uma autoimagem positiva. A possibilidade de a criança maior de sete meses ser encaminhada ao CMEI precisa ser considerada. Quanto mais cedo ela se inserir em uma instituição externa ao ambiente penitenciário, maiores as possibilidades de desenvolvimento.

Em relação à “criação de mecanismos de participação”, é preciso reconhecer que o ambiente prisional é marcado pela hierarquia. À pessoa privada de liberdade não é permitida a livre expressão de seus pensamentos, não é permitido, por exemplo, olhar nos olhos de seu interlocutor, caso este seja uma autoridade ou visitante. Acolhida na instituição, a mulher vai aos poucos entendendo o seu lugar e, colocando-se nele, passa a seguir e cumprir as determinações, sob pena de punição. Nesse clima de submissão, a criança aprende, desde cedo, a ser passiva diante das ordens que lhes são dadas.

Em um atendimento que considera a criança, faz-se necessário que ela seja compreendida em suas necessidades, sendo dada a ela a oportunidade de se expressar. É preciso promover a participação da criança na organização dos tempos e espaços, ainda que essa participação seja compreendida por meio das expressões da criança através do corpo, dos gestos, dos silêncios, etc. de interagir de maneira mais livre. Para além de ouvir a mulher-mãe sobre o momento de saída da criança do sistema penitenciário, é importante perceber também, em suas expressões, se é tempo de permanecer ou sair. Por fim, vale ressaltar a necessária valorização do brincar e a proposição de tempos e espaços para a brincadeira entre crianças e dessas com suas mães pode ser uma possibilidade para essa participação.

Não dá para negar a identidade do ambiente prisional: um espaço de segurança, de cumprimento de pena com a finalidade de reinserção social. No

entanto, ele pode ser um lugar menos duro se considerar a relação entre a segurança e as ações de cuidado e de afeto que permeiam os processos educativos de bebês e crianças pequenas.

Um processo educativo cujo atendimento ofereça cuidado, segurança, educação e afeto considera:

- a) Relações fundamentadas no afeto e no respeito.
- b) Valorização das relações da criança com a mãe, a família e a comunidade mais ampla.
- c) A percepção da criança em suas especificidades e o reconhecimento de suas capacidades.
- d) Valorização de suas formas peculiares de desenvolvimento.
- e) A necessidade de seu contato com o mundo a partir de experiências significativas e de novas descobertas.
- f) O reconhecimento de sua humanidade, a importância de ser respeitada, de viver a liberdade comprometida consigo e com os outros, de gozar de direitos inalienáveis: à vida, à liberdade, à dignidade, à vivência em família e na comunidade.
- g) Ter acesso à saúde, alimentação e higiene – dimensões de cuidado, educação, afeto e relação.

A trajetória de construção desta tese foi permeada por desafios e contradições, mas também, de indignação e esperança. Os desafios se fizeram sentir nas dificuldades encontradas para ter a pesquisa autorizada junto às instâncias do Sistema de Justiça; as impossibilidades no uso de equipamentos fundamentais na pesquisa com bebês e crianças pequenas, como gravações em vídeo; e na busca por dados referentes à situação de crianças e mulheres, pois o último levantamento divulgado pelo INFOPEN consta de dezembro de 2014. As contradições perpassaram cada reflexão, cada análise, cada posicionamento expresso no decorrer deste estudo, sobretudo, neste momento de finalização. A indignação e a esperança se fazem duas faces da mesma moeda, ao comportarem em si uma dinâmica que permite uma leitura crítica da realidade das crianças, mas com vistas à sua transformação.

As indagações que permanecem na finalização desta pesquisa, apontam para a necessidade de se realizarem mais estudos neste contexto. Esta se constitui como uma maneira de chamar a atenção de outros atores sociais para uma situação que, para ser minimizada, precisa que pelo menos se cumpram as determinações legais.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOVAY, Miriam (Et al). **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ALVAREZ. Marcos Cesar. Controle social: notas em torno de uma noção polêmica. **São Paulo em Perspectiva**, vol. 18, n.1, São Paulo, p. 168-176, Jan./Mar. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000100020> Acesso em 04 de janeiro de 2017.

ANDRÉ. Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

AQUINO, Silmara Aparecida. **Creche na prisão feminina do Paraná: Humanização da pena ou intensificação do controle social do Estado?**. 2005. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

AMORIM, Kátia de Souza et al. Rede de significações: perspectiva para a análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, n°. 109, p. 115-144, março, 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a06.pdf>> Acesso em 05 de dezembro de 2016.

ANTONY, Carmen. Mujeres invisibles: las cárceles femininas em América Latina. **Nueva Sociedad**, n. 208, marzo-abril de 2007. Disponível em <<http://bdigital.binal.ac.pa/bdp/artpma/mujeres%20delincuentes.pdf>> Acesso em 06 de janeiro de 2017.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Dora Flaksman (trad.). 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

AZEVEDO, Maria Helena Petrucci Rangel de. **Controle e resistência em uma penitenciária feminina: o caso do Talavera Bruce**. 2010. 338 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985. Disponível em <<http://groups-beta.google.com/group/digitalsource>> Acesso em 15 de outubro de 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Porto Alegre, 2010. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> acesso em 05 de fevereiro de 2016.

_____. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação e Realidade**. 25 (1), p. 93-113. Jan./jun. 2000. Disponível em

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/48685/30326>>
Acesso em 13 de julho de 2016.

_____. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcos Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.

BERNARDO, João. Depois do marxismo, o dilúvio? **Educação e Sociedade**. Ano XIII, n. 43, 1993.

BOWLBY, John. **Apego**. Volume 1 da trilogia Apego e Perda. Trad. Álvaro Cabral. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **Cuidados maternos e saúde mental**. Trad. Vera Lúcia Baptista de Souza e Irene Rizzini. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BRAGA, Lisandro. **Classe em farrapos: acumulação integral e expansão do lumpemproletariado**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013. Disponível em <https://www.academia.edu/8274324/Classe_em_Farrapos_-_Acumula%C3%A7%C3%A3o_integral_e_expans%C3%A3o_do_lumpemproletariado> acesso em 26 de fevereiro de 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Assuntos Legislativos (IPEA). **Dar à luz na sombra: condições atuais e possibilidades futuras para o exercício da maternidade por mulheres em situação de prisão**. Série Pensando o Direito, nº 51. Brasília: Ministério da Justiça, 2015. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br>> Acesso em 11 de agosto de 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal Brasileira**. 7. ed. ver. atual. ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto nº 8.858**, de 27 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8858.htm> Acesso em 15 de janeiro de 2017.

_____. **Lei de Medidas Cautelares** n. 12.403 de 04 de maio de 2011. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 04 mai. 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12403.htm>. Acesso em 12 ago. 2011.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Volume 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Regras de Bangkok**: Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras. Série tratados internacionais de Direitos Humanos. Brasília/DF, 2016. Disponível em <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/03/27fa43cd9998bf5b43aa2cb3e0f53c44.pdf>> Acesso em 6 de dezembro de 2016.

_____. Ministério da Justiça. **Departamento Penitenciário Nacional**: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Brasília: 2014. Disponível em: <<http://www.depen.pr.gov.br/>> Acesso em 21 de fevereiro de 2016.

_____. Ministério da Justiça. **Departamento Penitenciário Nacional**: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN mulheres. Brasília: 2014. Disponível em: <<http://www.depen.pr.gov.br/>> Acesso em 21 de fevereiro de 2016.

_____. Ministério da Justiça. **Departamento Penitenciário Nacional**: Mulheres Presas – Dados gerais. Projeto Mulheres. Brasília: 2011. Disponível em: <<http://www.depen.pr>> Acesso em 21 de fevereiro de 2016.

BRITO, Mirella Alves de. **O caldo na panela de pressão**: um olhar etnográfico sobre o presídio para mulheres em Florianópolis. 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRUM, Evanisa Helena Maio de; SCHERMANN, Lígia. Vínculos iniciais e desenvolvimento infantil: abordagem teórica em situação de nascimento de risco. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 9, n. 2, p. 457-467, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v9n2/20399.pdf>> Acesso em 07 de dezembro de 2016.

BRUNI, José Carlos. Foucault: o silêncio dos sujeitos. **Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, vol. 1, n. 1, p. 199-207, 1º sem. 1989

BUSSAB, Vera Silvia Raad; SANTOS, Ana Karina. Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). **Teoria e Prática com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Crianças, infâncias, educação e corpo. **Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano**. Universidad Autónoma de Madrid. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. V. 3, n. 1. Setembro, 2007. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2549878>> Acesso em 14 de julho de 2016.

BUZZI, Arcangelo R. **Introdução ao pensar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, nº 106, p. 117-127, março, 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a05>> Acesso em 20 de julho de 2016.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos Fundamentais das crianças**. 6ª ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em <<http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/direitosfundamentais.pdf>> Acesso em 30 de novembro de 2016.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **O mito do método**. Rio de Janeiro, CCS-PUC, 1971. Disponível em <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=o+mito+do+m%C3%A9todo&btnG=&lr=lang_pt> acesso em 08 de março de 2016.

CASTORIADIS, Cornelius. **A experiência do Movimento Operário**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CENTRO PELA JUSTIÇA E PELO DIREITO INTERNACIONAL (CEJIL); GRUPO DE ESTUDOS E TRABALHO MULHERES ENCARCERADAS. **Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil**, 2007. Disponível em <<http://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2013/02/Relato%CC%81rio-para-OEA-sobre-Mulheres-Encarceradas-no-Brasil-2007.pdf>> Acesso em 12 de janeiro de 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>> Acesso em 05 de fevereiro de 2016.

CERNEKA, Heidi Ann. Homens que menstruam: considerações acerca do sistema prisional às especificidades da mulher. **Veredas do Direito**, Belo Horizonte, V. 6, n. 11, p. 61-78, janeiro/junho de 2009. Disponível em <<http://www.domhelder.edu.br/revista/index.php/veredas/article/view/6/5>> Acesso em 09 de janeiro de 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

CHAGAS, Eduardo F. **O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto**. **Síntese – Revista de Filosofia**. Belo Horizonte, v. 38, n. 120, p. 55-70, 2011.

CHAGAS, Eva Regina Carrazoni. Aspectos do desenvolvimento neuropsicológico e educação. In: RIES, Bruno Edgar; RODRIGUES, Elaine Wainberg (Org.). **Psicologia e educação: fundamentos e reflexões**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHAUÍ, Marilena. Vida e obra. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social: ensaio sobre a origem das línguas**. Trad. Lourdes Santos Machado. Coleção: Os Pensadores. V. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia Tatiana Laurer; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 4ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COLUCCI, Sandra Regina. Maternagem e trabalho: algumas condições da vida de operárias paulistas na década de 1930. **Projeto História**. São Paulo, n. 48, Dez. 2013.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010. Disponível em: <http://www.escoladeconselhospara.com.br/upload/arq_arquivo/2428.pdf> Acesso em 23 de março de 2017.

CORSARO, William A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). **Teoria e Prática com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Sociologia da Infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. 2ª ed. Porto Alegre: Art Med, 2011.

COSTA, Marisa C. Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito**. 4ª ed. São Paulo: Summus, 1986.

DELGADO, Ana Cristina; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35. n. 125, p. 161-179. Maio/ago., 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v35n125/a0935125.pdf>> Acesso em 23 de março de 2013.

DIAS, Elsa Oliveira. A trajetória intelectual de Winnicott. **Natureza Humana**. São Paulo, volume 4, n. 1, pp. 111- 156, jun. 2002. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302002000100004> Acesso em 21 de novembro de 2016.

FALCADE-FERREIRA, Ires Aparecida; ASINELLI-LUZ, Araci. **O espaço prisional: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas**. Curitiba: Appris, 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Revista Educação e Sociedade, ano XXIII, nº 79, agosto/2002, pp 257-272. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857>> Acesso em 23 de março de 2013.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio M. **Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos**. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FONSÊCA, Alexandre Barbosa da. Psicanálise e as relações objetais. **Cadernos de Graduação**. Ciências Biológicas e da Saúde, Maceió, v. 1, n. 3, p 57-66, nov. 2013. Disponível em <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitsbiosauade/article/viewFile/856/606>> Acesso em 07 de dezembro de 2016.

FORLENZA NETO, Orestes. As principais contribuições de Winnicott à clínica. **Revista Brasileira de Psicanálise**. V. 42, n. 1, pp 82-88, 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2008000100009> Acesso em 06 de dezembro de 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 35 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Revista Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf/>> Acesso em 18 de fevereiro de 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Janusz Korczak: Precursor dos Direitos da Criança**. Disponível em <<http://www.comitepaz.org.br/download/Janusz%20Korczak%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>> Acesso em 15 de maio de 2016.

GALVÃO, Mayana Camila Barbosa. **Vivência de mulheres em situação de cárcere penitenciário durante o período gestacional**. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARANHANI, Marynelma Camargo. O movimento do corpo na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma linguagem da criança. In: MORO, Catarina de Souza (et al). **Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: saberes e práticas**. Curitiba: SEED-PR, 2012. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/educacaoinfantil_anosiniciais.pdf> Acesso em: 30 de novembro de 2016.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº. 71, julho/2000, pp. 116-131. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a05v2171.pdf>> Acesso em 01 de dezembro de 2016.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 7ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. In: INEP, **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 141-155, nov. 2011.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. Trad. Sylvia Patrícia Nascimento Araujo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

JARA, Camilo Bácsares. **Una aproximación hermenéutica a la convención sobre los derechos del niño**. Lima: Editora Dislcopy, 2012.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 11ª Ed. Papirus: Campinas/SP, 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. Paulo Quintel. Lisboa: Edições 70, 2007. Disponível em <<https://professoredmarfilosofia.files.wordpress.com/2012/02/kante-fundamentacaodametafisicadoscostumes-trad-pauloquintela-edicoes70-120p.pdf>> Acesso em 23 de março de 2017.

KANT, Immanuel. **Metafísica dos costumes**. Trad. Clélia Aparecida Martins. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. Trad. Sylvia Patrícia Nascimento Araújo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRISTENSEN, Christian Haag; ALMEIDA, Rosa Maria Martins; GOMES, William Barbosa. Desenvolvimento histórico e fundamentos metodológicos da neuropsicologia cognitiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 14 (2), p. 259-274, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v14n2/7853.pdf>> Acesso em 20 de julho de 2016.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEMGRUBER, Julita. **Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

LEWOWICKI, Tadeusz. Perfil de Janusz Korczak. Trad. José Augusto Dias. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo. 14 (1): 121-134, jan./jun. 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33407/36145>> Acesso em 06 de novembro de 2016.

LIMA, Márcia de. **Da visita íntima à intimidade da visita: a mulher no contexto prisional**. 2006. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOPES, Rosalice. **Prisioneiras de uma mesma história: o amor materno atrás das grades**. 2004. 245 f. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EUFSCar, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Nilson José. **Educação e autoridade: responsabilidade, limites, tolerância**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MACHADO, Antônio. **Cantares**. Trad. Maria Teresa Almeida Pina. Disponível em <http://blogs.utopia.org.br/poesialatina/cantares-antonio-machado/> Acesso em 09 de março de 2016.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. **O Capital: crítica da Economia Política**. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Vol. 1. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1980.

_____. **O Capital**. Vol. 2, 2ª edição. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MELLO, Daniela Canazaro de. **A prisão feminina: gravidez e maternidade – um estudo da realidade em Porto Alegre – RS/Brasil e Lisboa/Portugal**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

MELLO, Daniela Canazaro de. GAUER, Gabriel. Vivências da maternidade em uma prisão feminina do Estado do Rio Grande do Sul. **Saúde e Transformação Social**, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 113-121, 2011. Disponível em <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/saudeetransformacao/article/view/654/876>> Acesso em 14 de janeiro de 2017.

MOURA, Solange Maria Sobottka Rolim de; ARAÚJO, Maria de Fátima. A maternidade na história e a história dos cuidados maternos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Conselho Federal de Psicologia. Ano 24. N 1. Brasília. DF. 2004.p.45-55.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. Trad. Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 87, p. 62-19, nov. 1993. Disponível em

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/891.pdf>> Acesso em 01 de dezembro de 2016.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>> Acesso em 20 de julho de 2016.

ORMEÑO, Gabriela Isabel Reyes. **Histórico familiar de mulheres encarceradas: fatores de risco e proteção para os filhos**. 2013. 214 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

PERROT, Michelle. A história feita de greves, excluídos e mulheres (entrevista). **Tempo Social**. USP, São Paulo, 8 (2), p. 191-200, outubro de 1996. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v8n2/0103-2070-ts-08-02-0191.pdf>> Acesso em 06 de janeiro de 2017.

PICCININI, Cesar Augusto. Gestação e constituição da maternidade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 63-72, jan./mar. 2008.

PONTES, Fernando Augusto Ramos et. al. Teoria do apego: elementos para uma concepção sist mica da vinculação humana. **Aletheia**, n  26, p. 67-79, jul./dez. 2007. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n26/n26a07.pdf>> Acesso em 12 de dezembro de 2016.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez. 2002. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10282/9553>> Acesso em 01 de agosto de 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 6, setembro/dezembro, 2006, pp 37-50.

RIBEIRO, Ana Clara Torres; LOURENÇO, Alice. Discurso tentativo sobre o anonimato. **Sociedade e Estado** (online) v. 16, pp. 113-132, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/se/v16n1-2/v16n1-2a06.pdf>> Acesso em 08 de novembro de 2016.

RIES, Bruno Edgar; RODRIGUES, Elaine Wainberg (Orgs.). **Psicologia e educação: fundamentos e reflexões**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

RIVIER, Berthe Reymond. **O desenvolvimento social da crianç a e do adolescente**. Lisboa: Editorial Aster, 1983.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianç as: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência   infância no Brasil**. 3  ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. O princípio da dignidade da pessoa humana e a exclusão social. **Revista Interesse Público**, n  4, 1999. Disponível em <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/32229-38415-1-PB.pdf>> Acesso em 13 de novembro de 2016.

RODRIGUES, Bruno Edgar. Um breve olhar sobre a história da Psicologia. In: RIES, Bruno Edgar; RODRIGUES, Elaine Wainberg (Orgs.). **Psicologia e educação: fundamentos e reflexões**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**. v. 6, n. 19, set/dez 2006, p. 37-50.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criação de filhos pequenos: tendências e ambiguidades contemporâneas. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara Torres (org.) **Família em processos contemporâneos: Inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a03.pdf>> Acesso em 07 de novembro de 2016.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, et al. Processos interativos de bebês em creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol. 25, nº. 2, 2012, pp. 378-389. Disponível em < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18822935016>> Acesso em 01 de dezembro de 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social: ensaio sobre a origem das línguas**. Trad. Lourdes Santos Machado. Coleção: Os Pensadores. V. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1999a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**; Discurso sobre as ciências e as artes. Trad. Lourdes Santos Machado. Coleção: Os Pensadores. V. 2. São Paulo: Nova Cultural, 1999b.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SANTA RITA, Rosângela Peixoto. **Mães e crianças atrás das grades: em questão o princípio da dignidade da pessoa humana**. 2006. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SANTA RITA, Rosângela Peixoto. **Mães e crianças atrás das grades: em questão o princípio da dignidade da pessoa humana**. Ministério da Justiça. Brasília/DF: 2007.

SANTOS, Oder José. **Fundamentos sociológicos da educação**. Dissertação (Pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade FUMEC. Belo Horizonte, 2005.

_____. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

SARLET, Ingo Wolfgang. As dimensões da dignidade da pessoa humana: construindo uma compreensão jurídico-constitucional necessária e possível. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**. Nº 9, jan./jun. 2007. Disponível em <<http://www.esdc.com.br/seer/index.php/rbdc/article/view/137/131>> acesso em 13 de novembro de 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SCAVONE, Lucila. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. Interface – Comunicação, Saúde, Educação. **Repositório UNESP**. Disponível em <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/30384/S1414-32832001000100004.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 18 de novembro de 2016.

SCHIMIDT, Eluisa Bordin; ARGIMON, Irani Iracema de Lima. Vinculação da gestante e apego materno fetal. **Paideia**, v. 19, n. 43, p. 211-220, mai./ago. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Infância como condição da existência humana... um outro olhar para formação docente. **Revista de Educação do COGEIME**. Ano 14, n. 26. Junho. 2005. Disponível em <<http://www.cogeime.org.br/revista/26Artigo7.pdf>> Acesso em 13 de julho de 2016.

SIMÕES, Vanessa Fusco Nogueira. **Filhos do cárcere: Limites e possibilidades de garantir os direitos fundamentais dos filhos das mulheres privadas de liberdade no Brasil**. Porto Alegre: Nuria Fabris Editora, 2013.

SIROTA, Règine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. Trad. Neide Luzia Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p. 7-31, março/2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n112/16099.pdf>> Acesso em 13 de julho de 2016.

SOËTARD, Michel. **Johan Pestalozzi**. Trad. Martha A. S. Marcondes, Pedro Marcondes, Gino M. C. Mazzetto. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4681.pdf>> Acesso em 02 de novembro de 2016.

SPITZ, René A. **O primeiro ano de vida: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais**. Trad. Erothildes Millan Barros da Rocha. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

STAMBAK, Mira; BARRIÈRE, Michèle; BONICA, Laura (et al). **Os bebês entre eles:** descobrir, brincar, inventar juntos. Trad. Suely Mello e Maria Carmem Silveira Barbosa. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

STELLA, Claudia. Filhos de mulheres presas: o papel materno na socialização dos indivíduos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, ano 9, n. 2, p. 292-306, segundo semestre, 2009. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v9n2/v9n2a03.pdf>> Acesso em 11 de junho de 2015.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas:** a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria:** ou um planetário de erros. Trad. Waltensir Dutra. Este livro não possui copyright. Copyleft, 2009.

TORRES, Claudia Regina de Oliveira Vaz. **“Por um céu inteiro”:** crianças, educação e sistema prisional. 2010. 228 f. Tese de Doutorado - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

VALLE, Bortolo; OLIVEIRA, Paulo Eduardo. **Introdução ao pensamento de Karl Popper.** Curitiba: Champagnat, 2010.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. Infância e Psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

YGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jeferson Luiz Camargo. 2ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 1989.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cippola Neto et al. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. Trad. Gentil Avelino Titton. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

WINNICOTT, Donald W. **A criança e seu mundo.** 4ª ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

_____. **Os bebês e suas mães.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

BOCCHINI, Lino. Suécia fecha quatro prisões e prova: a questão é social. **Carta Capital.** 15 de novembro de 2013. Disponível em

<<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/suecia-fecha-4-prisoos-e-prova-mais-uma-vez-a-questao-e-social-334.html>> Acesso em 06 de janeiro de 2017.

CONECTAS DIREITOS HUMANOS. **Mapa das prisões**: novos dados do Ministério da Justiça retratam sistema falido. Notícias [on-line]. 27 de novembro de 2014. Disponível em <<http://www.conectas.org/pt/acoes/justica/noticia/25378-mapa-das-prisoos#Perfil>> Acesso em 06 de janeiro de 2017.

CONECTAS DIREITOS HUMANOS. **A exceção virou regra**: em novo relatório ONU critica uso abusivo da prisão no Brasil. Notícias [on-line]. 9 de setembro de 2014.

COSTA, Ana Cláudia. “Abandono, a pena mais sofrida por mulheres nas prisões do Rio de Janeiro”. **O Globo** [Rio de Janeiro]. 31 de junho de 2016. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/rio/abandono-pena-mais-sofrida-de-mulheres-nas-prisoos-do-rio-16313782#ixzz4Uyck3vHA>> Acesso em 07 de outubro de 2015.

DIP, Andrea. Maternidade condenada. **Publica Direitos Humanos** [on-line]. 11 de agosto de 2014. Disponível em <<http://apublica.org/2014/08/maternidade-condenada/>> Acesso em 06 de janeiro de 2017.

GOMES, Catarina. Uma prisão melhor ou algo melhor que a prisão para as crianças nascidas no cárcere? Web-site **Escrítica**. [on-line], junho/2014. Disponível em <<http://www.escritica.com/criancas-nascidas-no-carcere->> Acesso em 06 de janeiro de 2017.

MASI, Carlo Velho. O Estatuto da Primeira Infância e a proteção integral aos filhos de presos. **Canal Ciências Criminais** [on-line]. 16 de março de 2016. Disponível em <<https://canalcienciascriminais.com.br/o-estatuto-da-primeira-infancia-e-a-protecao-integral-aos-filhos-de-presos/>> Acesso em 13 de julho de 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONUBR – on-line). **Para especialista da ONU, Estados devem pôr fim à detenção de crianças**. Notícias. 10 de março de 2015. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/para-especialista-da-onu-estados-devem-por-fim-a-detencao-de-criancas/>> Acesso em 06 de janeiro de 2017.

PELLEGRINI, Marcelo. Uma saída para o caos carcerário. **Carta Capital** [on-line]. 08 de agosto de 2015. Disponível em <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/uma-saida-para-o-caos-carcerario-6455.html>> Acesso em 13 de outubro de 2015.

RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. Maternidades à margem: gravidez e nascimento numa instituição de proteção à infância. **História: Questões e Debates**, Curitiba, n. 47, p. 139-155, 2007.

QUEIROZ, Nana. Descubra como é a vida das mulheres nas penitenciárias brasileiras. **Revista Galileu** [on-line]. 22 de julho de 2015. Disponível em <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2015/07/descubra-como-e-vida-das-mulheres-nas-penitenciarias-brasileiras.html>> Acesso em 10 de agosto de 2015.

QVORTRUP, JENS. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>> Acesso em 01 de agosto de 2016.

UNICEF. **Guia dos direitos da gestante e do bebê**. São Paulo: Globo, 2011.

Vídeos e documentários:

DAR À LUZ NA SOMBRA: ANA GABRIELA FALA SOBRE A PESQUISA DAR À LUZ NA SOMBRA. Pensando o Direito. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pmlx0Op3bg0&list=PLiwFot-6o3W_W1dIA4-wyjoC5Jls_UG2Z&index=5> Acesso em 07 de julho de 2015

DAR À LUZ NA SOMBRA: MAIS UM DIA. Pensando o Direito. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mVSe34N4kQE&list=PLiwFot-6o3W_W1dIA4-wyjoC5Jls_UG2Z&index=1> Acesso em 07 de julho de 2015.

DAR À LUZ NA SOMBRA: A MENINA QUE NÃO CONHECIA O CÉU. Pensando o Direito. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5zocq4vU77Y&list=PLiwFot-6o3W_W1dIA4-wyjoC5Jls_UG2Z&index=2> Acesso em 07 de julho de 2015.

DAR À LUZ NA SOMBRA: HIPERMATERNIDADE. Pensando o Direito. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4cNRK4bh-nc&index=3&list=PLiwFot-6o3W_W1dIA4-wyjoC5Jls_UG2Z> Acesso em 07 de julho de 2015.

DAR À LUZ NA SOMBRA: EQUIPE FEMININA. Pensando o Direito. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bi28RFJKQOY&list=PLiwFot-6o3W_W1dIA4-wyjoC5Jls_UG2Z&index=4> Acesso em 07 de julho de 2015.

DAR À LUZ NA SOMBRA: EM SEGUNDO PLANO. Pensando o Direito. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G8LTb0_H0uQ&list=PLiwFot-6o3W_W1dIA4-wyjoC5Jls_UG2Z&index=6> Acesso em 07 de julho de 2015.

MÃES DO CÁRCERE. Conexão Repórter. SBT online. Parte 1. Exibido em 19 de julho de 2012. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=el0jEdet63A>> Acesso em 10 de agosto de 2014.

MÃES DO CÁRCERE. Conexão Repórter. SBT online. Parte 2. Exibido em 19 de julho de 2012. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=tjN7li0Lr00>> Acesso em 10 de agosto de 2014.

MÃES DO CÁRCERE. Conexão Repórter. SBT online. Parte 3. Exibido em 19 de julho de 2012. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ojWpX3XGfUo>> Acesso em 10 de agosto de 2014.

MÃES DO CÁRCERE. Conexão Repórter. SBT online. Parte 4. Exibido em 19 de julho de 2012. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=W6wJC1ZUocg>> Acesso em 10 de agosto de 2014.

MÃES DO CÁRCERE. Conexão Repórter. SBT online. Parte 5. Exibido em 19 de julho de 2012. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=6-B2yExhweEQ>> Acesso em 10 de agosto de 2014.

NASCIDOS NO CÁRCERE. Direção Luiz Fernando Barp. Santa Maria: Curso de Jornalismo da UFSM, 2011. Disponível em

<<https://www.youtube.com/watch?v=cR5UKGvMjXI>> Acesso em 15 de agosto de 2014.

O CÁRCERE E A RUA. Direção de Liliana Sulzbach. Porto Alegre: Zeppelin Filmes, 2004. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=fr3bIY9FIOo>> Acesso em 15 de agosto de 2014.

ANEXO A: PARECER CONEP



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O AMBIENTE MATERNO INFANTIL NA PENITENCIÁRIA FEMININA DE PIRAQUARA/PR: PRINCÍPIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA EDUCATIVA PARA CRIANÇAS EM CONTEXTO PRISIONAL		2. Número de Participantes da Pesquisa: 40	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Marilúcia Antônia de Resende			
6. CPF: 003.115.626-63	7. Endereço (Rua, n.º): DOUTORA ALZIRA PIRATH CORREA PINHEIRINHO 650, apto 7, BI 10 CURITIBA PARANA 81150300		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (41) 9845-3823	10. Outro Telefone:	11. Email: malujoia@gmail.com
12. Cargo:			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>07 / 05 / 2014</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Associação Paranaense de Cultura - PUCPR	14. CNPJ: 76.659.820/0001-51	15. Unidade/Órgão: Pontifícia Universidade Católica do Parana - PUCPR	
16. Telefone: 412712292	17. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Kleber Bez Binaldo CandiOTTO</u>	CPF: <u>029.800.169-18</u>		
Cargo/Função: <u>DECANO</u>			
Data: <u>08 / 05 / 14</u>	 Prof. Kleber B. B. CandiOTTO Decano Escola de Educação e Humanidades		
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO B: TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pág. 1 de 2

Eu, _____,
 (nacionalidade), _____ anos, _____ (estado civil),
 _____ (profissão), residindo à
 _____, portador de
 identidade _____, estou ciente de que meu/minha filho/a está sendo
 convidado/a a participar de um estudo denominado "O ambiente materno infantil na
 Penitenciária Feminina de Piraquara/PR: princípios para a construção da proposta educativa
 para crianças em contexto prisional", cujos objetivos e justificativas são:

A criança participará de atividades propostas pela pesquisadora e será observada em
 suas ações no período em que a pesquisa acontecer.

Estou ciente de que, para a coleta de dados a pesquisadora utilizará gravador de áudio,
 vídeo e fotografias cujo conteúdo será utilizado apenas para a apresentação do trabalho e,
 após seu encerramento, ficará arquivado com a pesquisadora.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais
 como: provocar a discussão em relação aos direitos das crianças em contexto prisional;
 apontar possibilidades no estabelecimento de uma proposta educativa para crianças em
 contexto prisional; e a sistematização dos elementos fundamentais para a construção de
 uma proposta educativa em contextos prisionais..

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos
 e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados
 positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Estou ciente de que a privacidade da criança será respeitada, ou seja, seu nome ou
 qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identifica-la, será mantido
 em sigilo.

Também fui informado de que posso recusar sua participação no estudo, ou retirar meu
 consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar retirá-la da
 pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Marilúcia Antônia de Resende e com
 ela poderei manter contato pelos telefones (41) 9845 3823 ou maluicia@gmail.com.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre
 acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas
 conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha
 participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido
 a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto o livre consentimento em permitir a
 participação de meu/minha filho/filha, estando totalmente ciente de que não há nenhum
 valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

NÚMERO DO SUJEITO DE PESQUISA

NÚMERO DO PESQUISADOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pág. 2 de 2

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um *email* para nep@pucpr.br.

Curitiba, _____ de _____ de 2014.

Nome

Assinatura do sujeito da pesquisa

Nome

Assinatura da pesquisadora responsável

RUBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RUBRICA DO PESQUISADOR

ANEXO C: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO SEJU

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Exma. Dra. Maria Tereza Uille Gomes
Secretária de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos - SEJU

Curitiba, 11 de agosto de 2014.

Eu, **MARILÚCIA ANTÔNIA DE RESENDE PEROZA**, RG 14.125.034-5, doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR, na linha de pesquisa Teoria e Prática na Formação de Professores, sob a orientação da Prof^a Dr^a Pura Lúcia Oliver Martins, solicito autorização para realizar a pesquisa de campo na Penitenciária Feminina do Estado do Paraná, localizada no município de Piraquara/PR.

A pesquisa de campo é parte importante para a construção da Tese de Doutorado que tem como foco a constituição do processo educativo para as crianças em contexto prisional, intitulado “O AMBIENTE MATERNO INFANTIL NA PENITENCIÁRIA FEMININA DE PIRAQUARA/PR: PRINCÍPIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA EDUCATIVA PARA CRIANÇAS EM CONTEXTO PRISIONAL”. O objetivo ao constituir os princípios é subsidiar a construção de propostas que considerem a criança inserida neste contexto, bem como divulgar o trabalho que tem sido desenvolvido nesta Penitenciária por meio de parceria com a PUCPR e com a Rede Marista de Solidariedade.

O encaminhamento metodológico proposto constitui-se de uma pesquisa qualitativa, que tem como instrumentos para a coleta de dados a observação participante com crianças e mães, entrevistas semiestruturadas com mães e profissionais que atuam na penitenciária e oficinas com um grupo reduzido de mães, conforme descrito no projeto.

Segue em anexo o modelo do Termo de Livre Consentimento para a participação da pesquisa, que será entregue aos participantes da pesquisa, bem como o Pré-projeto já aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa com parecer número 707.662, em 11/06/2014.

Contando com a autorização desta secretaria, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Prof.^a Ms. **MARILÚCIA ANTÔNIA DE RESENDE PEROZA**
RG 14.125.034-5

ANEXO D: AUTORIZAÇÃO REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE



DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Declaramos, para os devidos fins, que autorizamos **Marilúcia Antônia de Resende Peroza**, RG 14125034-5, aluna regular na Pós-graduação em Educação da PUCPR a realizar o estudo **“O ambiente materno infantil na Penitenciária Feminina de Piraquara/PR: princípios para a construção da proposta educativa para crianças em contexto prisional”**, referente à sua pesquisa de Doutorado junto à equipe da Rede Marista de Solidariedade no Projeto Estação Casa.

Reiteramos que fomos informados pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual representamos.

Por ser verdade, firmamos a presente.

Viviane Aparecida da Silva
Gerência Educacional
Diretoria Executiva de Ação Social - DEAS

Viviane Aparecida da Silva

Gerente Educacional/ DEAS

Patricia E Benitez Romero

SAS
Setor de Solidariedade/SSOL

APÊNDICE A: QUADROS REFERENTES AO ESTADO DO CONHECIMENTO

Quadro1: Teses referentes à mulher e criança em contexto prisional

AUTOR	IES	ANO	TÍTULO	ÁREA
Leila Strazza de Azevedo	USP	2003	Estudo da vulnerabilidade à infecção pelo HIV em detentas da penitenciária feminina do Butantã - SP avaliada por técnicas sorológicas e pela técnica do TAT	Medicina
Rosalice Lopes	USP	2004	Prisioneiras de uma mesma história: o amor materno atrás das grades	Psicologia social
Andréa Almeida Torres	PUCSP	2005	Para além da Prisão: Experiência significados do Serviço Social na penitenciária feminina da capital /SP (1978-1983)	Serviço social
Neilza Alves Barreto	PUCRJ	2006	No ventre da cadeia: um estudo sobre os projetos futuros de mulheres encarceradas	Psicologia
Fernanda Spanier Amador	UFRGS	2009	Entre prisões da imagem, imagens da prisão: um dispositivo técnico-poético para uma clínica do trabalho	Informática na Educação
Maria Helena Petrucci Rangel de Azevedo	PUCSP	2010	Controle e resistência em uma Penitenciária: o caso do Talavera Bruce	Ciências sociais
Eunice Maria Nazareth Nonato	UVRS	2010	Educação de mulheres em situação prisional: experiência que vem do sul, no processo de reinvenção social	Ciências sociais
Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres	UFBA	2010	“Por um céu inteiro”: crianças, educação e sistema prisional	Educação
Gabriela Isabel Reyes Ormeño	UFSCAR	2013	Histórico familiar de mulheres encarceradas: fatores de risco e proteção para os filhos	Psicologia

Fonte: Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações

Quadro 2: Dissertações referentes à mulher e criança em contexto prisional

AUTORES	IES	ANO	TÍTULO	ÁREA
Natália Corazza Padovani	UNICAMP	2010	"Perpetuas espirais": falas do poder e do prazer sexual em trinta anos (1977-2009) na história da Penitenciária Feminina na Capital	Sociologia
Maria Júlia Silva de Oliveira	UNINOVE	2012	A mulher presa, sonhos e frustrações: a escola no sistema carcerário	Educação
Paulo Augusto Costivelli e Moraes	UNICAMP	2006	Saúde mental e religião em mulheres encarceradas: um estudo epidemiológico e de psiquiatria cultural	Ciências Médicas

Maynar Patricia Vorga Leite	UFRGS	2012	No limite: a invenção de si no espaço prescrito e proscrito da prisão	Psicologia Social e Institucional
Álvaro Hummes Bitencourt	PUCRS	2012	Mulheres e sistema prisional: o sentido do trabalho para quem viveu e vive sob a égide do cárcere	Ciências Sociais
Ana Maria Menezes	PUCSP	2012	Judicialização do direito na prática do serviço social no âmbito do sistema penitenciário feminino	Serviço Social
Ludmila Mendonça Lopes Ribeiro	FUND. JOÃO PINHEIRO	2003	Análise da política penitenciária feminina do Estado de Minas Gerais: o caso da Penitenciária Industrial Estevão Pinto	Direito
Fernanda Cazelli Buckeridge	USP	2011	Por entre as grades: um estudo sobre o cotidiano de uma prisão feminina	Psicologia Social
Igor José Siquieri Savenhago	UFSCAR	2009	Linguagem e sociedade: análise do discurso de cartas de detentas e ex-detentas	Ciência, Tecnologia e Sociedade
Angela Teixeira Artur	USP	2011	As origens do "Presídio de mulheres" do estado de São Paulo	História
Daiane de Oliveira Tavares	UERJ	2011	Escritas encarceradas: representações do universo prisional feminino nas páginas do jornal da Penitenciária Talavera Bruce	Educação
Adriana Rezende Faria Taets	USP	2012	Abrindo e fechando celas: narrativas, experiências e identidades de agentes de segurança penitenciária femininas.	Antropologia Social
Bruna Soares Angotti Batista de Andrade	USP	2011	Entre as leis da Ciência, do Estado e de Deus. O surgimento dos presídios femininos no Brasil	Antropologia Social
Thaís Zanetti de Mello	PUCRS	2010	(Des)velando os efeitos jurídico-penais da lei de drogas frente ao encarceramento feminino na penitenciária Madre Pelletier em Porto Alegre: em busca de alternativas viáveis	Ciências Criminais
Michelle Peixoto Moki	UFSCAR	2005	Representações sociais do trabalho carcerário feminino.	Ciências Sociais
Jacqueline Stefanny Ferraz de Lima	UFSCAR	2013	Mulher fiel: as famílias das mulheres dos presos relacionados ao Primeiro Comando da Capital	Antropologia social
Sheila Cristina Rocha Coelho	UFMA	2010	Para além do cárcere: o significado reeducativo da pena privativa de liberdade em uma instituição penal para mulheres em São Luís	Educação
Ellen Taline Ramos	PUCSP	2013	Educação escolar e formação de mulheres presas	Educação
Janaína Amorim Noguez	FURG	2006	A libertação da alma sonhadora: experiências de Educação Ambiental vivenciadas com detentas da Penitenciária Estadual de Rio Grande.	Educação
Carmen Silvia Vilela Pinese	USP	2008	Identificação da depressão em mulheres no sistema prisional	Enfermagem Psiquiátrica
Ana Paula Gonçalves	PUCSP	2006	Mulheres no Cárcere: uma história de (des) proteção social	Serviço Social
Anaíze Anália de Oliveira	UFPB	2012	A experiência religiosa no cárcere: o caso do Centro de Reeducação Feminino Maria Júlia Maranhão em João Pessoa – PB	Ciências da Religião

Daniela Canazaro de Mello	PUCRS	2008	Quem são as mulheres encarceradas?	Psicologia Clínica
Erika Regina Matheus	USP	2011	Análise da expressão da metaloproteinase de matriz do tipo 9 em esfregaços cérvico-vaginais: um estudo citopatológico	Análises Clínicas
Mirella Alves de Brito	UFSC	2007	O caldo na panela de pressão: um olhar etnográfico sobre o presídio para mulheres em Florianópolis	Antropologia
Claudia Gabrielle da Silva	UFRN	2009	Mulher como sujeito da criminalidade: um estudo sobre a realidade de presidiárias do complexo Penal Dr. João Chaves Natal/ RN	Serviço Social
Mayana Camila Barbosa Galvão	UFRN	2012	Vivência de mulheres em situação de cárcere penitenciário durante o período gestacional	Enfermagem
Melissa Pereira David Sousa	PUCGOIAS	2013	Os sentidos de violência para mulheres afetivamente envolvidas com autores de violência sexual contra crianças e adolescentes	Psicologia
Adriana Severo Rodrigues	PUCRJ	2010	À procura de novos caminhos: mulheres negras e suas experiências a partir do sistema prisional do Rio de Janeiro	Serviço Social
Elaine Mara da Silva	USP	2013	A mulher detenta, a sua saúde sexual e sua sexualidade: revisão sistemática da literatura brasileira sobre atuação da enfermagem neste processo.	Enfermagem
Rosângela Peixoto Santa Rita	UnB	2006	Mães e crianças atrás das grades: em questão o princípio da dignidade da pessoa humana	Política Social
Magda Lucia Novaes Silva	UNISANTOS	2011	Condições de vida e de saúde de mulheres do sistema prisional da Região da Baixada Santista	Saúde Coletiva
Annecy Tojeiro Giordani	USP	2000	Pesquisa-ação com mulheres detentas sobre sexualidade, DST-AIDS e drogas.	Enfermagem Psiquiátrica
Hélio Roberto Braunstein	USP	2007	Mulher encarcerada: trajetória entre a indignação e o sofrimento por atos de humilhação e violência.	Educação
Marcia de Lima	USP	2006	Da visita íntima à intimidade da visita: a mulher no sistema prisional	Saúde Pública
Daniel Lins Barros	UFPE	2007	Análise de uma organização penitenciária feminina à luz do modelo multidimensional-reflexivo	Administração

Fonte: Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações – 2014.

APÊNDICE B: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Pesquisa: O ambiente materno-infantil na Penitenciária Feminina de Piraquara/PR: princípios para a construção da proposta educativa para crianças em contexto prisional.

1. A CRIANÇA

1.1 Educação

Gestação, aprendizagem, brinquedos e brincadeiras, subjetivação, espaços e tempos, participação.

1.2 Cuidados

Estrutura, saúde, higiene, afeto, alimentação, comunicação mãe-filho, ritos de passagem.

1.3 Características do desenvolvimento

Movimento, linguagens, interações, aprendizagem, relações com os pares e com os adultos.

1.4 Direitos

Saúde, educação, assistência, segurança, convívio familiar e comunitário, amamentação, liberdade.

1.5 Relações

Mãe, mulheres, pares, agentes, equipe da Estação Casa e Comunidade

2. A MULHER-MÃE

2.1 Condição feminina

Gestação, maternidade, feminilidade, sexualidade, hierarquia, sonhos e esperanças.

2.2 Direitos

Saúde, assistência social, assistência jurídica, educação e trabalho.

2.3 Relações

Crianças, pares, agentes, sistema prisional (regras), equipe Estação Casa, Família/comunidade.

2.4 Sonhos e esperanças

Crianças e mães.

3. ESTAÇÃO CASA

3.1 Equipe

Formação, experiência, tempo de formação, concepções educativas.

3.2 Relações

Entre pares, mulheres, crianças, famílias, sistema (agentes e direção), Grupo Marista, CMEI, instâncias municipais.

3.3 Organização

Trabalho, planejamento, avaliações, proposições, atividades.

3.4 Proposta educativa

Escrita e na prática.

4. SISTEMA PRISIONAL

4.1 Estrutura

PPF, espaço materno-infantil, CMP, agentes, administração, espaços e tempos, hierarquias.

4.2 Equipe

5. Formação, experiência, tempo de formação, concepções educativas.

5.1 Espaços e tempos

Dentro e fora, rotinas, regras, poder.

5.2 Agentes

Trabalho desenvolvido, concepções, organização do trabalho.

5.3 Relações

Hierarquia, administração, crianças, mulheres, mulheres-mães, equipe Estação Casa, CMEI.

5.4 Sonhos e esperanças

Mulheres e crianças.

6. CMEI

6.1 Equipe

Formação, experiência, tempo de formação, concepções educativas.

6.2 Relações

Entre pares, crianças, mulheres-mães privadas de liberdade, sistema prisional, equipe da Estação Casa.

6.3 Organização e proposta educativa

Estrutura, organização dos grupos de crianças, organização do trabalho pedagógico, rotinas, atividades propostas, alimentação, afeto.

6.4 Desafios

Processo educativo das crianças como um todo e daquelas que vêm da PFP.

6.5 Sonhos e esperanças

Mulheres e crianças.

APÊNDICE C: TÓPICOS PARA AS ENTREVISTAS NARRATIVAS

A) Tópicos para a Entrevista Narrativa – Mulheres/mães da PFP

1. Apresentação: nome, idade, formação, cidade da qual vem.
2. Narração 1: (foco – maternidade, educação das crianças, dentro e fora da PFP)
O que é ser mãe dentro e fora da PFP? Como é educar crianças dentro e fora da PFP?
3. Narração 2: (foco – relação com o sistema e com as outras mulheres)
Como é a relação do sistema penitenciário (agentes, direção, assistente social, enfermaria) com você e sua criança?
4. Narração 3: (foco – equipe do Marista)
Como é a relação da Equipe do Marista com você e sua criança?
5. Narração 4: (foco – o futuro das crianças e o próprio futuro)
O que você espera para o seu futuro e o futuro de seus filhos?

B) Tópicos para a Entrevista Narrativa – Agentes Penitenciárias da PFP

1. Apresentação: nome, idade, formação, outras atividades profissionais, filhos.
2. Narração 1: (foco – maternidade, educação das crianças, dentro e fora da PFP)
O que é ser mãe dentro e fora da PFP? Como é educar crianças dentro e fora da PFP?
3. Narração 2: (foco – relação com o sistema e com as outras mulheres)
Como é a relação do sistema penitenciário (agentes, direção, assistente social, enfermaria) com as mulheres e as crianças?
4. Narração 3: (foco – equipe do Marista)
Como você vê a relação da Equipe do Marista com o sistema, com mulheres e crianças?

5. Narração 4: (foco – o futuro das crianças e o próprio futuro)

O que você pensa sobre o futuro dessas mulheres e suas crianças?

C) Tópicos para a Entrevista Narrativa – Direção da PFP

1. Apresentação: nome, idade, formação, outras atividades profissionais, filhos.
2. Narração 1: (foco – Desafios de se ter mães e crianças dentro do sistema prisional)
Quais os desafios para o sistema prisional ao ter a presença de mães com suas crianças dentro da Penitenciária?
3. Narração 2: (foco – Mudanças necessárias para atendimento no sistema prisional)
O que é necessário, por parte do sistema, para garantir um atendimento mais adequado à mães e crianças?
4. Narração 3: (foco – inovação, novas práticas)
O que tem dado certo na PFP, que poderia ser apresentado a outras penitenciárias no sentido de um atendimento mais adequado à mães e crianças?
5. Narração 4: (foco – equipe do Marista)
Como você vê a relação da Equipe do Marista com o sistema, com mulheres e crianças?
6. Narração 5: (foco – o futuro das crianças e o próprio futuro)
O que você pensa sobre o futuro dessas mulheres e suas crianças?

D) Tópicos para a Entrevista Narrativa – Professoras da Creche do Município

1. Apresentação: nome, idade, formação, outras atividades profissionais, filhos.
2. Narração 1: (foco – Desafios de se ter crianças da PFP na creche)

Quais os desafios para a professora, ter crianças que vêm do sistema prisional?

Que demandas essas crianças apresentam quando chegam à escola?

Que características diferenciam as crianças da PFP das demais crianças da turma?

É possível perceber processos de desenvolvimento e avanço nessas crianças? O que você destaca?

3. Narração 2: (foco – Mudanças necessárias para atendimento no sistema educativo)

O que é necessário mudar na estrutura da escola ou da turma, para garantir um atendimento educativo mais adequado às crianças da PFP?

4. Narração 3: (foco – inovação, novas práticas)

O que você destaca como positivo na parceria e aproximação com o sistema prisional e com as mães das crianças, para o desenvolvimento do seu trabalho com as crianças da PFP?

Houve alguma proposta formativa relacionada à temática das crianças e mulheres em contexto prisional?

Você acha que isso é importante?

Que materiais você já teve acesso que contribuísse para conhecer melhor essa realidade?

5. Narração 4: (foco – equipe do Marista)

Como você vê a relação da Equipe do Marista com o sistema, com mulheres e crianças e com a escola?

6. Narração 5: (foco – o futuro das crianças e o próprio futuro)

Para você, que importância a escola tem na vida das crianças da PFP?

O que você pensa sobre o futuro dessas mulheres e suas crianças?

E) Tópicos para a Entrevista Narrativa – Diretora e Coordenadora Pedagógica da Creche do Município

1. Apresentação: nome, idade, formação, outras atividades profissionais, filhos.
2. Narração 1: (foco – Desafios de se ter crianças da PFP na creche)
Quais os desafios para a escola e para os professores, ter crianças que vêm do sistema prisional?
3. Narração 2: (foco – Mudanças necessárias para atendimento no sistema educativo)
O que é necessário, por parte da escola, para garantir um atendimento educativo mais adequado às crianças?
4. Narração 3: (foco – inovação, novas práticas)
O que você destaca como positivo na parceria e aproximação com o sistema prisional e com as mães das crianças, para o desenvolvimento do trabalho na escola?
5. Narração 4: (foco – equipe do Marista)
Como você vê a relação da Equipe do Marista com o sistema, com mulheres e crianças e com a escola?
6. **Como as professoras e equipe de profissionais viu (vê) a presença das crianças da PFP na escola? Mudou algo na proposta educativa em função das demandas dessas crianças?**
7. Narração 5: (foco – o futuro das crianças e o próprio futuro)
O que você pensa sobre o futuro dessas mulheres e suas crianças?

APÊNDICE D: PERSONAGENS PARA NOMES FICTÍCIOS

Quadro com descrição das personagens⁷⁹ usadas para substituir os nomes das mulheres que participaram da investigação

Participantes	Personagens	Breve histórico
Agente 1	Joana D'Arc	De acordo com a lenda, inspirada por forças espirituais, foi a grande heroína da Guerra dos 100 anos e acabou queimada viva com apenas 19 anos de idade.
Agente 2	Madre Tereza de Calcutá	Nome de registro Agnes Gonxha Bojaxhiu, Madre Tereza recebeu o prêmio Nobel da Paz por dedicar sua vida aos pobres, fundou casas religiosas e foi beatificada pelo Papa João Paulo II.
Agente 3	Zilda Arns	Médica pediatra e sanitarista, fundadora e coordenadora internacional da Pastoral da Criança e da Pastoral da Pessoa Idosa. Recebeu diversas menções especiais e títulos de cidadã honorária no país.
Diretora 1	Aracy de Carvalho Guimarães Rosa	Única brasileira homenageada no Museu do Holocausto, segunda esposa de Guimarães Rosa, salvou mais de 100 judeus na segunda guerra emitindo passaportes para entrada ilegal dos refugiados no Brasil.
Mãe 1	Olga Benário	Jovem militante comunista, de origem judaica, deportada para a Alemanha durante o governo Vargas, foi executada em campo de concentração. Veio para o Brasil na década de 30, por determinação da Internacional Comunista, para apoiar o Partido Comunista. Guarda-costas de Luís Carlos Prestes, tornou-se sua companheira, tendo com ele uma filha.
Mãe 2	Anita Garibaldi	Companheira de Giuseppe Garibaldi, é conhecida como a "Heroína dos Dois Mundos" por ter participado da Revolução Farroupilha no Brasil e da unificação da Itália.
Mãe 3	Eleanor Roosevelt	A grande primeira dama americana, referência até hoje em seu país, foi ativista dos direitos humanos e embaixadora na ONU.
Mãe 4	Simone de Beauvoir	Escritora, filósofa existencialista e feminista francesa que em sua obra "O Segundo Sexo", traçou um perfil analítico sobre o papel das mulheres na sociedade moderna.
Mãe 5	Eva Perón	Segunda esposa de Juan Perón, foi a maior primeira-dama argentina, defensora dos direitos femininos e considerada líder espiritual da nação até hoje.
Mãe 6	Ângela Davis	Uma das mais obstinadas combatentes da discriminação social e racial durante a década de 1970, nos Estados Unidos. Começou a sua militância política em 1969, quando era estudante universitária. Em 1970, Davis passou a fazer parte dos Panteras Negras, grupo político e social de combate ao racismo.
Mãe 7	Indira Gandhi	Filha de Jawaharlal Nehru, o primeiro premiê da Índia, foi Primeira Ministra de seu país em duas ocasiões até seu

⁷⁹ Foram utilizadas como referência nome de mulheres que se destacaram na história da humanidade, cujas histórias de vida não guardam relação com as experiências das mulheres que participaram da investigação.

		assassinato em outubro de 1984. Estrategista e pensadora política brilhante.
Professora 1	Benazir Bhutto	Líder do Partido Popular de Paquistão (1953-2007), foi a primeira mulher que ocupou o cargo de premiê de um país muçulmano. Dirigiu o Paquistão em duas ocasiões. Foi assassinada em plena campanha política.
Professora 2	Maria da Penha	É líder de movimentos de defesa dos direitos da mulher, vítima emblemática de violência doméstica. Em 7 de agosto de 2006, foi sancionada a Lei Maria da Penha, que aumenta o rigor das punições às agressões contra a mulher, quando ocorridas no ambiente doméstico ou familiar.
Professora 3	Tomoe Gozen	Considerada a samurai feminina mais famosa de todos os tempos, Tomoe contrariou as convenções e insistiu em combater junto a seus companheiros homens na guerra de Genpei, onde seus feitos deram a ela uma posição essencial na defesa da causa japonesa.
Coordenadora	Dandara Zumbi	Mulher de Zumbi dos Palmares, foi descrita como uma grande e valente guerreira que auxiliou Zumbi em estratégias e planos de ataque e defesa. Dominava técnicas da capoeira e lutou em batalhas a ataques a Palmares. Acabou se jogando da pedra mais alta de Palmares, para não voltar à condição de escrava.
Diretora 2	Rosa Parks	Símbolo do movimento dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos durante os anos 60, ganhou fama após ter recusado ceder lugar no ônibus a um branco, no ano de 1955.
Coordenadora Estação Casa	Francisca Edwiges Neves Gonzaga Chiquinha Gonzaga	Compositora e pianista estreou como maestrina e foi a primeira mulher no Brasil a estar à frente de uma orquestra. Precursora do chorinho, compôs canções populares e escreveu peças teatrais. Participava das “conferências-concerto” abolicionistas nas quais, após os discursos políticos, havia concertos.
Psicóloga	Maria Amélia de Queiroz	Professora pernambucana e abolicionista. Além da contribuição escrita, proferia palestras públicas em defesa da libertação dos escravos e do divórcio, e se posicionava contra a chefia masculina sobre a família. Publicou uma coleção de biografias de mulheres célebres.
Educadora de Artes	Maria Rita Irmã Dulce	Religiosa católica brasileira, notabilizou-se por suas obras de caridade e de assistência aos pobres e necessitados.
Educadora dos bebês	Bárbara Alencar	Matriarca, centro da organização da rebelião da família, conspiradora, escritora e avó do escritor José de Alencar, envolveu-se na revolução de 1817. Participou de várias revoltas, organizou-as e fez de sua casa um lugar de encontros. Presa, passou muitos anos em calabouços.
Assistente Social	Nísia Floresta	Seu principal legado é o livro Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens, de 1832 – quando as brasileiras mal sabiam ler. Essa pioneira do feminismo escreveu, aos 22 anos, que a vantagem masculina estava só na força física. Por ela, mulher ocuparia até o posto de general.

Quadro com descrição dos autores de livros infantis⁸⁰ usados para substituir os nomes das crianças que participaram da investigação

Criança	Autor	Principais obras
Menina 1	Ruth Rocha	O reizinho mandão, O que os olhos não vêem, A arca de Noé, Bom dia, todas as cores!, O rei que não sabia de nada.
Menino 1	Monteiro Lobato	Reinações de Narizinho, Caçadas de Pedrinho e O Pica-pau Amarelo.
Menino 2	Rubem Alves	A menina e o Pássaro encantado, A pipa e a flor, O amor que acende a lua, O velho que acordou menino, O menino que aprendeu a ver.
Menina 2	Cecília Meireles	Ou isto ou aquilo, Criança, meu amor, Festa das letras, Rute e Alberto, Olhinhos de gato.
Menino 3	Manoel de Barros	O guardador de águas, O livro das Ignorâncias, Livro sobre nada, Exercícios de ser criança, O fazedor de amanhecer
Menina 3	Clarice Lispector	Como nasceram as estrelas, Quase de verdade, A vida íntima de Laura, O mistério do coelho pensante,
Menina 4	Rachel de Queiroz	O menino mágico, cafute e Pena-de-prata, Andira.
Menino 4	Maurício de Sousa	Turma da Mônica – quadrinhos.
Menina 5	Maria Clara Machado	O cavalinho azul, A bruxinha que era boa, Pluft, o fantasma, A menina e o vento.
Menino 5	Vinícius de Moraes	A arca de Noé, poesias para crianças.
Menina 6	Eva Furnari	A bruxinha atrapalhada, Ritinha bonitinha, Não confunda, Por um fio, O amigo da bruxinha, A menina da árvore.
Menino 6	Érico Veríssimo	As aventuras do avião vermelho, Os três porquinhos pobres, O urso com música na barriga.
Menina 7	Marina Colasanti	A moça tecelã, Doze reis e a menina no labirinto do vento, Sonho de Menina, Cada bicho seu capricho, O lobo e o carneiro.
Menina 8	Ana Maria Machado	História meio ao contrário, Menina bonita do laço de fita, O menino que espiava pra dentro.
Menino 7	Elias José	As curtições de Pitu, Namorinho de Portão, Os primeiros voos do menino, segredinhos de amor, Sem pé nem cabeça, O baú dos sonhos.
Menino 8	Eliardo França	A boca do sapo; Coleção Gato e Rato; a bota do bode; e coleção Quintal dos Pingos.
Menino 9	Ricardo Azevedo	Se eu fosse aquilo; Armazém do Folclore; Contos de enganar a morte; Um homem no sótão.

⁸⁰ Foram utilizados como referência nomes de autores de livros infantis para substituir os nomes reais das crianças que participaram da investigação.

APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO DIREÇÃO DA PFP

**Dados relativos à população carcerária da Penitenciária Feminina do Paraná –
Piraquara
Maio/2015**

Responsável por informar os dados: _____

1. Sobre a População Carcerária	
Capacidade da unidade Penitenciária	
Lotação da unidade penitenciária	
Número de presas condenadas	
Número de presas provisórias	
Quantidade de presas por procedência:	
Advindas de municípios de interior	
Advindas da Região Metropolitana de Curitiba	
Advindas de Curitiba	
Advindas de outros estados	
Advindas de outros países	
1.1 Sobre as presas/mães	
Número de presas/mães condenadas	
Número de presas/mães provisórias	
Número de presas gestantes	
Número de mulheres e crianças na "Galeria A"	
Número de crianças na Creche	
Número de presas em período de lactação	
Número de crianças em adaptação na creche	

2. Número de presas por faixa etária	
18 a 24	
25 a 29	
30 a 34	
35 a 45	
46 a 60	

Acima de 60	
-------------	--

3. Número de presas segundo cor/etnia	
Branca	
Negra	
Parda	
Amarela	
Indígena	
Outras	

4. Número de presas por escolaridade	
Analfabeta	
Alfabetizada	
Ensino Fundamental incompleto	
Ensino Fundamental completo	
Ensino Médio Incompleto	
Ensino Médio completo	
Ensino superior Incompleto	
Ensino Superior completo	
Ensino acima de superior	
Não informado	

5. Número de presas por crimes cometidos	
Tráfico ilícito de drogas	
Homicídio	
Estelionato	
Furto	
Sequestro	
Receptação	
Roubo	
Latrocínio	
Outro	
Quantidade de presas por tempo total das penas	

Até 4 anos	
De 4 a 8 anos	
De 8 a 15 anos	
De 15 a 20 anos	
De 20 a 30 anos	
De 30 a 50 anos	
Acima de 50 anos	

6. Sobre a situação da maternidade na Unidade prisional

6.1 Estrutura de atendimento à mulher no período gestacional.

Qual a estrutura física específica para custódia de mulheres gestantes durante o cumprimento da pena?

6.2 Estrutura de atendimento à criança

Capacidade

Lotação

Número de mulheres em fase gestacional

Número de crianças de 0 a 6 meses

Número de crianças de 6 meses a um ano

Número de crianças de 1 ano a 2 anos

Número de crianças de 2 anos a 3 anos

Número de crianças maiores de 3 anos

Qual o período máximo de permanência da criança na unidade prisional?

Este período pode ser prorrogado? Em quais condições?

Quem determina o tempo que a criança permanecerá na Unidade?

Quanto tempo as mães passam com as crianças:	
De 0 a 6 meses	
Em fase de adaptação	
Na creche da PFP	
Na creche do Município	
Quais as principais demandas no atendimento infantil?	

7. Estrutura de atendimento à mulher presa

Número de médicos	
Especialidades _____	

Número de Psicólogos	
Número de Dentistas	
Número de Assistentes Sociais	
Número de Pedagogos	
Número de professores	

8. Sobre as visitas

Qual a frequência das visitas sociais?	
Quantas presas recebem visita social?	
Qual o número máximo de visitantes por presa?	
Qual o tempo de duração das visitas sociais?	
Em que local acontece a visita social?	
Quantas presas recebem visitas íntimas?	
Existe local apropriado para visita íntima?	
São distribuídos anticoncepcionais às presas?	

São distribuídos preservativos às presas?	
---	--

9. Sobre atividades educacionais formais e profissionalizantes	
<i>Número de presas envolvidas nas seguintes atividades educacionais:</i>	
Alfabetização	
Ensino Fundamental	
Ensino Médio	
Ensino Superior	
Curso profissionalizante	
Número de salas de aula	
Entidade/órgão (s) responsável (eis) pela assistência educacional	

Existe remição de pena pelo estudo? Em qual proporção?	

As mulheres que têm filhos na PFP têm acesso à educação? Quantas e em quais condições?	

Há atividades desportivas? Quais e com qual periodicidade?	

Há atividades de lazer? Quais e com qual periodicidade?	

