

MARCIA VALERIA REIS BECKMAN

**Crianças pré-escolares e prisão paterna:
percepção de familiares**

PUC-Campinas

2007

MARCIA VALERIA REIS BECKMAN

**Crianças pré-escolares e prisão paterna:
percepção de familiares**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da PUC-Campinas como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Escolar.

Orientadora: Dr(a)Raquel Souza Lobo Guzzo

PUC-Campinas

2007

MARCIA VALERIA REIS BECKMAN

**Crianças pré-escolares e prisão paterna:
percepção de familiares**

Banca Examinadora

Presidente Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

Prof. Dra. Maria Helena Rodrigues Navas Zamora

Prof. Dra. Mônica Gobitta

PUC-Campinas

2007

***“Para aqueles que mais me ensinaram –
meus pais, Angélica e Beckman”***

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, que me colocou no colo em vários momentos desta caminhada, dando-me forças para que chegasse até aqui. E por ter me dado os pais que eu tenho.

Aos meus pais **Angélica** e **Beckman**, que sempre estiveram junto de mim, apoiando todas as minhas decisões, demonstrando confiança nas escolhas tomadas por mim, especialmente neste momento. Amo vocês!

Ao meu irmão **Marcus**, com quem aprendi a partilhar, desde cedo, os mais variados sentimentos, fundamentais para o nosso desenvolvimento.

Ao meu lindinho **Kaká**, pelo carinho, incentivo, apoio e pelos dias passados juntos, acolhendo-me em sua família, diminuindo o sofrimento de viver longe do seio familiar. Obrigada, à família **Kac**, especialmente, à **Maria**.

À minha prima **Cinthia**, que passou a ser minha irmã, graças aos três meses de convívio em Campinas, ajudando-me a ter momentos mais alegres e aconchegantes.

Aos meus primos **Rodrigo** e **Carol**, pelas conversas no MSN durante o fim de semana, período mais doloroso para quem mora longe de todos. Obrigada pelas risadas, alegrias e desabafos.

Aos meus **familiares**, tias, tios, primos irmãos, pelas manifestações de carinho e saudade sempre que nos falávamos e nos reencontros familiares quando retornava a São Luís.

À minha orientadora **Raquel Guzzo**, que contribui para o meu crescimento profissional e por me mostrar um modelo de psicóloga comprometida com a realidade brasileira.

Ao **CNPq**, pela concessão da bolsa de mestrado, fundamental para minha estada em Campinas e realização desta pesquisa.

À **Beta**, pessoa que tenho como referência de educadora, que me acolhe como filha, e me ensina a ver o mundo de outra forma, além do que está posto. Acalentando meu coração em vários momentos.

À amiga **Adinete**, pelos dias compartilhados longe de nossa cultura e aconchego familiar. **Tu foste** fundamental nessa minha caminhada.

À amiga gaúcha **Mara**, pelos momentos de desabafo, conselhos e injeções de ânimo para continuar a caminhar. Valeu Marita!

À amiga **Izabella**, pelas dicas de referência e conversas sobre o meu projeto, tranquilizando-me e mostrando-me outras possibilidades.

À minha amiga **Mônica**, parceira especial do mestrado, pessoa com quem dividi muitas angústias e compartilhei momentos importantes da minha vida.

Aos amigos **Ricardo** e **Bianca**, pelos dias de acolhimento, ajudando a passar os duros momentos de estar longe de casa, como no dia do meu aniversário.

Aos amigos **Maura**, **Walmir** e **Flávia**, pessoas que me apoiaram nesta fase de perdas e ganhos, estando sempre presentes ao meu lado, dando-me apoio.

À minha amiga **Priscila**, pelos dias compartilhados naquele quarto do pensionato, momento de ajuda mútua e crescimento de uma bela amizade.

Às professoras doutoras **Florianita** e **Fátima**, pelas contribuições oferecidas no exame de qualificação.

Aos colegas do **grupo de pesquisa**, pelos dias de convivência em que pude aprender a ver o mundo por uma ótica diferente.

À **Camila**, **Priscila** e **Adinete**, pela estadia nesta fase final.

E, especialmente, aos participantes da minha pesquisa, as **crianças** e seus **familiares**, por compartilharem um pouco da realidade vivida por eles, permitindo a realização deste trabalho.

Beckman, M.V.R. (2007). Crianças pré-escolares e prisão paterna: percepção de familiares. Dissertação de Mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 112 p.

RESUMO

Considerando a diversidade e a adversidade dos contextos de desenvolvimento da criança, sobretudo de famílias excluídas sócio-economicamente, esta pesquisa procurou compreender o desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar, filhas de presidiários a partir da percepção de familiares. Sendo assim, este trabalho foi organizado em três eixos de discussão: o primeiro tentou entender o sistema prisional por meio da exclusão sócio-econômica, da desigualdade social e da violência urbana, aspectos causados pelo sistema neoliberal; o segundo trouxe os principais conceitos da abordagem ecológica do desenvolvimento humano; e o terceiro, fez um breve histórico da educação pré-escolar e de sua importância como contexto de desenvolvimento humano. Este estudo adotou como metodologia a pesquisa qualitativa, tendo três fontes de coleta de dados: a observação participante, as entrevistas e os diários de campo da pesquisadora. Os participantes desta pesquisa foram quatro crianças e quatro familiares delas. No processo de análise dos dados colhidos, organizamos as informações obtidas em duas partes: a primeira discutiu os resultados obtidos por meio das entrevistas com os familiares das crianças filhas de presidiários; a segunda trabalhou com os dados coletados durante as observações participantes e dos diários de campo da pesquisadora. Os resultados indicaram que a prisão paterna gera impactos no desenvolvimento das crianças, e que a família funciona como fator de risco e de proteção, dependendo da maneira como lida com esta questão. Além disso, percebeu-se que a escola não estava preparada para trabalhar com esta problemática, e, portanto, associava o comportamento “agressivo” das crianças à situação prisional do pai. E, por fim, evidenciou-se a não existência de políticas públicas voltadas para familiares de presos.

Palavras-chaves: desenvolvimento infantil, prisão, abordagem ecológica e educação infantil.

Beckman, M.V.R. (2007). Pre-School children and the paternal prison: Perception of family members. Master's Disertation. Campinas: *Pontifícia Universidade Católica de Campinas*, 112 p.

ABSTRACT

This research sought to discuss the paternal influence on the development of pre-school age children coming from families that have been socially and economically excluded from society. The work was organized into three focal points: 1) the imprisoning system generated by social exclusion, economical inequality, urban violence and other negative aspects of the neo-liberal system 2) the main ecological approaches regarding human development 3) a brief history of pre-school education and its importance in human development. These three points focusing on understand the perception of family members in relation to the lives of pre-school children and the paternal prison. This study was conducted through means of qualitative research; these being the observation of participants, interviews and field diaries from the researchers. The participants in this research were four children and four of their family members. When analyzing the collected data, the information was organized in two parts: 1) the results obtained in the interviews with the family members of kids whose parents were convicts and 2) data collected during the observation of participants and in the researchers' field diaries. The results indicated that the paternal prison does impact the development of a child, and that the family can either function as a risk factor or a form of protection depending on the manner in which they deal with the situation. It was also noticed that schools are not prepared to deal with the issue. Surveyed schools associated the child as being simply aggressive towards the parent's condition. Lastly, it was also noted the lack of a public policy towards dealing with the families of convicts.

Key words: child development, prison, ecological approach and children education.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

ÍNDICE DE QUADROS

ÍNDICE DE ANEXOS

LISTA DE ABREVIATURAS

APRESENTAÇÃO.....	i
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	iv
I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	1
1. Exclusão sócio-econômica, desigualdade e violência urbana.....	2
2. A abordagem ecológica do desenvolvimento humano.....	9
3. A educação infantil no Brasil.....	15
Objetivos.....	21
II. MÉTODO	22
Considerações metodológicas.....	23
Cenário de Pesquisa.....	25
Participantes.....	28
Material.....	31
Procedimentos.....	33
III. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	37
IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
ANEXOS.....	81

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos participantes.....	29
Quadro 2 - Legenda dos Diários de Campo.....	57

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Diretora da Escola.....	82
Anexo 2	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Familiares .	84
Anexo 3	Protocolo de Análise de Diários de Campo.....	86
Anexo 4	Roteiro Demográfico.....	87
Anexo 5	Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS

CEMEI: Creche Municipal de Educação Infantil

CFP: Conselho Federal de Psicologia

CIMEI: Centro Integrado Municipal de Educação Infantil

EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

USP: Universidade de São Paulo

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa pretende compreender o desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar, filhas de presidiários a partir da percepção de familiares. Para isso, este trabalho foi organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, referente à fundamentação teórica, está dividido em três eixos teóricos. O primeiro faz uma breve discussão sobre como o sistema neoliberal gera exclusão sócio-econômica, desigualdade social e violência urbana, elementos importantes para a compreensão das situações prisionais. O segundo apresenta a abordagem ecológica do desenvolvimento humano, que servirá para entendermos o desenvolvimento das crianças em seus diversos sistemas ecológicos. E o terceiro fala da escola de educação infantil como contexto de desenvolvimento humano, considerando a importância deste espaço na principal fase do desenvolvimento humano: os seis primeiros anos de vida.

O segundo capítulo é a descrição do método, apresentando a metodologia adotada nesta pesquisa, seguida pela caracterização do cenário de pesquisa e dos participantes, do material de coleta de dados e dos procedimentos utilizados para realização da pesquisa.

No terceiro capítulo, estão os resultados e as discussões dos dados. Esse capítulo está estruturado em duas partes: a primeira trabalha com as respostas coletadas por meio das entrevistas com os familiares das crianças que possuem o pai preso; a segunda parte analisa os dados retirados dos diários de campo por meio da observação participante.

No quarto capítulo são apresentadas as considerações finais, em que a pesquisadora expõe as contribuições desta pesquisa. E, por último, as referências bibliográficas e os anexos utilizados.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O desenvolvimento humano é um assunto que sempre me despertou interesse, fato este que influenciou na escolha da minha formação profissional como psicóloga. Entretanto o meu olhar somente se voltou para o desenvolvimento infantil no quarto ano da graduação, quando entrei em contato com crianças autistas de uma escola da rede estadual do Maranhão.

Nesse estágio, pude observar o despreparo e o descaso de alguns profissionais da educação, incluindo o psicólogo escolar, em lidar com questões relacionadas ao desenvolvimento sócio-emocional destas crianças.

Esse quadro se agrava quando as demandas estão relacionadas à vida familiar, ou seja, seu ambiente fora da escola. Lembro-me de um caso ocorrido nesse estágio, com uma criança autista que desenhava muito bem, e todos ficavam “analisando” até que ponto ela se relacionava com o mundo por meio dos seus desenhos. Contudo, um dia, esta criança começou a fazer desenhos com bonecos fazendo sexo, sendo mortos, dizendo palavrões...Talvez na tentativa de dizer algo que os profissionais da escola não conseguiam “ouvir”.

A partir da observação dos desenhos, suspeitamos, eu e a professora, que aquela criança poderia estar sendo violentada. Diante da nossa suposição, fomos falar com a psicóloga do núcleo familiar sobre essa suspeita. Após o diálogo, a psicóloga chamou a mãe da criança para conversar e ela revelou morar em um barraco de um cômodo com o companheiro e a criança. Depois de algumas conversas da psicóloga com a mãe, soubemos que a criança estava presenciando cenas de sexo da mãe com o companheiro.

A partir desse caso, comecei a querer entender mais sobre o desenvolvimento de crianças que possivelmente, estejam sendo expostas a situações de risco.

Assim, preocupada com a forma de tratamento destinado a essas crianças, tanto na escola como na família, especialmente as pertencentes às comunidades mais pobres, resolvi trabalhar como voluntária na creche de uma comunidade em São Luis do Maranhão, talvez numa “pequena” tentativa de transformação social da realidade de crianças e adolescentes maranhenses.

O desafio era colaborar para que aquelas crianças, vítimas das graves condições sociais, pudessem melhorar sua vida e, principalmente, modificar sua realidade social. Contudo, no decorrer do meu projeto, algumas mães me questionavam sobre a melhor forma de educar seus filhos. Com o tempo, elas foram me solicitando uma intervenção com os jovens da comunidade, pois, segundo elas, alguns, por não terem o que fazer, estariam se envolvendo com drogas e elas não queriam seus filhos seguindo este caminho.

Assim, no decorrer das atividades desenvolvidas por mim, fui percebendo que o desenvolvimento daquelas crianças estava circunscrito por vários fatores e processos em interação envolvidos por um enorme grau de imprevisibilidade, com os quais os livros de desenvolvimento humano pareciam muito distantes, sobretudo da pluralidade da infância e juventude brasileira e de seus contextos.

Na tentativa de buscar conhecimentos para responder a várias das questões abertas por aquelas mães, resolvi fazer mestrado em uma área mais

preventiva, comprometida com mudanças sociais. Neste sentido, busquei um mestrado que tivesse como base esta ação preventiva e o encontrei na PUC-Campinas.

Com meu ingresso nesse programa de pós-graduação, posteriormente, no projeto “Do Risco à Proteção¹: uma intervenção preventiva na comunidade”, comecei a atuar em uma escola de educação infantil da cidade de Campinas-SP que atende crianças de 0 a 6 anos. Esse projeto tem como objetivo, fornecer elementos para a ação do psicólogo frente a comunidades marcadas pela violência e opressão, trabalhando com a família, a escola e a comunidade (Guzzo, 2000).

O projeto “Do Risco à Proteção” está dividido da seguinte forma: **ensino** – formado por grupos de estudo sobre desenvolvimento, educação e prevenção; **pesquisa** – auxilia toda a prática; e **extensão** – subdividida em quatro programas de intervenção: “Vivendo valores – consciência, identidade e atividade”, “Consultoria à prefeitura – capacitação de técnicos e coordenadores da Secretaria da Assistência Social”, “Consultoria à prefeitura municipal – capacitação de professores de escolas fundamentais e de educação infantil”, “Fórum de pais” e “Vôo da Águia – prevenindo problemas sócio-emocionais e promovendo saúde” (Tizzei, 2004).

Assim, como estou inserida em uma instituição educacional infantil, participo, mais especificamente, do projeto Vôo da Águia, que visa promover o

¹ Este projeto é financiado pelo CNPq.

desenvolvimento emocional e social de crianças por meio da intervenção preventiva, cujos objetivos consistem em identificar os fatores de risco e proteção² ao desenvolvimento das crianças pertencentes às comunidades participantes e promover a consciência dos pais, crianças, educadores e profissionais, a respeito da realidade em que vivem ou atuam, com vistas a uma maior mobilização, participação e fortalecimento das redes de apoio.

Nessa escola de educação infantil, como vimos anteriormente, um dos objetivos do projeto Vôo da Águia tem sido acompanhar o desenvolvimento das crianças, em parceria com as educadoras desta instituição. Desse modo, uma das educadoras³ pediu que eu observasse a “agressividade” de duas crianças, fazendo menção a esse comportamento como sendo gerado pelo fato de os pais delas estarem presos. Além disso, a mãe de outra criança queria falar comigo para ter uma orientação sobre como proceder com o filho de dois anos que não conhece o pai, que está preso. A mãe não sabe como agir neste caso, pois a criança tem perguntado muito pelo pai.

² Quando me refiro a fatores de risco e proteção, estou utilizando os conceitos de Trombeta e Guzzo (2002), pois, para essas autoras, fatores de risco e proteção são duas forças praticamente opostas. De um lado, as denominadas experiências estressoras ou condições adversas que podem tornar o indivíduo mais vulnerável, como ameaças, sofrimento, perigos, considerados fatores de risco. Do outro lado, a força, a competência, a capacidade de enfrentamento, de resistência, de adaptação e de reação, são fatores de proteção que tornam o indivíduo resiliente. Os fatores de proteção modificam ou diminuem os efeitos dos fatores de risco, mas, a presença de fatores de risco não deve ser considerada como preditivo para o surgimento de psicopatologias. É preciso considerar a plasticidade do conceito de risco, para não avaliar eventos isolados como fatores de risco.

³ A educadora referida acima é uma monitora da CEMEI. Vale destacar que as monitoras, em sua maioria, são moradoras da comunidade e, portanto, nos informam da situação familiar das crianças. No entanto, na EMEI, esta comunicação ocorre com menos frequência, pois as professoras são de outra classe social.

A partir dessas informações, juntamente com o mapeamento⁴, pude ter uma média de quantas crianças dessa instituição, estavam com seu pai preso e o resultado foi bastante significativo. Após estas informações, passei a observar mais estas crianças, para identificar se existia alguma relação entre o comportamento delas e o fato de o pai estar preso, tentando entender a forma como elas estão se desenvolvendo. Assim, trouxe a questão para o grupo de pesquisa e fomos buscar elementos na literatura que pudessem subsidiar a intervenção, neste caso, mas nada foi encontrado.

Nas escolas da rede pública de Campinas, onde a equipe de psicologia do projeto “Do risco à proteção” atua, é freqüente encontrar crianças com pais ou mães presos. Na CEMEI onde atuei no ano de 2005, existiam cinco crianças e, na EMEI na qual atuo este ano de 2006, existem sete crianças (sendo duas delas vindas da CEMEI do ano de 2005) passando pela mesma situação. Revelando um ponto em comum, vivido pelas famílias, que poderiam encontrar na escola um espaço de discussão desta questão tão presente na comunidade onde estão inseridas.

O crescimento mundial da criminalidade, ou de atos considerados como passíveis de punição pela prisão, acarreta o aumento do número de crianças que vivem a experiência de terem seus pais presos. Assim, pretendo, por meio desta pesquisa, dar visibilidade a um problema social para que ele seja inscrito na

⁴ Atividade realizada na CIMEI no ano de 2005 e 2006 pela equipe de psicologia do Projeto Vôo da Águia, cujo objetivo é conhecer o contexto de vida das crianças que freqüentam esta escola, assim como, o trabalho dos pais, local onde moram e a distribuição por gênero das crianças na escola. Este mapeamento foi elaborado por meio dos dados contidos nos prontuários da escola.

agenda das políticas públicas brasileiras, além de contribuir para a construção teórica e de formação de psicólogos que possam atuar nesta realidade comprometidos com a transformação social.

I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Exclusão sócio-econômica, desigualdade social e violência urbana

Para entender como a exclusão sócio-econômica, a desigualdade social e a violência urbana estão presentes na sociedade brasileira, é necessário entendermos um novo sistema sócio-econômico que define a nova ordem social, ou seja, o neoliberalismo.

Neoliberalismo pode ser considerado como teoria econômica, como utopia, como ética ou como filosofia do ser humano. Na realidade, é uma filosofia que se apresenta como teoria econômica, como todo o valor científico que o mundo atual costuma atribuir à economia. É uma utopia, mas que pretende estar fundamentada na ciência pura. Desta maneira pretende dar uma visão completa do ser humano, inclusive ética (Comblin, 1999, p.15).

Ainda, segundo Comblin (1999), o neoliberalismo encontrou, em toda a América Latina, um espaço perfeito para implementar seu modelo, devido às características da história latino-americana, à sua cultura e à sua estrutura social, que favorecem a exclusão.

Para Castel (2004), a exclusão existe na América Latina desde a época colonial e foi mantida até hoje pela dominação burguesa. As desigualdades e as injustiças presentes na estrutura social dos países são resultados do modo de produção e reprodução social e dos modos de desenvolvimento que se formaram nestas sociedades. A concentração de poder e de riqueza de classes e setores

sociais dominantes e da pobreza generalizada de outras classes e setores sociais geram impactos em todas as dimensões da vida social, desde o dia-a-dia até determinações estruturais. Ela gera mudanças nas relações entre capital e trabalho, nos processos produtivos, na gestão do Estado, nas políticas sociais e em toda sociedade.

De acordo com Vêras (2004), na década de 60 e 70 no Brasil, a exclusão sócio-econômica caracterizou-se pelos grupos de migrantes que chegavam aos centros urbanos em busca de uma vida melhor. Entretanto essas pessoas não conseguiam emprego por falta de oportunidades e pela baixa qualificação profissional e escolaridade. Esses grupos passaram a fazer parte das cidades de forma desigual, pois não possuíam empregos e, conseqüentemente, moravam precariamente, passando a ser vistos pela sociedade burguesa, de maneira preconceituosa, como “classe perigosa”, ou seja, viam os pobres como marginais.

Neste sentido, a história do Brasil vem sendo acompanhada pela pobreza, formando um conjunto de problemas, impasses e virtualidades de um país. Contudo a pobreza e a exclusão não podem ser consideradas como sinônimos de um mesmo fenômeno, mas, sim, como processos articulados, pois, como ressalta Wanderley (2004): “não se trata de um processo individual, embora atinja pessoas, mas de uma lógica que está presente nas várias formas de relações econômicas, sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira” (p. 20).

Na nossa sociedade contemporânea, Vêras (2004) discute a exclusão considerando-a como a nova manifestação da questão social, pois os indivíduos excluídos são aqueles desnecessários ao universo produtivo, ou seja, são

descartáveis, porque são vistos como ameaças à sociedade e desnecessários economicamente.

Nesse sentido Coimbra (2001) diz que a relação entre pobreza e criminalidade produzida ao longo do século XX ainda está presente, atualmente, nos discursos daqueles que defendem a segurança das ruas pelo exército. É preciso proteger os incluídos dos excluídos, ou também chamados de “perigosos”, que devem ser aniquilados como simples objetos.

A política neoliberal no Brasil coloca a pobreza e a exclusão como faces de uma mesma moeda, fortalecendo uma desigualdade social marcada pela alta taxa de concentração de renda de uma minoria e um alto índice de desemprego estrutural da maioria da população (Wanderley, 2004).

Segundo Polly (2005), esta contradição social é manifestada de modo concreto e visível, principalmente nas grandes cidades e nas regiões mais industrializadas e desenvolvidas economicamente no nosso país. O neoliberalismo é um sistema gerador de enormes desigualdades que, conseqüentemente, levam ao aumento da criminalidade e da violência urbana, assim como, acentua a desigualdade e as mazelas sociais, aumentando, portanto, o índice de desemprego e aprofundando a população na pobreza e na miséria.

Adorno (2002), discutindo a situação de desemprego e injustiça ligada à exclusão, enfatiza que as pessoas procuram obter renda por meio dos mais variados trabalhos. E a presença do tráfico nas comunidades mais pobres, juntamente com a falta de emprego, vem a cada dia levando jovens e crianças ao mundo do crime, provocando uma mudança de grande impacto na estrutura e organização da família, da comunidade, da escola e da sociedade em geral.

Entra-se, portanto, segundo Coimbra (2001), na era da periculosidade, na qual alguns segmentos, por sua natureza, deverão ser constantemente vigiados, disciplinados, normatizados.

Uma nova “Doutrina de Segurança Nacional” tem hoje como seu “inimigo interno” não mais os opositores políticos, mas os milhares de miseráveis que perambulam por nossos campos e cidades. Os milhares de sem teto, sem terra, sem casa, sem emprego que, vivendo miseravelmente, põem em risco a “segurança” de um perverso modelo econômico. Daí a urgência em produzir subjetividades que percebam tais segmentos como perigosos e, potencialmente criminosos para que se possa, em nome da manutenção/integridade/segurança da sociedade, não somente silenciá-los e/ou ignorá-los – o que já não é mais possível – mas eliminá-los, exterminá-los através da ampliação/fortalecimento de políticas de segurança pública militarizadas que apelam para a lei, a ordem, a repressão, a tortura e para a pena de morte, mesmo que oficiosamente (p.18).

A criminalidade deve ser compreendida, portanto, como um fenômeno social com bases materiais concretas no sistema capitalista, em função das contradições sociais, do desemprego em massa e a conseqüente reprodução da pobreza e das desigualdades (Polly, 2005).

Para Assis (2005), a relação entre pobreza e desigualdade, por um lado, e de violência, por outro, mostra que existe uma pluralidade de tipos de violência. A estrutural é a forma mais fácil de ser percebida, pois está associada à situação de desigualdade social e da aguda concentração de renda. Estes aspectos incidem de maneira direta na vida de crianças e adolescentes, tornando vulnerável o seu crescimento e desenvolvimento.

No contexto urbano brasileiro, as contradições de um regime excludente de grandes massas geram uma alta incidência de desemprego, de criminalidade e de violência urbana. No Brasil, são grandes as dificuldades para se obter dados sobre criminalidade, entretanto uma comparação das taxas de homicídio entre os países, feita pela Organização Mundial de Saúde, mostra que renda e desigualdade parecem ter um impacto considerável sobre o resultado destes dados. Os países mais pobres e mais desiguais tendem a apresentar índices mais altos de crimes do que os países mais ricos e justos (Cano & Santos, 2000).

Burity e Vainsencher (2005), analisando os dados sobre a situação da criminalidade e da violência, bem como sobre a estrutura do sistema penitenciário brasileiro³, assinalam para ligações claras, porém não exclusivas, entre as desigualdades sociais e a longa tradição de autoritarismo e a falta de cidadania (desde a época pós-colonial) e a realidade das prisões no Brasil.

Salla (2001) discute que a prisão vem funcionando como tentativa de controle das camadas mais pobres, formadas, principalmente, de negros,

³ Para maiores informações sobre o sistema penitenciário brasileiro, visitar o link: www.mj.gov.br/depen/.

imigrantes e desempregados. Neste sentido, a verdadeira função da prisão seria a criação e a identificação de uma delinquência, revelando que “não há e nunca houve fracasso na sua missão de regenerar, reintegrar, disciplinar os criminosos – pois não é sua utilidade” (p. 08).

Adorno (2002) aponta para uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (USP) que discute ser um erro acreditar no mito que associa, de modo direto e mecânico, delinquência e pobreza. Isso deve ser visto com muita cautela. Sob tal perspectiva, recaem sobre a população mais pobre as suspeitas dos crimes e os rigores do controle social e das agências encarregadas de reprimir a violência.

Dessa forma, Burity e Vainsencher (2005) afirmam que o sistema prisional tem servido para reforçar uma ordem que só pode ser descrita em termos de apartação social, pois é impossível deixar de perceber o movimento de criminalização da pobreza e da negritude, associado ao consumo e ao tráfico de drogas.

Foucault (1979) enfatiza que a prisão, desde 1820, estava longe de transformar os criminosos em gente honesta. A prisão tem servido para fabricar novos criminosos ou para aprofundá-los mais na criminalidade. Dessa forma, a prisão profissionalizava e não estava preocupada em reeducar os delinquentes, torná-los virtuosos, mas, sim, rotulá-los para fins econômicos ou políticos.

Salla (2001), discutindo sobre a importância econômica e política do sistema prisional, mostra que o esse sistema tornou-se um complexo industrial, de interesses privados e cujos negócios movimentam bilhões de dólares em

manutenção, em construção e na administração de presídios. Assim, a obtenção de lucros passa a ser o foco principal, e não mais as questões relacionadas ao encarceramento. Pelo contrário, os encarcerados passam a ser peças úteis para girar a roda dos ganhos da indústria do crime.

Sendo assim, este capítulo pretendeu apresentar, segundo vários autores, como as mudanças ocorridas em toda a sociedade, devido às políticas neoliberais, têm levado milhões de pessoas à exclusão sócio-econômica, ao aumento da criminalidade e da violência urbana e, como consequência disso tudo, ao aprisionamento em massa de pessoas mais pobres.

2. A abordagem ecológica do desenvolvimento humano

A abordagem ecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner é uma concepção de desenvolvimento que mostra como os indivíduos são afetados pelos vários ambientes nos quais estão inseridos.

Esta linha de pensamento irá possibilitar uma compreensão do desenvolvimento das crianças com os pais presos, nos mais diversos ambientes que elas estão inseridas, como: a escola e a família.

Cecconello e Koller (2004) pontuam que a teoria dos sistemas ecológicos passou por duas fases distintas. A primeira delas começou com a publicação do livro “*Ecology of Human Development*”, publicado em 1979, traduzido e divulgado no Brasil em 1996, no qual Bronfenbrenner descreve o modelo ecológico. E, na segunda fase, Bronfenbrenner desenvolve uma série de trabalhos questionadores do modelo original, e a principal crítica feita em relação ao modelo anterior é a ênfase ao ambiente sobre o desenvolvimento, conferindo menos atenção aos processos individuais.

O atual modelo ecológico do desenvolvimento, de acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), compreende o ser humano de forma ampla e sistêmica, ultrapassando a relação homem-ambiente. Dessa maneira, requer um entendimento do desenvolvimento definido em termos da relação entre o ambiente e as características da pessoa em desenvolvimento. Por isso, esse modelo passou a ser conhecido, também, como *modelo bioecológico*.

Outro ponto importante na teoria seriam as dimensões físicas, sociais e culturais dos contextos imediatos, nos quais o ser humano vive, como a família, a

escola, a comunidade, e também, os aspectos aparentemente mais distantes, como o tempo histórico do processo de desenvolvimento, a sociedade e suas diferentes dimensões (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Para Ceconello e Koller (2004), o modelo bioecológico propõe que o desenvolvimento humano seja entendido por meio de quatro dimensões interligadas: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (PPCT).

O processo passou a ser o principal construto do novo modelo. Bronfenbrenner ampliou este conceito e o denominou de processos proximais. Os processos proximais são formas particulares de interação entre o indivíduo e o ambiente em um determinado período de tempo, e são os principais motores do desenvolvimento. Esses processos envolvem as interações recíprocas, progressivamente complexas entre um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução e os outros seres humanos, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato (Narvaz & Koller, 2004).

Ceconello e Koller (2004), analisando o impacto que ambientes favoráveis ou desfavoráveis têm no desenvolvimento das pessoas e pontuam que as condições de risco presentes no cotidiano de famílias pobres - como a falta de segurança física no ambiente em que moram, a presença do tráfico, roubos e assassinatos, juntamente com a falta de recursos financeiros e o baixo nível de escolaridade - limitam suas oportunidades de desenvolvimento e afetam a qualidade dos processos proximais estabelecidos entre seus membros.

A pessoa é o segundo componente do modelo bioecológico. A pessoa é analisada por meio de suas características determinadas biopsicologicamente e aquelas constituídas na sua interação com o ambiente. As características da

pessoa são definidas tanto como produtoras quanto como produtos do desenvolvimento, pois constituem um dos elementos que influenciam a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais, e, ao mesmo tempo, é resultado da interação entre processo, pessoa, contexto e tempo (Narvaz & Koller, 2004).

Para Cecconello e Koller (2004), “as experiências individuais e a forma como as pessoas significam e internalizam as situações da vida é decorrente de características subjetivas da pessoa, mas também da qualidade dos processos proximais estabelecidos” (p. 339).

O contexto é o terceiro componente deste modelo. O contexto compreende a interação de quatro sistemas, conhecidos como microsistema, exossistema, mesossistema e macrosistema (Bronfenbrenner, 1979/1996). Estes quatro níveis ecológicos foram definidos da seguinte forma:

- O microsistema é definido como um contexto no qual existe um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais vivenciados face-a-face pela pessoa em desenvolvimento. São todos os ambientes que interagem diretamente com a criança, como a família, escola, creche. Dessa maneira, é o que mais afeta o desenvolvimento, pois é nesse sistema que opera os processos proximais.
- O mesossistema consiste no conjunto de microsistemas que uma pessoa frequenta e nas inter-relações existentes neles. Esse sistema é ampliado quando uma pessoa passa a frequentar um novo ambiente. Os processos que operam nos diferentes ambientes nos

quais a pessoa está presente são interdependentes, influenciando-se mutuamente. Assim, a interação da criança na escola é influenciada e também sofrerá influência de sua interação dentro de outro ambiente, como a família.

- O exossistema são aqueles ambientes em que a pessoa não participa ativamente, ou não frequenta, mas que desempenham uma influência indireta sobre o desenvolvimento da pessoa. Três exossistemas são vistos como muito importantes para o desenvolvimento da criança, devido à influência nos processos familiares: o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade na qual a família vive.
- O macrossistema engloba os demais sistemas, pois é nele que se encontram a ideologia, crenças, valores, religiões, formas de governo, culturas e subculturas presentes no cotidiano das pessoas e que influenciam seu desenvolvimento.

Baseado nas definições acima sobre cada nível ecológico, verifica-se que o indivíduo constitui-se em diferentes sistemas sociais em interação. Bastos, Alcântara e Santos (2002) enfatizam que o microssistema familiar é o primeiro contexto a disponibilizar a experiência relacional que possibilita ao sujeito desenvolver as características que o distinguem.

O microssistema escolar é o segundo contexto, em que as relações se estabelecem no momento que alunos, professores, familiares e funcionários de toda a escola estão convivendo. Existe ainda um terceiro sistema interagindo com a escola: o macrossistema, formado pelos valores culturais da sociedade e suas

crenças. Dessa forma, as ideologias sobre a educação e o sistema neoliberal influenciam diretamente nas práticas de ensino-aprendizagem e o papel que a escola desempenha na comunidade (Habigzang, Lampert, Antoni & Koller, 2004).

O tempo é o quarto componente descrito por Bronfenbrenner (1979/1996). Ele permite analisar a influência de mudanças e continuidades ocorridas ao longo do ciclo de vida. Consiste na seqüência de eventos constituintes da história e das rotinas de uma pessoa. Este componente é analisado em três níveis no modelo bioecológico: microtempo, mesotempo, macrotempo.

- O microtempo é relacionado com a continuidade e a descontinuidade, observadas nos pequenos episódios dos processos proximais. Sendo assim, os processos proximais funcionam efetivamente em ambientes estáveis e previsíveis, pois necessitam de certa regularidade.
- O mesotempo refere-se à periodicidade dos processos proximais através de intervalos de tempo maiores, como dias e semanas, sendo que os efeitos cumulativos destes processos podem gerar resultados significativos no desenvolvimento.
- O macrotempo é relacionado às expectativas e aos eventos em mudanças que ocorrem na sociedade através das gerações e a maneira como estes eventos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo de vida.

De acordo com Ceconello e Koller (2004), a análise do tempo deve considerar a pessoa em relação aos acontecimentos presentes em sua vida,

desde os mais próximos até os mais distantes, como grandes eventos e transições históricas.

Narvaz e Koller (2004) entendem que “os eventos históricos podem alterar o curso do desenvolvimento humano não só para o indivíduo como para grandes segmentos da população. O curso de vida do desenvolvimento do indivíduo é estruturado e fortemente influenciado pelas condições e eventos históricos” (p. 60).

A teoria ecológica do desenvolvimento humano é uma teoria contextualista e interacionista. Destaca a ocorrência dos processos sempre dentro de contextos por meio de interações em diversos níveis de diferentes sistemas. A teoria bioecológica pontua uma constante interação entre os aspectos da natureza e o ambiente, em que os aspectos hereditários da pessoa influenciam e são influenciados pelo ambiente. Portanto o ser humano é visto como um ser ativo, capaz de modificar-se e modificar seu ambiente (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Assim, este capítulo procurou discutir a abordagem ecológica do desenvolvimento, que servirá como embasamento teórico para o entendimento do desenvolvimento das crianças, no caso da presente pesquisa.

3. Educação infantil no Brasil

A educação infantil, no amplo contexto da educação, aparece como a primeira etapa do processo de aprendizagem e do desenvolvimento humano, em razão da idade que atende e pelo tempo que preenche no dia-a-dia das crianças.

Convém lembrar que a atenção dada aos seis primeiros anos de vida é recente, pois foi no final do século passado que pesquisadores e estudiosos da área passaram a se importar com a primeira infância e seus principais aspectos do desenvolvimento físico, mental e social (Vectore, 1998).

Freitas e Shelton (2005) ressaltam que, no Brasil, a primeira instituição voltada para o atendimento de crianças pequenas foi a “Roda dos expostos”. Posteriormente, em razão da alta taxa de mortalidade (aproximadamente 50%), houve um incentivo para a criação de creches, a fim de que os pais não abandonassem seus filhos na “roda”.

Em 1899, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e a primeira creche para filhos de pais trabalhadores, nessa mesma cidade. Nesse mesmo período, o setor privado da educação pré-escolar também se desenvolveu, surgindo os primeiros “jardins de infância” voltados para as elites. Em outras palavras, os jardins de infância para as crianças ricas, de cunho educativo, e as creches para as crianças pobres, que tinham por objetivo o “cuidado” (Freitas & Shelton, 2005).

Campos, Rosemberg e Ferreira (2001) destacam que, posteriormente, houve uma expansão das pré-escolas públicas na tentativa de compensar essa diferenciação cultural. Com isso, a rede de educação pré-escolar começou a

preparação das crianças para a 1ª série, enfatizando a alfabetização em detrimento da recreação e da socialização. E as creches permaneceram com seu caráter assistencial, em que a preocupação educacional era secundária.

Cerisara (1995) discute que, historicamente, a educação infantil tem tido diferentes concepções educativas e destaca três fortes tendências: “a que pretende compensar as carências supostamente existentes nas crianças; a de caráter antecipatório, que pretende preparar para a 1ª série; e a que deseja ‘recrear’ as crianças para que, ‘espontaneamente-naturalmente’ aprendam pelo convívio social e lúdico com outras crianças” (p. 05).

Esta mesma autora ressalta que, perante a dicotomia das concepções de educação infantil, ora de caráter educativo, ora assistencial, parecendo que não pode haver união entre os dois em benefício da criança, é que surgiu a ‘função pedagógica’⁴ da pré-escola, colocando-se em oposição tanto à concepção escolarizadora antecipatória (instrucional) quanto à concepção assistencialista e recreacionista (de guarda e proteção), realizadas separadamente.

Campos e colaboradores (2001) discutem que, com a nova Constituição de 1988, houve a inclusão da creche ao lado da pré-escola na área educacional e, a partir desse momento, qualquer instituição de atendimento infantil de 0 a 6 anos estaria desempenhando dois papéis: *educacional*, respondendo às necessidades do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida; e *guarda*,

⁴ Expressão utilizada para definir a função da pré-escola como aquela que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida, ampliando-os através de atividades que tenham significado concreto para a vida das crianças. Para entender sobre a função pedagógica, ler Cerisara (1995).

complementando os cuidados dados às crianças pelas famílias e atendendo às necessidades dos pais trabalhadores.

Em 1996 houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/96), que passou a definir a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, e afirma, no artigo 29, que esta “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Freitas & Shelton, 2005, p.12).

Cerisara (1995) pontua que, com a LDB, foi reforçado que o trabalho com a criança não poderia ser espontâneo (sem formação adequada), de caráter não assistencialista, assim como baseado especificamente no aspecto cognitivo do desenvolvimento humano. Dessa forma, o vínculo das instituições infantis foi reforçado com as secretarias de educação e não mais com as de bem-estar social. Contudo, na prática, os sistemas não incorporaram até hoje todas essas propostas e se torna evidente que o caráter da educação infantil fica distante das garantias legais proclamadas na LDB.

A educação infantil deve constituir-se em um contexto de desenvolvimento que seja um prolongamento do contexto familiar. Acentua-se a concepção de que a educação pré-escolar vai mais além dos aspectos relacionados à instrução, como a construção de um conjunto de valores, normas e atitudes que permitem à criança conviver bem em seus anos futuros. Para isso,

é necessário que a família e a escola mantenham canais de comunicação e relações de confiança mútua e compreensão (Mondin, 2005, p. 05).

Esse mesmo autor discute que a prática de educação infantil não deve acontecer à margem da família, mas, sim, como uma forma de apoio social para as práticas educativas familiares. E, quando acontece a interação da família com a escola, há um melhor desenvolvimento das crianças e isso contribui para a valorização da comunidade, seus valores e suas crenças, buscando entender como e onde vivem seus alunos e suas famílias e quais são suas necessidades, problemas e expectativas.

A escola deveria entender a criança como ser social, conforme enfatizado por Kramer (1986):

A criança como o ser social, significa: considerar que ela tem história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto (p. 79).

O que esta autora chama a atenção é para o risco da escola adotar uma perspectiva de olhar a criança somente pelas diferenças etárias e biológicas, de tal forma que poderia haver uma criança universal, com características comuns, sem considerar o contexto em que está inserida.

Agindo dessa forma, a escola não se comprometeria com a realidade de suas crianças, talvez por não se sentirem capazes de lidar. E a prática pedagógica ficaria descontextualizada e marcada pela ideologia dominante, anulando, desvalorizando ou ignorando o contexto dos alunos, abrindo um buraco entre o processo educacional e a vida cotidiana (Guzzo, 2005).

Gentili (2004) diz que a educação poderia ter o papel de romper com esse ciclo. A escola deveria contribuir para tornar visível o que o olhar normalizador oculta. Deveria ser um espaço de questionamento, crítica e compreensão dos fatores que historicamente contribuíram para produzir o sistema capitalista, que possui interesse de negar os mais elementares direitos humanos e sociais às grandes maiorias.

A escola, nesse sentido, não é uma instituição neutra. Pelo contrário, ela é concebida como um lugar de reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes. O contexto da escola pública tem demonstrado, de forma explícita, a exclusão social vivida, cotidianamente, pelas crianças das comunidades mais pobres. O que se tem observado no cotidiano da escola é que várias crianças são ameaçadas pelo tráfico e convivem com a violência gerada por esse sistema organizado (Guzzo, 2005).

Neste sentido, a escola cumpriria, simultaneamente, sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. Formalmente, a escola trataria a todos de maneira igual, todos assistiriam as mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Mas, na verdade, as chances são desiguais (Nogueira & Nogueira, 2004).

Assim, este capítulo procurou abordar a importância da educação infantil para o desenvolvimento de crianças em seus primeiros anos de vida, fazendo um breve histórico da educação e, também, apontando que a educação infantil proposta pela LDB ainda não foi implementada.

Objetivos

O arcabouço teórico apresentado até aqui tentou refletir como o sistema neoliberal determina valores na família, na escola, na comunidade e influencia, de maneira geral, a dinâmica da sociedade, estabelecendo a desigualdade social, a exclusão sócio-econômica e a violência urbana, aspectos que marcam a estrutura brasileira e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano, principalmente de crianças originárias de famílias pobres, como as desta pesquisa.

Considerando, então, que as crianças filhas de presidiários fazem parte desta população excluída sócio-economicamente, surgiram alguns questionamentos relacionados ao desenvolvimento destas crianças. A partir desta inquietação, surgiram os objetivos desta pesquisa.

Objetivo Geral:

- Compreender o desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar, filhas de presidiários a partir da percepção de familiares.

Objetivos Específicos:

- Identificar como os familiares lidam com o assunto da prisão dos pais com as crianças;
- Observar como as crianças que têm os pais presos se comportam e interagem na escola.

II. MÉTODO

Neste capítulo será descrito o caminho percorrido para o desenvolvimento deste estudo, iniciando com as considerações metodológicas, ressaltando os aspectos da pesquisa qualitativa.

Em seguida, será apresentado o cenário de pesquisa e os procedimentos adotados na seleção e aproximação dos participantes do estudo, fazendo uma apresentação das crianças e seus familiares por meio de nomes fictícios. E, por último, a descrição do material utilizado e dos procedimentos adotados para a realização desta investigação.

1. Considerações metodológicas

A escolha da metodologia qualitativa e do método deram-se em razão de a pesquisadora tentar construir um pensamento teórico diferente do modo de pensar positivista, superando a dicotomia subjetividade-objetividade. Partindo deste princípio, algumas considerações acerca da pesquisa qualitativa serão pontuadas.

De acordo com González-Rey (2005), a pesquisa qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se apresenta. Pois, quando nos aproximamos de uma realidade, formamos um novo campo de conhecimentos, porque as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade.

A pesquisa qualitativa oportuniza trabalhar no campo com a possibilidade de alcançar não apenas o que se pretende conhecer e estudar, mas, também, o de criar conhecimentos a partir da realidade (Cruz-Neto, 1994).

O método dialético representa uma visão metodológica que busca superar a dicotomia sujeito – objeto, mas, mais do que isso aponta para a necessidade e a possibilidade de transformação social. Assim, o método de análise utilizado nessa pesquisa será o materialismo histórico dialético (Gonçalves, 2005).

O método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais (Frigotto, 2002, p. 77).

Jacques (1993) argumenta que o uso do método dialético como maneira de estudar fenômenos psicológicos tem acontecido em razão de a psicologia buscar construir um método analítico que dê conta de explicar seu objeto de estudo, pois os fenômenos psicológicos só podem ser estudados se compreendidos em sua materialidade e movimento.

Vale destacar que o termo dialética utilizado nesta pesquisa, segue a definição de Konder (1985, p. 08): “um modo de pensar as contradições da realidade, modo de compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

2. Cenário de Pesquisa

O cenário de pesquisa é uma instituição infantil caracterizada como CIMEI – Centro Integrado Municipal de Educação Infantil de Campinas. O CIMEI é composto de uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), que atende crianças de dois a seis anos, e por uma CEMEI (Creche Municipal de Educação Infantil), para crianças de zero a dois anos. O horário de funcionamento da instituição é de segunda a sexta. Na EMEI os períodos são matutino (das 8 às 12 horas), vespertino (das 13 às 17 horas) e integral (das 8 às 18 horas), e na CEMEI o período é integral (das 7 às 18 horas), contudo, esse horário é flexível, podendo a família optar em deixar a criança na creche pela manhã ou pela tarde.

Essa Instituição Infantil foi escolhida para realização da pesquisa em razão da minha inserção no projeto “Do Risco à Proteção”, especificamente, no “Vôo da Águia”, cujo objetivo é prevenir problemas sócio-emocionais e promover a saúde, coordenado pela professora Raquel Souza Lobo Guzzo. Esse programa está sendo desenvolvido desde 2003 nesta escola.

O CIMEI atende cerca de 350 crianças, contudo esse número é bastante variável, por motivos de desistência ou mudança de endereço das famílias. A equipe técnico-administrativa da escola é constituída por uma diretora, uma orientadora pedagógica, duas professoras de educação especial, vinte professoras, doze monitoras na CEMEI, divididas no período da manhã e tarde, seis serviços gerais, quatro cozinheiras e dois vigilantes.

A EMEI conta com cinco turmas no turno da manhã, cinco no turno da tarde e mais três turmas de integral. Em cada sala, a responsabilidade fica por conta de uma professora. Na CEMEI existem três salas de agrupamentos e uma de

berçário, todas funcionando em período integral. No período da manhã, o berçário dispõe de uma professora e duas monitoras e no período da tarde, duas monitoras sem a presença da professora. As salas de agrupamento possuem uma professora e uma monitora pela manhã e à tarde, somente uma monitora. Vale destacar, que as monitoras da manhã não são as mesmas da tarde.

O CIMEI possui rotinas e regras que devem ser seguidas pelas crianças, sendo estas rotinas marcadas, geralmente, por alimentação, higiene, sono, brincadeiras e atividades pedagógicas.

O CIMEI está situada na região Leste da cidade de Campinas, uma das regiões com os maiores índices de desigualdade social de acordo com o mapa de exclusão/inclusão⁵ deste município. Esta região é uma área de grande valor imobiliário, onde estão situados shoppings, condomínios de luxo e ao lado destes, separadas por muros imensos, as favelas onde as famílias desta pesquisa moram.

Convém ressaltar que, de acordo com o mapa de exclusão/inclusão social de Campinas, este município, localizado a 100 km de São Paulo e sede da Região Metropolitana, é marcado por altos graus de exclusão social, apesar de ser um dos centros industriais e tecnológicos mais conceituados do país. Campinas apresenta uma realidade típica que marca as grandes cidades brasileiras, onde se concentram grandes demandas por melhores condições habitacionais, empregos, serviços e equipamentos básicos de educação e saúde, dentre outras.

⁵ Informação obtida por meio do mapa de exclusão /inclusão social da cidade de Campinas da prefeitura Municipal de Campinas, 2003.

Buscando conhecer a realidade vivida pela maioria dos seus alunos, a escola promoveu a caracterização da comunidade⁶ com o objetivo de conhecer os aspectos sócio-econômicos e culturais das famílias. Esta caracterização foi realizada por meio de uma ficha entregue aos pais e responsáveis, com o objetivo de obter informações tais como: profissão, naturalidade, tipo de moradia, quais os serviços (públicos e privados) oferecidos na comunidade, lazer e cultura, participação da família na escola e o que eles esperavam da escola.

A caracterização da comunidade trouxe dados como:

- A maioria dos pais nasceu na década de 70 e são do Estado de São Paulo;
- Quanto à profissão, a grande maioria dos pais está empregada no setor automobilístico e as mães trabalham em serviços domésticos.
- Em relação à moradia, o levantamento mostrou que a maioria mora em casas de alvenaria, com água encanada, energia elétrica e rede de esgoto. Contudo a caracterização não pesquisou se estas moradias são regularizadas ou não.

Os serviços recebidos pela comunidade (Posto de Saúde, transporte, supermercados, escolas) foram apontados como satisfatório; somente o comércio foi dito como insatisfatório. Um ponto negativo é que cerca de 95% dos sujeitos não participam de nenhum tipo de evento de lazer e cultura, o que demonstra a falta de incentivo do poder público nas comunidades populares.

⁶ Documento interno da escola.

Com relação à participação da família na escola, os participantes revelaram só freqüentarem a escola em reuniões de pais. Na categoria do que esperam da escola, destacaram-se três respostas: educação de qualidade, ensinar valores e o “melhor” (essa palavra foi mencionada várias vezes pelos familiares dessa forma, sem nenhuma informação adicional).

A caracterização da comunidade feita pela escola tinha intenção de conhecer a realidade das crianças, abrindo espaço para se pensar um projeto pedagógico voltado para as necessidades da comunidade, além de permitir identificar serviços públicos nela existentes, para a criação de redes de apoio para o atendimento das crianças e suas famílias.

3. Participantes

A escolha dos participantes na pesquisa ocorreu por indicação de algumas educadoras, especificamente monitoras, por conhecerem um pouco mais da realidade das crianças e, também, pelo levantamento nos prontuários da escola. Sendo assim, foram indicadas no ano de 2005 cinco crianças da CEMEI e no ano de 2006 sete crianças da EMEI que vivem nos bairros próximos ao CIMEI, situados na região Leste de Campinas.

Na CEMEI duas crianças passaram para EMEI em 2006 e as outras três citadas pediram transferência ou cancelamento de matrícula por motivos não explicados à escola, o que poderia ser por influência do tráfico de drogas, hipótese levantada por algumas monitoras moradoras do mesmo bairro das crianças.

Inicialmente, planejou-se conversar com os familiares das crianças indicadas, mas, nos meses de coleta de dados, houve ataques promovidos pelo

crime organizado no Estado de São Paulo, gerando medo na população. Isso talvez tenha feito algumas delas desistirem da participação na pesquisa, pois é um tema que gera um pouco de desconfiança nessa população. Sendo assim, os participantes da pesquisa foram quatro crianças da EMEI, três mães e uma avó das respectivas crianças.

Com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre os participantes, foi elaborado o **quadro 1**, contendo o nome⁷ dos participantes, idade, o motivo da prisão do pai das crianças e o tempo em que o pai está preso. Estas informações foram obtidas por meio do roteiro demográfico (anexo 4).

Quadro 1. Caracterização dos participantes

Participantes	Idade	Motivo da prisão paterna	Tempo que o pai está preso
Patrícia (mãe de Paulo - 4 anos)	23 anos	Roubo	8 meses
Aline (mãe de André - 3 anos)	39 anos	Tráfico Drogas	1 ano e 8 meses
Renata (avó de Rodrigo - 4 anos)	51 anos	Tráfico de Drogas	2 anos
Carmem (mãe de Camila - 3 anos)	22 anos	Porte ilegal de arma	1 mês

⁷ Para preservar a identidade das famílias, foram criados nomes fictícios para as crianças, as mães e a avó.

Continuando com a apresentação dos participantes, foi feita uma descrição breve da situação sócio-econômica de cada um deles, também, a partir do roteiro demográfico (anexo 4).

- Patrícia mora com os pais e o filho e está grávida. Eles vivem em uma casa de alvenaria de cinco cômodos, alugada. Patrícia e o pai da criança não completaram o ensino fundamental. Hoje ela está desempregada, mas trabalhava como diarista, e o marido era pintor. Quem mantém a família é o pai dela, que é aposentado (ela não soube informar o salário do pai). Patrícia disse que sua mãe trabalha de diarista e recebe por volta de R\$ 280,00, mas não ajuda nas despesas de casa, pois usa o dinheiro para beber.
- Aline é dona de casa. Ela mora com os três filhos e possui casa própria. O pai das crianças era calceteiro e tem 39 anos de idade. Ela e o marido estudaram até a oitava série. O filho mais velho trabalha e ajuda com as despesas de casa. A renda da família é, em média de R\$ 350,00.
- Renata informou que é dona de casa e vende produtos de beleza em domicílio. O marido é aposentado e tem uma barraquinha de vender coco. O pai do Rodrigo, filho de Renata, era motoboy. A família mora em casa própria e todos os adultos da casa não possuem o ensino fundamental completo. A renda da família gira em torno de R\$ 800,00.
- Carmem mora com os pais e a filha. Ela está grávida e trabalha numa loja de conveniência num posto de gasolina. O pai da criança era motoboy e a renda dos dois, era em média de R\$ 900,00, mas, com a

prisão dele, caiu para R\$ 350,00. Ela terminou o ensino médio e o pai da criança não completou o ensino fundamental.

4. Material

A investigação qualitativa possibilita a utilização da entrevista em conjunto com a observação participante e análise de documentos (Bogdan & Bilken, 1994). Assim, esta pesquisa teve três fontes de coleta de dados: entrevista semi-estruturada com familiares, observação na escola das crianças que possuem o pai preso e os diários de campo da pesquisadora.

Para a coleta de dados, foram elaborados os seguintes instrumentos: Termo de Consentimento livre e esclarecido da diretora da escola para realização de pesquisa (anexo 1), Termo de Consentimento livre e esclarecido dos familiares para a participação na pesquisa (anexo 2), Protocolo de análise dos diários de campo (anexo 3), Roteiro demográfico (Anexo 4) e Entrevista semi-estruturada (Anexo 5).

O Termo de Consentimento livre e esclarecido da diretora da escola para realização de pesquisa (Anexo 1) serviu para explicar e informar a direção sobre a proposta da pesquisa, solicitando a sua autorização para a coleta de dados na escola.

O Termo de Consentimento livre e esclarecido dos familiares para a participação na pesquisa (Anexo 2) serviu para esclarecer os objetivos da pesquisa e solicitar a permissão dos familiares para participarem da pesquisa.

O Protocolo de análise dos diários de campo (Anexo 3) teve como objetivo analisar os diários de campo da pesquisadora, registrando o ano, a quantidade de relatórios feitos pelo relator e os comportamentos observados das crianças com pais presos nas atividades da escola. Foram transcritos, interpretados e registrados no protocolo os trechos relacionados com o objetivo desta pesquisa.

O roteiro demográfico (Anexo 4) consta de perguntas contendo os seguintes dados: data da entrevista, nome, idade, endereço, número de filhos, profissão da mãe e do pai, tempo de trabalho na profissão, situação econômica da família, tipo de residência, formação acadêmica dos pais, há quanto tempo o pai está preso e o motivo da prisão.

A entrevista semi-estruturada teve como finalidade conhecer a percepção dos familiares relacionados à prisão dos pais na vida das crianças. Este instrumento (Anexo 5) consta de oito perguntas divididas em três dimensões relacionadas como os objetivos da pesquisa.

A primeira dimensão investigou a relação da criança com o pai baseada nas seguintes perguntas: como o familiar percebe a relação da criança com o pai?; quando aconteceu o primeiro contato da criança com o pai após a prisão paterna? e, a criança visita o pai na prisão?

A segunda dimensão verificou como os familiares lidam com o assunto da prisão paterna com as crianças, por meio de duas perguntas: quando a criança pergunta pelo pai o que o familiar diz?; e, como o familiar acha que a criança percebe a situação prisional do pai?.

E a última dimensão investigou a percepção dos familiares sobre o comportamento da criança a partir de três perguntas: como o familiar percebe o

comportamento da criança depois de ir visitar o pai na prisão?; quando a criança não vai visitar o pai na prisão, como ela se comporta?; e, o que os familiares perceberam no comportamento da criança após a prisão do pai?

5. Procedimentos

a. Questões Éticas

Esta pesquisa, por envolver seres humanos, utilizou, em seus procedimentos de análise, determinações do Código de Ética do Psicólogo (CFP, 2005), que estabelece, entre os seus princípios fundamentais, o respeito à dignidade e à integridade que o psicólogo deve ter com o ser humano.

Seguindo esses princípios, o Conselho Federal de Psicologia formulou a resolução n. 16/2000, que dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos (CFP, 2005).

Dessa forma, foi entregue ao comitê de ética da universidade um protocolo de n. 0377.0.000.147-06 com os objetivos, justificativa da pesquisa, procedimentos adotados e termos de consentimento livre e esclarecido, informando que a participação era voluntária, além de especificar com clareza os objetivos da pesquisa e o uso que será feito das informações aos participantes, obedecendo ao art. 4º, a respeito da autonomia, liberdade e privacidade do participante, e ao art. 5º, que garante a efetiva proteção dos participantes.

Após a aprovação do Comitê de Ética, foi entregue à diretora da escola o Termo de Consentimento livre e esclarecido para a realização da pesquisa (anexo 1), informando os objetivos do trabalho, explicitando que a participação ocorreria

de forma voluntária e garantindo o anonimato da escola, das pessoas e dos bairros.

b. Observação participante e diários de campo

A inserção da pesquisadora no cenário de pesquisa ocorreu a partir do ano de 2005, permitindo a convivência com os profissionais e as crianças da escola, principalmente com as crianças desta pesquisa.

No decorrer do trabalho de campo, buscou-se observar o que acontecia na escola, procurando entender o seu funcionamento, como se dava o relacionamento de todos os sujeitos nela envolvidos com o intuito de compreender a realidade escolar em sua complexidade.

O processo da observação teve como finalidade verificar como as crianças que possuem o pai preso se comportavam durante as atividades e como interagem com os colegas, as educadoras e com a pesquisadora. Contudo este procedimento passou por dificuldades, pois as crianças participantes da pesquisa faltavam bastante, além da necessidade de a pesquisadora acompanhar as outras demandas de campo, devido à inserção no projeto Vôo da Águia.

Dessa maneira, a observação participante acontecia durante as atividades realizadas pelas crianças no pátio ou na classe, uma vez por semana, e as observações eram relatadas nos diários de campo da pesquisadora. Segundo Bogdan e Bilken (1994), nos estudos de observação participante, todos os dados são considerados notas de campo (diários de campo).

Os diários de campo da pesquisadora foram construídos a partir das observações das atividades, dos comportamentos, dos diálogos, da dinâmica da

escola, ou seja, de “quase tudo” que acontecia na escola durante a ida ao campo. Nessas anotações, eram acrescentadas, também, as impressões, os questionamentos, as preocupações e as hipóteses levantadas pela pesquisadora.

Nos diários de campo, além das informações acima citadas, havia também o nome da instituição escolar, o nome do projeto Vôo da Águia, a data, o nome da relatora e o título das atividades realizadas no dia.

Para a análise dos dados coletados por meio da observação participante e pelos diários de campo, os trechos condizentes com a proposta da pesquisa foram selecionados e transcritos, em categorias para o protocolo de análise dos diários de campo, para serem analisados e interpretados.

c. Entrevistas

Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa qualitativa (Ludke & André, 1986).

Jackes (1993) pontua que, dentro do método dialético, a entrevista possibilita recolher depoimentos voltados para a questão de pesquisa, como, também, permite um discurso livre promovido pelo próprio diálogo estabelecido, por se tratar de um processo de interação entre dois sujeitos. Assim, as entrevistas semi-estruturadas com os familiares foram feitas de forma não-diretiva.

Nos meses de maio e junho, houve um primeiro contato com os familiares para explicar a pesquisa e solicitar a participação deles. Com a aceitação, foi entregue um bilhete marcando dia e hora para conversarmos.

As entrevistas foram realizadas na escola, especificamente na sala de vídeo por ser um ambiente mais tranqüilo, e cada familiar foi entrevistado uma vez, individualmente, com média de uma hora de duração. A intenção era entrevistar duas vezes cada participante, mas com os ataques realizados pelo crime organizado, os familiares não aceitaram novos convites para outras conversas.

As entrevistas foram gravadas em fitas cassetes, após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 2) e, posteriormente, transcritas. As transcrições foram feitas pela própria pesquisadora, o que possibilitou entrar em contato com as percepções de cada familiar e levantar que temas foram destacados em cada uma delas.

III. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo será estruturado em duas partes. A primeira discutirá as repostas coletadas no roteiro de entrevista com os familiares das crianças que possuem o pai preso, e a segunda parte, os dados retirados dos diários de campo da pesquisadora por meio da observação participante.

PERCEÇÃO DOS FAMILIARES DE CRIANÇAS FILHAS DE PRESIDÁRIOS **SOBRE O ENCARCERAMENTO**

Os dados obtidos nesta primeira parte foram coletados por meio de um roteiro de entrevista semi-estruturada. A entrevista foi dirigida de maneira não diretiva, orientando as perguntas à questão a ser pesquisada, mas possibilitando aos participantes se expressarem livremente.

Isso porque a entrevista semi-estruturada permite um discurso livre, com o objetivo de recolher os depoimentos centrados nas questões propostas na pesquisa, além de permitir uma relação dialógica entre o pesquisador e o participante (Jacques, 1993).

As entrevistas foram transcritas e, em seguida, foram realizadas leituras e releituras de cada entrevista, buscando superar a interpretação imediata e superficial dos dados relevantes ao propósito da pesquisa. Para Frigotto (1989), “é no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto, que expressa o conhecimento apreendido da realidade” (pp. 98-99).

As leituras foram feitas uma a uma, analisando e sistematizando cada caso, criando categorias de análise. Após as leituras de todas as entrevistas, foram

realizadas comparações e analogias entre as situações vividas pelas crianças e suas famílias para posterior discussão.

Neste momento, passou-se a uma discussão dos dados, levando-se em consideração os aportes teóricos que fundamentam esta pesquisa, buscando uma compreensão mais abrangente sobre o tema e para refletirmos sobre a questão prisional e o desenvolvimento de crianças que convivem com essa problemática.

Para uma melhor visualização e discussão dos dados, este momento foi dividido em três dimensões: *relação da criança com o pai; como os familiares lidam com o assunto da prisão do pai com a criança; e como os familiares percebem o comportamento da criança.*

1. Relação da criança com o pai

Esta dimensão foi investigada com base em três perguntas que tinham como objetivo conhecer a relação da criança com o pai. Dessa forma, para uma melhor compreensão, cada pergunta será discutida separadamente.

1a. Como você percebe a relação da criança com o pai?

Neste item a intenção era compreender como os familiares percebiam o relacionamento entre a criança e o pai. Constatou-se que as mães percebem como boa a relação entre eles, mesmo o pai não estando presente no cotidiano da criança.

Na fala a seguir, evidenciou-se que a criança já ficou em outras situações sem a presença do pai, e para os familiares, a questão do tempo, na situação

prisional paterna, pode funcionar como um facilitador para compreensão das crianças sobre a ausência do pai:

“A relação deles sempre foi boa, uma relação de pai e filha. Não assim aquela criança que não fica sem o pai, tanto que agora ela está conseguindo sustentar esta situação de um mês sem ver” (Carmen, 1a).

Na abordagem ecológica o tempo permite analisar a influência de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do desenvolvimento. Assim, a análise do tempo considera a pessoa em relação aos acontecimentos presentes em sua vida (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Em outro depoimento, novamente destacou-se a relação como boa, porém percebeu-se a falta paterna no cotidiano da criança quando ela manifesta desejo em ficar morando com o pai. Veja na fala a seguir:

“A relação dele com o meu filho é boa. Ele gosta do pai, ele brinca com ele e conversa com ele. A gente pergunta se ele quer voltar pra mãe e ele fala que não quer. Ele fala que quer morar com o pai” (Renata, 1a).

É interessante destacar a forma de a criança se relacionar com o pai antes e depois da prisão paterna. Levantamos duas hipóteses para entender esse processo: uma de que a criança sinta falta do pai nas atividades diárias, pois era ele quem cuidava e brincava com a criança, demonstrando uma vinculação muito forte entre pai e filho. A segunda, é que a criança, ao visitar o pai, pode estranhar o ambiente do presídio, o que pode levá-la a um certo afastamento e desconfiança com o pai. Observe a fala a seguir:

“Ah, eles era agarrado. Vivia agarrado. Ele que trazia na escola, ele buscava. Quando ele não ia trabalhar, ele vinha, agora ele sente falta né? Era mais do que comigo. Comigo, ele nem gostava de ficar. Era só o pai, pai. Saía ia andar de bicicleta pra rua, ia jogar bola, tudo, pros campos aí que tinha. Mas, agora, quando ele vai lá, ele fica meio assim, ele não fica muito perto. Ele recebe o pai dele assim, mas fica meio sem graça. Ele já corre e fica sozinho, ele fica brincando lá no pátio, mas, ele não é muito de ficar com o pai dele não. Ele fica, eu acho que ele sente meio esquisito o clima lá dentro, é muita gente né?” (Patrícia 1a).

Esta resposta confirma que o processo proximal dentro do modelo bioecológico é entendido como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento, pois ele possibilita entender as formas de interação entre a pessoa com outras pessoas, contextos, objetos e símbolos presentes no ambiente imediato (Narvaz & Koller, 2004). E no caso, dessa criança o ambiente prisional afetou a qualidade dos processos proximais entre ela e o pai.

Evidenciou-se, também, que o brincar possibilitou a comunicação e o relacionamento entre pai e filho, facilitando a união dos dois. Vale ressaltar que o termo “brincar” originou-se do latim *vinculum*, que significa união, laço. Brincar, então, é uma forma de criar e fortalecer vínculos, sendo fundamental para a manutenção dessa relação, pois o brincar proporciona o estabelecimento de relações de confiança (Junqueira, 2003).

“Normal. Ele brinca com ele, ele chama o pai pra jogar bola, o pai vai e joga. Porque lá tem é, é... é uma prisão, mais, tem um pátio, né? Aí ele, mas daí, a gente chega lá e ele só fica com o pai dele. ele quer jogar bola, o pai vai, joga bola, vai e come junto com ele” (Aline, 1a).

A prisão é um contexto presente na vida dessas crianças, independente da variação entre *microssistema*, *exossistema*, *mesossistema* e *macrossistema*. No

entanto o impacto evolutivo desse sistema para as crianças vai se alterar de acordo com a forma de as famílias lidarem e perceberem a situação prisional.

A relação desenvolve-se de maneira saudável, pois as crianças conseguem estabelecer vínculos com os pais, mesmo visitando-os uma vez ao mês. Isso demonstra que a qualidade das relações fortalece a vinculação, e não a frequência com que ocorrem.

1b. Quando aconteceu o primeiro contato da criança com o pai após a prisão?

Os familiares revelaram que as crianças eram muito pequenas quando visitaram o pai na prisão pela primeira vez, conforme a fala a seguir:

“Estava bem pequeno. Hum, eu acho que dois meses” (Renata, 1b).

Percebeu-se, na fala de uma das participantes, que a criança não estranhou o ambiente da penitenciária, porque a visita ao pai iniciou-se quando ela era bem pequena e o vínculo foi se estabelecendo dentro da prisão. Nos dias de visita, o que se destacava era o contato, a interação, e o ambiente tornou-se secundário.

“Ah, ele era pequenininho. Ah, eu acho que ele tinha um ano, quase dois anos. Ai, não me lembro. Então, mas eu acho que ele era muito pequeno para perceber o lugar que ele tava. Ele via o pai dele, né? Brincava com o pai dele, tudo, até dormia no colo do pai dele. Mas era muito pequeno” (Aline, 1b).

O tempo, mais uma vez, aparece como um fator importante, pois funciona como um organizador emocional e social na dinâmica do desenvolvimento humano. Com isso, a análise dos eventos temporais e seus efeitos amplia a

possibilidade de explicar o processo desenvolvimental (Silva, Alves & Koller, 2004).

Ainda dentro dessa perspectiva do tempo, notou-se na criança mais velha uma expectativa na primeira visita ao pai. Porém, ao reencontrar o pai, a criança ficou desconfiada e não conseguiu ter com o pai a mesma ligação anterior à prisão paterna. Veja o depoimento a seguir:

“O primeiro contato dele, ele, ele chegou lá e falou: ‘mãe nós vai ver o pai?’. Eu falei vai. Ai nós entramos lá dentro e fomo, aí, quando chegou na metade do caminho, ele já foi correndo, ficou empolgado. Ele foi, chegou na hora de abrir o portão que ele viu o pai dele vindo assim, de frente assim. Ai ele já fica mucho, fica sem graça, fica sério. Ai o pai dele vai pa abraçar ele, fala ‘oi filho, ah, o pai tá aqui, o pai já vai sair já, logo’. Ai, ele vai, abraça o pai dele, mas ele nem fica não. Ele fica mais comigo. Ele já gruda e fica comigo. Não sei, acho que ele tá meio assustado, sei lá” (Patrícia, 1b).

Esse comportamento pode ser explicado pelo fato de a criança ter estranhado o ambiente prisional e também, por ter presenciado a prisão paterna, trazendo a criança um certo desconforto no primeiro contato dos dois após a prisão do pai. Além disso, a criança poderia estar com medo de criar vínculo com o pai e depois, perder novamente.

De acordo com os depoimentos, percebeu-se que a idade das crianças pode ser considerada um facilitador para o estabelecimento de vínculo com os pais, e isso poderia funcionar como um fator de proteção para as crianças que passariam a ter contato com os pais.

1c. A criança visita o pai na prisão?

Neste item, verificou-se que as crianças visitam o pai na prisão, contudo a visita não ocorre com muita frequência, geralmente uma vez ao mês. Os familiares

percebem o presídio como um lugar ruim, como um ambiente de pessoas más, impuras e criminosas e por esse motivo, não seja ambiente para uma criança, um ser puro e ingênuo. Esse pensamento, talvez seja uma medida de proteção das famílias, por não saberem o efeito da prisão a longo prazo no desenvolvimento das crianças, além de tentar poupá-las de mais momentos de violência.

“Não, eu levo ele, às vezes. Eu levo só uma vez por mês. Eu não levo todo final de semana, porque já basta a violência de todo dia” (Aline, 1c).

Muito embora não haja muito debate sobre os prós e contras das visitas de crianças aos pais encarcerados, tais visitas podem ser vistas como atividades positivas e de grande apoio, pois elas ajudam o pai preso, a família, a instituição prisional e, em último caso, a sociedade como um todo, pois as visitas amortecem as tensões pessoais e facilitam a gestão do espaço prisional (Burity & Vainsencher, 2005).

De acordo com a interpretação dos familiares, a penitenciária não é ambiente para criança. Talvez isso ocorra por vários motivos. Dentre eles, podemos destacar o processo da revista, como gerador de constrangimento e humilhação aos familiares dos presos.

“Lá não é ambiente para criança. As revista é muito invasiva e as mulher dos presos ficam fazendo piadinhas com os guarda e fazendo posições que não acho bom meu filho observar. Ele já visitou o pai na prisão cinco vezes, mas resolvi levar ele só uma vez por mês para ver o pai ou quando tivé alguma data comemorativa na prisão, mesmo o pai pedindo para ver o filho” (Patrícia, 1c).

No depoimento acima, além do destaque para o processo de revista, verificou-se outra questão: o pai pedindo para ver o filho. Isso demonstra a

necessidade de exercer seu papel de pai. Portanto as visitas favorecem a ressocialização do preso por meio da manutenção dos laços familiares. E os presos e seus filhos têm a chance de desenvolver ou reforçar os vínculos entre si.

Com os depoimentos dos familiares de presos, evidenciou-se que a prática da revista na entrada das prisões impõe, principalmente, às mulheres, uma situação vexatória de serem apalpadas e fazerem movimentos de agachamentos na frente de seus filhos, netos ou sobrinhos. E as crianças presenciam tudo, possivelmente sem entender o porquê de os familiares estarem fazendo tais movimentos.

“Eu passo pela revista, ele tá junto comigo, depois. É o tempo todo junto dele. É mais ou menos uma sala que nem aqui. Entra cinco, seis mulher. Ele entra junto comigo e fica do meu lado. Você sabe que tem de arrancar toda a roupa né? Aí, passo pela minha revisto e eu já levo ele do jeito que vai entrar, de sandálinha, não ponho o tênis. Agacha três vezes, fica na frente das agente. E a criança vê tudo isso” (Aline, 1c).

Tal situação retrata que constrangimento, humilhação e discriminação são alguns dos elementos que acompanham a condição de familiares de presos, não poupando nem a criança de presenciar tal fato. Dessa forma, o processo de revista deveria ser repensado, pois quem deve ser alvo de controle é o preso, e não sua família.

No depoimento abaixo, podemos verificar que a situação da revista impediu que muitos familiares fossem visitar e/ou levar os filhos à penitenciária. Sendo assim, o sistema estaria inibindo o contato do preso com a sua família, pois o processo de revista não demonstra muita eficácia para impedir entrada de drogas e armas.

“Não. Não, nenhuma. Não, não isso daí eu já coloquei na minha cabeça que não levaria ela lá, porque é uma situação meio complicada. Eu, as duas vezes que tive que entrar, eu entrei sem pensar no que eu tava fazendo, da situação de ter que ficar nua, de ter que abaixar na frente da moça, e isso era uma coisa assim, que eu fiz sem pensar no que eu tava fazendo. Meu pensamento tava lá dentro, de ver o que estava acontecendo. Eu não tenho intenção de levar ela lá, porque é uma coisa, assim, chata” (Carmen, 1c).

Por isso, em alguns casos, os avós aconselhavam as mães a não levar as crianças à penitenciária durante os dias de visita, principalmente depois das rebeliões. Eis alguns depoimentos:

“Olha, geralmente ele ia com a mãe. Ele não ia muito não, mas ele ia. Eu mesma falava para não levá ele. Lá não é ambiente para criança” (Renata 1c).

O trecho abaixo revela um pouco da angústia vivida por esses familiares com as rebeliões ocorridas em São Paulo.

“Aí meu pai falou que, depois dessa aí, é bom não ficá levando muito ele lá. Evitá um pouco, mas até o pai dele também não qué. Depois dessa aí eu também não vou levá” (Patrícia, 1c).

Os familiares não entendem que a ida ao presídio, em si, pode não ser tão negativa para o desenvolvimento das crianças. Pelo contrário, pode ser até positiva pelo fato de ver o pai. Dessa forma, percebeu-se, em muitos dos casos, que a visão negativa do lugar está nos familiares, e não necessariamente nas crianças.

2. Como os familiares lidam com o assunto da prisão paterna com as crianças

Nesta dimensão, os familiares expressaram como o assunto da prisão paterna foi tratado com as crianças, com base em duas perguntas que serão analisadas separadamente.

2a. Quando a criança pergunta pelo pai o que você diz?

Nesta questão, quando as crianças sentiam falta e perguntavam pelo pai, os familiares respondiam que os pais estavam trabalhando. Possivelmente, as crianças entendiam e aparentemente lidavam melhor com a ausência do pai por motivos de trabalho. Veja o depoimento abaixo:

“Que ele tá trabalhando, ele vê polícia na televisão, ele fala: ah mãe, oh lá onde o pai tá. Eu falo no serviço do pai, seu pai é agente. Agora, de vez em quando, ele fala. Fala, pergunta do pai dele. Eu falo: ‘cê sabe, neném, o pai tá lá no serviço dele. O pai tá trabalhando’. Aí ele: ‘tá bom’” (Aline, 2a).

Compreensivelmente, as famílias justificam a prisão paterna com trabalho, talvez como uma tentativa de preservar a criança de um possível sofrimento. Contudo o sofrimento pode ser causado muito mais pelas mudanças da dinâmica familiar do que saber que o pai está preso, pois a criança ainda não percebe que ali é um lugar negativo, a menos que ela receba informação que permita ver a prisão como tal.

“Porque a gente tem conversado com ela que ele tá trabalhando. Então, no começo, ele não podia, não tinha como ligar. Então ele não ligava e ela falava que ele não ligava porque a patroa dele era muito brava, por isso, ele não podia ligar” (Carmen, 2a).

Bastos, Alcântara e Santos (2002) discutem que, em conseqüências sociais de variada extensão e gravidade, é reconhecido que a família seja o eixo de organização do espaço social imediato dos sujeitos, na tentativa de facilitar as dificuldades da vida.

No entanto, é importante considerar que a fala dos familiares explicando a ausência do pai por questões de trabalho nem sempre é aceita pelas crianças. A criança mais velha consegue entender as mudanças na dinâmica familiar ocorridas pelo aprisionamento de algum membro da família, e isso acentua ainda mais quando ela presencia a prisão do pai.

“Seu pai tá trabalhando. Ele fala pra mim: ‘pára de mentir que eu sei que ele não tá trabaçando. Eu sei que ele tá lá, tá lá na cadeia, tá na cadeia’. Ele fala: ‘aí, meu pai tá aí, não sai desse lugar aí, feio aí dentro, aí’. Acho que ele não acredita, porque ele viu tudo, inclusive o pai apanhando dos polícia” (Patrícia, 2a).

Outras crianças acabam sabendo da situação prisional do pai de maneira inadequada. Em alguns casos, por motivos de separação e brigas entre os pais, a criança acaba sendo envolvida nessas questões. De acordo com a avó, a criança soube de tudo, porque a mãe estava separada do pai. Neste caso, provavelmente, a criança sofreu pelos desentendimentos entre os pais.

“Na época, não sei se é porque ele sofria muito. Ele com ela, né? Aí, ou ela ficava falando coisas que não devia, sei lá. Aí, ela contava o que ele tinha feito, porque estava preso. Então dizia abertamente pro Rodrigo o que tava acontecendo” (Renata, 2a).

Constatou-se que as famílias estudadas omitem para as crianças o verdadeiro local onde está o pai. Isso pode ser um ponto negativo para o desenvolvimento das crianças, que, desde cedo, não aprendem a lidar com a

verdade, e, possivelmente, não saberão agir em situações de humilhações e discriminações na escola, ou diante de amigos e vizinhos, podendo desenvolver problemas emocionais. Seria interessante se a família fosse preparando a criança, para que ela pudesse entender o motivo de o pai estar preso, pois a mentira gera angústia e muita tensão.

2b. Como você acha que a criança percebe a situação prisional do pai?

Apesar da média de idade das crianças ser de três e quatro anos, o intuito desta pergunta foi buscar entender como as crianças percebem a situação prisional do pai. De acordo com as respostas dadas pelos familiares, algumas crianças percebem a situação do pai como uma ausência gerada pela necessidade de trabalhar em outra cidade.

“É, porque, na cabecinha dele, eu acho que ele tá indo lá no serviço do pai dele. Quando ele vê na televisão, ele vê lá, ele fala para mim, oh lá mãe, é lá no serviço do pai” (Aline, 2b).

Em geral, as respostas emitidas pelos familiares vêm a confirmar que as crianças não percebem a prisão como um lugar onde os pais estão para cumprir pena por delitos cometidos. Pelo contrário, eles estão naquele lugar para trabalhar e o jogo simbólico das crianças pode facilitar a compreensão da situação prisional do pai. O trecho a seguir, expressa isso:

“Agora ele liga todo dia, fala com ela todo dia. Ela já tá mais assim, ela tá mais tranqüila, porque meu pai tem ficado mais tempo fora também, trabalhando na fazenda. Então, acho que ela liga uma coisa ca outra. Se meu vô pode ficar tempão longe trabalhando, meu pai também pode, sem aparecer. Ah, eu acho que ela sentiu a falta dele. Ela sente, mas acho que ela consegue entender justamente pela situação

do meu pai, dele também ficar, que nem já vai fazer três meses que ele tá lá na fazenda. Então, ela entende essa situação” (Carmen, 2b).

Em outros casos, a criança não acredita que o pai está trabalhando, pois ela presenciou a prisão paterna e de acordo com a mãe, isso aconteceu de maneira bastante violenta, desenvolvendo na criança raiva da polícia, sentimento compreensível, visto que, os policiais invadiram sua casa e o separaram de maneira brusca do pai, momento que pode ter deixado um trauma significativo para essa criança. O trecho a seguir demonstra isso:

“Ele agora se tornou assim. Ele não pode ver polícia que agora ele tem raiva. Ele não gosta. Ele vê, ele xinga que nem agora, tá passando um aqui agora na entrada, agora. Tava passando uma viatura, daí ele começou a xingar e tacar pedra. Falei: ‘não, Paulo’, que ele sabe que foi a polícia que levou o pai dele embora. Que é por causa da polícia que o pai dele não tá aqui. Então ele tem um certo ódio, uma certa raiva, né? Não sei. Eu falo pra ele porque polícia também não são todos que são santinho” (Patrícia, 2b).

É importante ressaltar que, no depoimento anterior, os familiares não percebem que não é só por causa da polícia que o pai está preso, mas porque cometeu algum delito. Portanto, a influência da própria dinâmica familiar pode gerar impacto na vida dessa criança de maneira negativa, que trata a situação prisional do pai permeada de mentiras.

Sepúlveda, López e Guaimaro (2004) dizem que a prisão de um membro da família ocasiona transtorno familiar global. Quando é recluso o chefe de família, as conseqüências são devastadoras tanto nos aspectos econômicos como na desestrutura sociopsicológica.

De maneira geral, as crianças entendem que os pais estão ausentes por necessidade de trabalho. Talvez a idade delas ainda não permita entender a situação prisional dos pais como um cumprimento de pena. No entanto podemos levantar uma hipótese de não ser a situação prisional do pai que pode, nessa idade, gerar impacto no desenvolvimento delas, mas, sim, a maneira de a família lidar com essa situação, utilizando a mentira.

3. Percepção dos familiares sobre o comportamento da criança

Este item referiu-se às respostas dos familiares sobre três perguntas relacionadas ao comportamento da criança ao visitar ou não o pai na prisão e o jeito como a criança ficou após a prisão paterna.

3a. Como você percebe o comportamento da criança depois de ir visitar o pai na prisão?

Nesta pergunta, os familiares destacaram que as visitas possibilitavam um reencontro da criança com o pai, fato que trazia mais tranquilidade às crianças, pois recebiam carinho e atenção do pai e dos outros presos, demonstrando a valorização da presença da família no sistema penitenciário.

“Ele acostumou porque uma criança, quando chega no presídio, os preso dá totalmente atenção para criança. Não, com as família não, porque eles não pode nem olhar, mas as criança ali no pátio, eles brinca, eles. Então, ele ir, pro André aquilo ali é festa. Que todo mundo ali, ele chegou ali, que conhece meu marido, que brinca com ele, já vai pega ele, vai pro pátio jogar bola. Então pra ele aquilo ali é festa. O que ele tem lá, ele não tem aqui” (Aline, 3a).

Segundo Burity e Vainsencher (2005), nos dias de visitas, percebe-se o maior respeito dos detentos para com os familiares visitantes, seus e dos outros. Dentro das unidades prisionais, os presos estabelecem uma série de normas e regras a serem cumpridas. E, talvez, uma das mais importantes delas seja o respeito dado a todos os visitantes de presidiários, principalmente a família.

As visitas permitem às crianças ver onde o pai está e como está, trazendo uma tranquilidade de não ter sido abandonada por ele. Contudo algumas crianças não conseguem lidar com a ausência paterna, e acabam tendo problemas de comportamento, inclusive na escola.

“É, ele fica até mais contente. Lá dentro, ele brinca, se diverte, mas, na hora de vim embora, ele vem, mas na hora que chega em casa, aí desandou. Aí desandou de vez, aí ele fica daquele estilo, né? Que nem agora, teve uma reunião ca professora, ela tava falando pra mim né, que ele tava muito terrível. Ele não tava obedecendo, mas só que isso também é, faz parte do pai dele. Ele tá com a cabeça muito mexida, ele tá com a cabeça muito mexida, entendeu? Muito problema na cabeça dele, porque falam que criança de quatro anos não tem problema, ele já tem sim, ele é uma criança perturbada” (Patrícia, 3a).

O depoimento acima demonstrou o impacto do encarceramento na vida dessas e como os familiares associam o comportamento delas a prisão paterna. Alguns conseguem lidar um pouco melhor com a situação, buscando o contato com o pai. Em outros momentos, o brincar pode funcionar como um escoamento de angústias. Observe a fala a seguir:

“As brincadeiras dele, que ele brinca, só negócio de polícia, é negócio de polícia, é só isso que ele sabe brincar. Esses dias todos eu prestando atenção nele, ele só sabe brincar disso aí” (Patrícia, 3a).

A brincadeira é uma atividade prática, na qual as crianças constroem e transformam seu mundo, redefinindo a realidade. Assim, o brincar seria uma reconstrução da realidade, a produção de um novo mundo e a transformação do tempo e do lugar em que ele pode acontecer (Cont & Sperb, 2001).

Nesta categoria, a visita pode ser considerada como um fator de proteção para as crianças, na medida em que encontrar o pai significa partilhar com ele momentos de brincadeiras e aconchego. Portanto seria interessante se o sistema penitenciário brasileiro incentivasse a presença das famílias e, principalmente, das crianças nas prisões, com a criação de políticas públicas para essa população.

3b. Quando a criança não vai visitar o pai na prisão como ela se comporta?

Percebeu-se que as crianças possuem reações diferentes. Talvez isso se dê por dois motivos. O primeiro estaria ligado à relação da criança com o pai antes do encarceramento, e o segundo seria a forma como cada família lidava com a situação prisional do familiar. Ambas as situações se refletem no comportamento das crianças.

“Cada dia que passa, tá mais agressivo. Depois disso aí que apareceu, ainda mais que ele tá vendo que não tá podendo ir lá né? Ele tá vendo, aí ele fica ainda mais nervoso. Ele acha que eu tenho culpa, mas eu não tenho culpa de nada. Ele acha que... Ele fica agressivo comigo, porque eu fui na cadeia e não levei ele” (Patrícia, 3b).

A abordagem ecológica explica tal comportamento por meio da relação de sintonia entre a criança e os adultos que constituem o seu ambiente imediato, assim como a influência que outras pessoas, não necessariamente presentes nesse ambiente, exercem sobre essa relação (Bronfenbrenner, 1979/1996).

É interessante destacar os significados dados pelos próprios familiares às reações das crianças por não irem visitar o pai. O modo como cada criança reagiu ao aprisionamento do pai está intimamente ligado aos significados atribuídos a este evento, tais como o sentimento de rejeição e abandono.

“Então, não sei. Ele fica meio, foi que nem a tia dele falou, que ele tava meio triste no domingo. Ele tava meio triste, meio chateadinho. Não tava querendo ficar com ninguém. Acho que ele fica assim: não quer me levar, para mim ver meu pai. Acho que ele acha isso, né? Não quer me levar ou tá me abandonando, tá me deixando aqui também” (Renata, 3b).

Verificou-se que a criança ficava aos cuidados de outros familiares, para que a esposa pudesse visitar o marido. Assim, a família funcionava como uma rede de apoio social e afetivo, e isso é importante para amenizar o impacto das tensões cotidianas. A fala a seguir refletiu isso:

“Ele fica bem, porque ele tem uns desenhos que meu sogro comprou para ele, que ele gosta, né? Então ele fica assistindo desenho, anda de bicicleta, minha sogra enche ele de porcajada, chocolate, danone, essas coisas, ele fica bem. Fica tranquilo” (Aline, 3b).

Dassen e Braz (2000) afirmam que o sistema familiar é de suma importância no suporte social para a saúde física e emocional do indivíduo e da família no enfrentamento de transições normativas e não normativas.

Mais uma vez, a dinâmica familiar pode influenciar de forma negativa ou positiva na maneira de as crianças lidarem com a situação prisional do pai. Por isso, é importante os familiares perceberem o comportamento infantil frente a essa situação, pois a criança necessita que o adulto seja estável emocionalmente para crescer saudável.

3c. O que você percebeu no comportamento da criança após a prisão do pai?

Nesta pergunta, o objetivo era buscar entender, por meio do comportamento, o impacto da prisão paterna na vida dessas crianças. Sendo assim, notou-se que o desenvolvimento delas alterou-se em razão da ausência da figura paterna. Veja o trecho de entrevista a seguir:

“Eu falo para ele, eu falo: ‘Pedrinho não agüento mais, o Paulo tá demais, ele não tá obedecendo’. Nem pai, nem minha mãe. Ele atravessa todo mundo, travessa e não tá nem vendo. Ele xinga, fica xingando. Aí meu pai fala: ‘oh a boca menino’. Ele fica xingando, eu falo: ‘não, Paulo, não pode fazer isso’. Depois do que aconteceu, disso aí, do pai dele preso, aí começou mesmo, ele ser desse jeito, não obedecer mesmo. Até na escola ele não era assim” (Patrícia, 3b).

A fala a seguir demonstra que a criança, não entendendo o motivo da prisão do pai, pode ser afetada negativamente no seu desenvolvimento, uma vez que pode gerar sentimentos negativos e problemas, principalmente de comportamento.

“O menino tinha terror à polícia. Ele não podia ver carro da polícia na rua que o menino ficava irritado” (Renata, 3c).

Analisando as reações das crianças frente ao aprisionamento dos pais, Burity e Vainsencher (2005) perceberam duas formas de comportamentos: a primeira seria a manifestação da agressividade e de falta de limites e regras, e a segunda, tendência a ficar desligada, a manifestar dificuldade de interação na escola, a ter pesadelos e a perder o interesse nas brincadeiras.

Assim, verificou-se mais uma vez que a forma como a família lida com a situação prisional do parente fortalecerá ou enfraquecerá o desenvolvimento dessas crianças, pois é na família que a criança deve encontrar segurança.

“Ah, eu acho que ela sentiu a falta dele. Ela sente, mas acho que ela consegue entender justamente pela situação do meu pai, dele também ficar, que nem já vai fazer três meses que ele tá lá na fazenda. Então, ela entende essa situação” (Carmen, 3c).

Bronfenbrenner (1979/1996) enfatiza que a família é o primeiro microssistema da pessoa, e é nele que o sujeito em desenvolvimento irá experimentar pela primeira vez as relações mais diretas e nas quais assume determinado papel social.

Ainda nessa perspectiva, o aspecto “tempo” serviu para analisar que, em determinadas crianças, a prisão paterna, de acordo com os familiares, é vivida de maneira natural, pois, a criança acostumou-se a viver sem a presença do pai. Portanto o tempo permitirá examinar a influência de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo de vida. Observe o depoimento abaixo:

“Tranqüilo, ele era muito pequeno, então, ele acostumou viver sem o pai” (Aline, 3c).

Podemos destacar que a ausência paterna tem potencial para gerar conflitos no desenvolvimento psicológico das crianças. Pois, como enfatiza Zamora (2004), “quando os laços familiares se quebram, o bem estar emocional da criança se coloca em perigo, ficando em risco psicológico enorme” (p.115). Portanto, para uma criança se desenvolver de maneira saudável é adequado que tenha oportunidade de criar uma ligação com uma pessoa significativa que promoverá uma relação nutritiva, consistente e estável com o tempo. Sendo assim, os familiares devem funcionar como mediadores dos reflexos negativos dessa ausência na vida emocional da criança.

OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

Inicialmente foi realizado um levantamento dos diários de campo produzidos pela pesquisadora durante o período entre o dia *primeiro de fevereiro* e *vinte e oito de setembro* do ano de 2006, totalizando 28 diários de campo.

Em seguida, foi elaborada uma legenda destes diários com o número, a data e a sigla, com o objetivo de identificar os trechos selecionados dos diários de campo, expressos no **quadro 2**.

O diário de campo foi utilizado como fonte de dados, por ser um relato escrito daquilo que o pesquisador ouve, vê, experiencia e pensa no percurso da coleta de dados de um estudo qualitativo (Bodgan & Bilken, 1994).

Quadro 2. Legenda dos Diários de Campo

Diários de Campo da pesquisadora no ano de 2006					
Número	Data	Sigla	Número	Data	Sigla
1	01-02-06	P1	15	01-06-06	P15
2	02-02-06	P2	16	08-06-06	P16
3	09-02-06	P3	17	22-06-06	P17
4	16-02-06	P4	18	29-06-06	P18
5	01-03-06	P5	19	06-07-06	P19
6	09-03-06	P6	20	27-07-06	P20
7	16-03-06	P7	21	03-08-06	P21
8	23-03-06	P8	22	10-08-06	P22
9	06-04-06	P9	23	17-08-06	P23
10	13-04-06	P10	24	24-08-06	P24
11	20-04-06	P11	25	31-08-06	P25
12	27-04-06	P12	26	14-09-06	P26
13	04-05-06	P13	27	21-09-06	P27
14	11-05-06	P14	28	28-09-06	P28

Após a elaboração da legenda dos diários de campo, foi feita a leitura e a releitura dos diários para selecionar os trechos condizentes com a proposta da pesquisa. E, depois, foi feita a transcrição e a análise destes registros por meio da utilização do Protocolo de Análise dos Diários de Campo (Anexo 3).

Por meio da utilização desse material, foram identificadas duas atividades realizadas pela pesquisadora para alcançar o objetivo de observar, na escola, as crianças com os pais presos. Estas atividades foram: conversar com as educadoras da escola sobre as crianças com os pais presos e acompanhar o desenvolvimento delas na escola.

1. Conversar com as educadoras da escola sobre as crianças com os pais presos

Esta atividade referiu-se a todas as conversas com as educadoras sobre as crianças com os pais presos. O objetivo desta atividade era buscar informações sobre o comportamento das crianças e, por fim, acabou-se identificando as percepções das educadoras sobre essas crianças.

Nas conversas iniciais com as educadoras, percebeu-se que algumas não sabiam da situação prisional paterna de seus alunos. Podemos pensar que isso ocorra por falta de interesse pela vida familiar da criança, pois saber demais implica se envolver com questões, com as quais, elas não estejam dispostas ou preparadas para lidar. Veja o trecho a seguir:

“Fomos até o pátio e ficamos conversando com a EE⁸. Perguntei se, na sala dela, havia alguma criança com o pai preso e ela achava que tinha um. Então, ela chamou a criança e começou a perguntar com quem ela morava e, no fim, descobrimos que o pai não está preso. Fiz essa mesma pergunta a todas as educadoras e somente uma sabia que tinha um aluno nessa situação” (P5).

Ainda falando sobre o desinteresse por assuntos ligados à família, o trecho, logo abaixo, demonstrou que as educadoras não se preocupam em saber o motivo de as crianças faltarem à escola. E, quando buscamos saber notícias das crianças, elas argumentam não ter tempo para buscar informações, sendo que cada educadora tem o tempo docente individual, que poderia ser utilizado para ter notícias da criança.

“Logo que a EE chegou, fui perguntar para ela do André. Ela disse não saber o que estava acontecendo com o André, pois ele estava faltando há três semanas, e se eu soubesse de algo, era para avisá-la, porque ela não tinha tempo de ir até a secretaria saber” (P11).

No discurso acima, podemos destacar ainda, que a falta das crianças pode trazer um certo conforto para as educadoras, pois seriam crianças a menos, e isso, é visto de maneira positiva por elas devido ao grande número de crianças na sala.

Em conversas com as educadoras, percebeu-se, ainda, que os familiares não gostam de falar sobre o assunto. Talvez o “silêncio” seja a expressão de sentimentos de sofrimento e vergonha vividos pelos familiares de presos. As educadoras pontuaram ainda que, algumas vezes, elas sabem por terceiros que a criança tem o pai preso.

⁸ EE é uma sigla utilizada para preservar o nome de todas as educadoras

“A educadora conversou comigo sobre uma das crianças que tem o pai preso, mas destacou que soube da situação do pai pelo vigia da escola, pois, de acordo com ele, na segunda-feira, após o primeiro ataque do crime organizado em São Paulo, ela estava junto de outras mães/mulheres que possuem o marido ou companheiro preso, na frente da escola, no horário da saída, chorando. EE disse ainda que Paulo, nesse período, faltou e quando ela pergunta pelo pai, a criança sempre sai correndo. A professora acha que Paulo tem um pacto de não verbalizar sobre a situação de seu pai” (P14).

Para Burity e Vainsencher (2005), a exclusão moral é o primeiro efeito que a prisão de um indivíduo exerce em seus familiares. Essa exclusão moral, no entanto, já está bastante presente na vida de famílias pobres, que vivenciam situações de exclusão social.

É muito comum, na comunidade próxima à escola, ter algum integrante da família preso. E isso faz com que os membros da comunidade não discriminem, mas, pelo contrário, demonstrem solidariedade para com a família atingida pelo problema.

“Na reunião de pais da sala da EE, algumas mães queixaram-se do Paulo. Elas diziam que ele estava batendo muito nas crianças, mas, ao mesmo tempo, consideravam tal comportamento como resposta à situação vivida por ele, verbalizando: ‘coitado, ele sofre com a situação do pai’” (P17).

Conversar com essas educadoras talvez tenha despertado o interesse nelas em saber se na sua classe haveria crianças nessa situação. Então, elas passaram a conversar mais com as mães de algumas crianças de que elas suspeitavam, e até indicaram o serviço de psicologia para essas mães.

“A educadora conversou com a mãe e disse que, na escola tinha psicóloga sempre às quintas-feiras e se, ela precisasse conversar, poderia procurar o serviço. A professora

disse que a mãe demonstrou preocupação com a nossa presença. Por coincidência ou não, o Paulo faltou à escola naquele dia” (P3).

Contudo, para alguns familiares dessas crianças, o serviço de psicologia ainda é visto como uma ameaça, talvez porque existam alguns mitos relacionados à psicologia como denunciar para o Conselho Tutelar, e a falta das crianças no dia em que estamos na escola é um comportamento comum até eles perceberem que estamos lá para acompanhar o desenvolvimento delas.

As educadoras trouxeram dados de que, durante os ataques do crime organizado, as crianças filhas de presidiários faltaram bastante, talvez por motivos de tensão e de segurança da própria família. Além disso, os familiares não atendiam mais aos meus convites para conversarmos e as crianças passaram a não falar da situação do pai. Parecia haver um pacto de silêncio sobre o assunto prisão.

“Falei com a educadora que já havia solicitado uma conversa com a mãe do Paulo quatro vezes, mas ela não respondia mais aos meus chamados e que talvez isso fosse um pedido do marido para não conversar com mais ninguém. EE disse que poderia ser realmente isso, porque o Paulo não respondia às perguntas dela sobre nada relacionado à sua casa ou família. Falei ainda que a mãe dele passa por mim e me cumprimenta desconfiada” (P18).

É interessante notar que as conversas também despertaram nas educadoras um outro olhar para o desenvolvimento dessas crianças, antes classificadas como agressivas. Podemos considerar essa mudança como positiva, demonstrando a importância do psicólogo escolar trabalhar com a prevenção, por meio de discussões com as educadoras sobre a dinâmica familiar e, no caso desta pesquisa, sobre a situação prisional dos pais das crianças.

Agora, as professoras, por saberem da situação do pai, passaram a falar do comportamento das crianças de outra maneira, talvez por ter procurado entender o contexto de desenvolvimento delas. Veja os trechos abaixo:

“A professora falou de uma criança (Paulo) cujo pai está preso e, de acordo com ela, a criança fica muito agitada quando vê o pai” (P3).

“Na sala das professoras, falei com a EE sobre o André. Ela me disse que ele está indo normalmente e está bem. Ela me perguntou da Camila, se eu já a conhecia. Respondi que sim, desde a CEMEI. Então, ela quis saber da situação do pai dela. Falei que tinha conversado com a mãe e as coisas ainda estavam indefinidas, pois o pai não tinha ido a julgamento. E ressaltai que a mãe gostaria que a filha não soubesse da prisão do pai e, portanto, para a Camila, o pai estava viajando a trabalho igual o avô” (P19).

Conversar com as educadoras sobre o desenvolvimento dessas crianças favoreceu a construção de ações que promovam o crescimento social e emocional das crianças, pois, no lugar de vê-las chamando a atenção e repreendendo tais crianças, abriu-se um espaço de diálogo.

“EE falou do Rodrigo. Ela disse que ele estava brincando com os gêmeos um dia e ela se aproximou para saber do que brincavam, porque achou a movimentação deles um pouco estranha. Perguntou para eles do que brincavam. Um dos gêmeos respondeu: ‘comer a boneca’. Ela perguntou como era a brincadeira, ele, então, lambeu a boneca. De acordo com a professora, os gêmeos são tranquilos. Então, ela acha que foi o Rodrigo que ensinou. Ela continuou dizendo que ele, às vezes, pega os meninos por trás e fica fazendo movimentos sexuais” (P12).

Para a abordagem ecológica, o contexto sociocultural e econômico em que a criança vive influencia na forma como ela se relaciona com os outros (Santos, Pilz, Dias, Wagner & Koller, 2004).

Apesar das conversas, ainda se percebeu nas educadoras um olhar preconceituoso com relação a essas crianças. Burity e Vainsencher (2005) afirmam que existe a presunção de que a prisão de um levará outros membros da família à vida do crime. Esse estigma revela a leitura preconceituosa das educadoras, o que pode ser trabalhado pelo psicólogo escolar.

Elas chamaram a atenção para o fato de as crianças filhas de presidiários brincarem bastante de polícia e ladrão, e principalmente se identificarem com o papel de ladrão. Entretanto deve-se destacar que a brincadeira é típica da infância brasileira, independente da sua situação sócio-econômica. E que a identificação com o ladrão talvez seja uma forma de elaboração da situação vivida por sua família. Veja nos trechos a seguir:

“Perguntei do Paulo. Ela disse que continua do mesmo jeito: faz as lições bem, mas, na hora de brincar, sempre é o ladrão. Ela disse que ele não gosta de polícia” (P14).

“Outra professora disse que o Paulo só brinca de ladrão, e uma vez ele disse que vai ser bandido” (P26).

Para a abordagem ecológica do desenvolvimento humano, o valor que a cultura do microsistema dá ao fenômeno da brincadeira influencia a forma como o próprio fenômeno acontece nesse microsistema, uma vez que as oportunidades dadas às crianças são diferenciadas (Santos e cols, 2004).

Assim, as educadoras continuaram dando suas impressões a respeito do comportamento das crianças com os pais presos. E o que podemos destacar é que cada criança reage a essa situação de uma maneira específica. E os comportamentos mais observados pelas educadoras são: agressividade entre os

pares, falta de limites, nervosismo, tristeza e timidez. Veja alguns exemplos a seguir:

“Perguntei do Rodrigo, se ele estava menos nervoso. EE respondeu que sim, que ele só ficava mais irritado quando alguém fazia alguma coisa para ele” (P21).

“O Paulo está sempre brincando de atirar e bate constantemente nos amigos” (P15).

“O Rodrigo é uma criança bem tímida. Quando você o chama para fazer qualquer atividade na frente, ele se retrai” (P20).

“O André é uma peste, não pára quieto. Mas hoje ele está tristonho” (P9).

É importante considerar que dentro da perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento, as experiências singulares e a forma como as pessoas significam e internalizam as situações de vida são decorrentes de características subjetivas da pessoa, mas também dos processos proximais estabelecidos. Assim, o mesmo fato nunca será percebido da mesma forma por duas pessoas diferentes (Lisboa & Koller, 2004).

Inicialmente, percebeu-se que poucas educadoras sabiam da situação prisional do pai de seus alunos. Levantamos algumas hipóteses já mencionadas, como: falta de interesse em saber da dinâmica familiar dessas crianças e pelo fato de alguns familiares esconderem tal informação, possivelmente com receio de sofrer discriminação.

No entanto, quando as educadoras passaram a saber mais sobre a dinâmica familiar das crianças, despertou nelas uma outra forma de perceber o desenvolvimento das crianças, o que podemos considerar como um fator de proteção.

2. Acompanhar o desenvolvimento das crianças com os pais presos

Nesta categoria, estão incluídas as ações em que se pretendeu acompanhar o desenvolvimento das crianças filhas de presidiários, na sala de aula, no parque e no refeitório, por meio de observação, conversas e interações com elas.

A abordagem ecológica enfatiza que analisar o desenvolvimento humano implica identificar o *processo* de interação da *pessoa* com outras pessoas, objetos e símbolos, em um ambiente imediato (*contexto*) e em um dado período de *tempo* (Lisboa & Koller, 2004).

Percebeu-se que a família e as educadoras associam os comportamentos de agressividade e falta de limites das crianças com o tempo que as crianças passam sem ver o pai. Assim, o comportamento dessas crianças pode ser reflexo das mudanças no cotidiano da família após o aprisionamento de um membro.

“Conversei rápido com a mãe do Paulo na hora da saída e perguntei como ele estava em casa. Ela respondeu que a cada dia pior, não obedece ninguém, além de ficar xingando todo mundo. Perguntei como estava a situação do marido dela. Ela disse que as coisas voltaram ao normal, e até pensou em levar o Paulo para visitar o pai para ver se ele fica menos agitado. Ela acha que ele está assim, porque faz muito tempo que não vê o pai” (P12).

Verificou-se também que essas crianças demonstram sentimentos de raiva quando contrariadas, e, conseqüentemente, acabam agredindo alguns colegas. Levantou-se a hipótese de que o comportamento agressivo pode funcionar como um sinalizador da existência de problemas com crianças que se encontram em situação de risco.

“Em alguns momentos, quando é contrariado, Paulo demonstra uma certa ‘raiva’, fechando a cara, empurrando ou tentando bater nos meninos. Ele empurrou o Rafael que caiu no chão e veio chorando. Então, como a professora não estava no parque, levei o Rafael para lavar o machucado. Quando retornei ao parque, o Paulo estava sentado ao lado da EE, zangado e riscando o chão. Fiquei ao lado dele e comecei a conversar sobre a nossa brincadeira de ônibus e, assim, fui abordando a questão de limites com ele. Paulo foi começando a ficar menos zangado, levantou e foi saindo de fininho até sair correndo e voltar a brincar” (P8).

Segundo Mondin (2005), as brigas infantis existentes no contexto pré-escolar podem transformar-se em oportunidades para o desenvolvimento afetivo das crianças, pois, quando brigam, as crianças podem aprender mais sobre raiva e agressão, se algo a mais for feito, além de separá-las. Assim, quando educadores pedem para as crianças relatarem o conflito ocorrido, eles possibilitam à criança avaliar seus comportamentos e suas contribuições para a origem e o desenvolvimento da briga. Fazendo isso, estarão contribuindo para que as crianças adquiram habilidades em desenvolver relacionamentos e entendimentos emocionais positivos.

“Chamei o Rodrigo para saber o que tinha acontecido. Ele veio me contar um pouco nervoso. Pedi para ficar calmo e contar. Ele disse: ‘Paulo falou, cu, filho da puta. Aí eu disse que ia falar para o meu pai dizer para mãe dele. Aí ele disse que ele ia pegar um revólver e matar meu pai’. Perguntei o que ele achava disso. Ele respondeu: ‘feio’. Então, repeti: ‘é feio mesmo, por isso, não quero que você fique chamando esses nomes’. Ele concordou e foi brincar. Quando chamei o Paulo para conversar, e perguntei sobre o que havia falado para o Rodrigo, ele respondeu: ‘ele me bateu’. Continuei conversando, mas ele não ficou muito tempo e não respondeu às perguntas. Essa criança, todas as vezes em que conversamos, ele não fala nada. Parece que está instruído a não dizer nada” (P27).

Durante todo o tempo de observação das atividades das crianças em classe e no parque, chamou a atenção o fato de que a criança considerada mais agressiva da sala, pela educadora, se destaque como líder nas brincadeiras.

“Ao observá-lo no parque, percebi que o Paulo tem uma característica de liderança entre os meninos e adora brincar de luta” (P8).

“O Paulo, como sempre, corria muito pelo parque e, em alguns momentos, demonstrava agressividade, porém, hoje, estava mais calmo. É interessante ver como ele tem um espírito de liderança e dominação nas brincadeiras, e as outras crianças demonstram respeito e carinho por ele. Ao poucos, fui chegando perto da brincadeira e ele aceitou conversar um pouco comigo. Durante a conversa, tive a oportunidade de perguntar pelo pai e, pela primeira vez, ele não saiu correndo. Ele respondeu que foi ver o pai duas vezes e disse: ‘quando eu volto para casa, eu venho quieto’ (P28).

Na fala acima, evidenciou-se como o dia da visita influencia no comportamento das crianças. Ao mesmo tempo em que proporciona calma e tranquilidade, gera sofrimento quando acaba. Isso demonstra que estas crianças sofrem com a ausência paterna.

Outro trecho destacado foi como o sentimento de ausência do pai, apareceu nas situações mais inesperadas, demonstrando como a prisão paterna gera sofrimento nas crianças.

“Enquanto conversávamos, o Rodrigo veio reclamar do jogo de futebol. Ele chegou muito nervoso e a EE pediu para ele respirar e contar o que aconteceu. Ele estava com raiva e disse que não gostava daquele jogo chato e saiu chorando, muito magoado. Fui conversar com ele. Enquanto conversávamos, o Paulo veio e disse: ‘Rodrigo vamos jogar?’. Rodrigo disse: ‘Não!’. Após a resposta do Rodrigo, o Paulo disse: ‘ele tem avó! E pai!’ (o pai do Rodrigo foi solto a um mês). Tentei me aproximar depois do Paulo para conversar sobre o que ele havia dito, mas ele não falou nada” (P19).

Em geral, as crianças com os pais presos revelam-se mais nervosas, irritadas, tristes, agressivas e desobedientes. Entretanto, essas crianças não se comportam somente de maneira agressiva e sem limites, elas também interagem com outras crianças de forma integrada e atendem aos pedidos das professoras.

Veja os depoimentos abaixo:

“O Rodrigo brincava mais sossegado com uma varinha como se fosse uma espada e depois ajudou a Júlia a guardar os brinquedos no baldão” (P21).

“O André estava correndo com alguns meninos. De repente parou e pegou um balde de areia, encheu d’água, e, em seguida, colocou areia e jogou em cima do gira-gira. EE pediu para ele não fazer, ele, então, atendeu ao pedido dela” (P14).

O microsistema escolar é um ambiente de socialização e permite às crianças, além da aprendizagem formal, conviver, cooperar, compartilhar, competir, portanto é um espaço de desenvolvimento intelectual, social, emocional e moral (Lisboa & Koller, 2004).

Durante o acompanhamento das crianças filhas de presidiários, percebeu-se que o comportamento delas sempre é associado pelos familiares e pelas educadoras com a situação prisional paterna. De fato, muitas vezes, as crianças comportaram-se de maneira mais agressiva, irritadas e desobedientes. Mas tais comportamentos também podem ser considerados como um demonstrativo de que estas crianças vivem em situações de risco e que a situação prisional do pai é mais um fator agravante.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi discutir como crianças em idade pré-escolar filhas de presidiários têm se desenvolvido. Em termos gerais, as crianças e os familiares de presos vivenciam a ausência do parente detido, mas, mais do que isso, vivem um sentimento de exclusão moral, associado ao de exclusão social, fatores que contribuem para aumentar o sofrimento desse grupo.

O sistema penitenciário brasileiro não possui nenhuma política de acolhimento das crianças nas penitenciárias no dia de visita. Muitas crianças deixam de ir visitar o pai, pois, os familiares entendem que o ambiente prisional não está preparado para o recebimento das crianças. A família acredita que não levar a criança é uma medida de proteção. Contudo a família não percebe que manter a vinculação da criança com o pai é um fator de proteção.

A problemática das filas e revistas nas entradas das penitenciárias nos dias de visitação e, o mau tratamento dos agentes penitenciários dirigidos aos familiares, tem contribuído ainda mais para o afastamento das crianças. Com isso, a perda do vínculo afetivo entre a criança e o pai, associado à forma da família lidar com essa problemática pode levar ao desenvolvimento de problemas emocionais nas crianças.

Assim, a maneira da família lidar com o assunto da prisão paterna com as crianças pode ser considerado um fator de risco, pois, os familiares não falam a verdade de onde estão os pais e as crianças podem desenvolver sentimentos de rejeição, de medo e de desconfiança ao longo do tempo, relacionados à ausência paterna. Além disso, as crianças podem saber por terceiros, o motivo da prisão do pai, e, conseqüentemente passar por momentos de preconceito e exclusão.

Assim, foi constatado que a dinâmica familiar dos participantes desta pesquisa pode funcionar como fator de risco ou de proteção ao desenvolvimento das crianças, pois, a família dentro do modelo ecológico é vista como o microsistema mais importante para o desenvolvimento.

Desde muito cedo, as crianças presenciam cenas de violência nas comunidades em que estão inseridas, e isso pode interferir ou influenciar no seu desenvolvimento. Essa violência tem se intensificado com a presença do narcotráfico nessas regiões mais pobres, que acabou encontrando um terreno muito favorável, proliferando de forma rápida, dentro da estrutura sócio-econômica brasileira.

Evidenciou-se, também, que a escola não está preparada para lidar com esta nova realidade, na qual muitas crianças estão inseridas. As desigualdades sociais se reproduzem nas relações entre educadoras e crianças e a escola pública na sua prática vêm anulando, desvalorizando, ignorando a realidade em que as crianças vivem. Assim, a escola favorece o afastamento das crianças do ambiente escolar e contribui para o processo de exclusão social.

Contudo observou-se um ponto positivo na forma de as educadoras perceberem o desenvolvimento das crianças com outro olhar, após a realização desta pesquisa. Podemos destacar que a troca de informações entre a psicologia e a educação sobre a dinâmica familiar das crianças filhas de presos, proporcionou a abertura de um espaço de discussão na escola sobre o desenvolvimento de crianças que vivem em condição de risco, como as desta

pesquisa, o que pode ser considerado como fator de proteção, na medida em se busca pensar soluções adequadas em lidar com essa situação.

Nesse sentido, a educação infantil passaria a desempenhar um papel de proteção para estas crianças, rompendo com o ciclo de violência. Por meio de sua função social, deveria abrir espaço para discussão de problemas sociais diretamente ligados ao cotidiano das crianças, como a questão prisional dos pais e, logo, estaria promovendo uma educação mais preocupada com o desenvolvimento sócio-emocional, além do cognitivo.

O psicólogo escolar também deve ter o compromisso de romper com esse ciclo, por meio de uma intervenção preventiva, preocupada em construir um outro olhar que favoreça o desenvolvimento saudável da criança por meio de conversas com os pais e todos os agentes educativos, incentivando a escola a prevenir e promover saúde, por meio do diálogo.

No sentido mais amplo, por esta pesquisadora está inserida em um projeto preventivo, esta pesquisa teve a pretensão de discutir a realidade vivida por algumas crianças filhas de presidiários em idade pré-escolar, buscando entender como elas têm se desenvolvido frente às várias situações de risco presentes nas comunidades onde vivem, assim como o aprisionamento de seus pais.

A expectativa desta pesquisadora é dar maior visibilidade a esta problemática presente no cotidiano de muitas crianças e que este trabalho possa servir como uma parte do processo de mudança dessa realidade, possibilitando à escola buscar um outro olhar sobre esta questão, planejando projetos pedagógicos mais compatíveis com os aspectos simbólicos, culturais, educativos

e econômicos das comunidades onde as crianças moram e também, por meio de políticas públicas voltadas para as famílias de presidiários para que possam acabar com o processo que cria, multiplica e produz socialmente a pobreza. De maneira geral, essa pesquisa pretendeu provocar uma mudança da forma de pensar a infância brasileira.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, S. (2002). Exclusão sócio-econômica e violência urbana. Sociologias, 8. Disponível online: www.scielo.br/. Recuperado no dia 18 de agosto de 2005.
- Alencar, C. (2004). Educação no Brasil: um breve olhar sobre o nosso lugar. Em: P. Gentili (Org.). A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo (pp. 46-64). Petrópolis: Vozes.
- Assis, S. G. de. (2005). A geração da violência nos diferentes estratos sociais. Em: C.S. Hutz (Org). Violência e Risco na Infância e Adolescência: pesquisa e intervenção (pp.173-195). Rio de Janeiro: Claves/ Fiocruz.
- Bastos, A. C. de S.; Alcântara, M. A. R. de. & Santos-Ferreira, J. E. (2002). Novas famílias urbanas. Em: E. da R. Loderlo, A. M. A. Carvalho & S. H. Koller (Orgs.). Infância brasileira e contextos de desenvolvimento (pp. 97-133). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bogdan, C. B. & Biklen, S. K. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1996). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Burity, J. A. & Vainsencher, S. A. (2005). Escuridão no Fim do Túnel: o cotidiano das famílias de presos no Estado de Pernambuco. Recife: Massangana.
- Campos, M. M; Rosemberg, F. & Ferreira, I. M. (2001). Creches e pré-escolas no Brasil (3ª.ed.). São Paulo: Cortez.
- Cano, I. & Santos, N. (2000) Violência Letal, Renda e Desigualdade no Brasil. Disponível online: www.ucamcesec.com.br/. Recuperado no dia 01 de novembro de 2005.

- Castel, R. (2004). As armadilhas da exclusão. Em: R. Castel; L.E.W. Wanderley & M. Belfiore - Wanderley (Orgs.). Desigualdade e a questão social (2ª. Ed., pp. 17-50). São Paulo: EDUC.
- Cecconello, A. M. & Koller, S.H. (2004). Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. Em: S. H. Koller (Org.). Ecologia do desenvolvimento humano (pp. 267-292). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cerisara, A. B. (1995). A pré-escola e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. Cadernos CEDES, 3, 1-11.
- Coimbra, C.M.B. (2001). Tortura ontem e hoje: resgatando uma certa história. Psicologia em estudo, 6 (2), 11-19.
- Comblin, J. (1999). O neoliberalismo na América Latina. Em: J. Comblin. O neoliberalismo: ideologia dominante na virada do século (pp. 51-71). Petrópolis: Vozes.
- Conselho Federal de Psicologia (2005). Código de Ética. Disponível online: www.pol.org.br. Recuperado no dia 20 de setembro de 2005.
- Conselho Federal de Psicologia (2005). Resolução N. 016/2005. Disponível online: www.pol.org.br. Recuperado no dia 20 de setembro de 2005.
- Conte, de. L & Sperb, T. M. (2001). O Brinquedo de Pré-Escolares: Um Espaço de Ressignificação Cultural. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 17, (1). Disponível online: www.scielo.br. Recuperado no dia 29 de setembro de 2006.
- Cruz-Neto, O. (1994). O trabalho de campo como descoberta de criação. Em: M.C. Minayo (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade (21ª. Ed., pp. 51-66). Petrópolis: Vozes.

- Dassen, M. A & Braz, m. P. (2000). Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos. Psicologia: teoria e pesquisa, 16, (3). Disponível online: www.scielo.br. Recuperado no dia 29 de setembro de 2006.
- Foucault, M. (1979). Sobre as prisões. Em: M. Foucault. Microfísica do poder (pp. 129-144). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Freitas, L. B. de L. & Shelton, T. L. (2005). Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. Psicologia Teoria e Pesquisa 21 (2). Disponível online: www.scielo.br. Recuperado em 06 de setembro de 2005.
- Frigotto, G. (1989). O enfoque da dialética materialista histórica uma pesquisa educacional. Em: I. Fazenda (Org.) Metodologia da pesquisa educacional (pp. 70-90). São Paulo: Cortez.
- Gentili, P. (2004). A exclusão e a escola: o Apartheid educacional como política de ocultação. Em: P. Gentili (Org.). A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo (pp. 26-43). Petrópolis: Vozes.
- Gonçalves, M. da G. M. (2005). O método de pesquisa materialista histórico e dialético. Em: A. A. Abrantes; N. R. da Silva & S. T. F. Martins (Org.). Método histórico-social na psicologia social (pp.86-104). Petrópolis: Vozes.
- González-Rey, F. (2005). Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Guzzo, R. S. L. (2000). Risco e proteção: busca de indicadores para uma intervenção preventiva. Prometo de Pesquisa CNPq, PUC-Campinas. LAMP.

- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. Em: A. M. Martinez (Org.). Psicologia escolar e compromisso escolar (pp.17-29). Campinas: Alínea.
- Habigzang, L. F., Lampert, S. S., de Antoni, C. & Koller, S. H. (2004). A violência no contexto escolar e a inserção ecológica do psicólogo: um relato de experiência. Em: S. H. Koller (Org.). Ecologia do desenvolvimento humano (pp. 355-380). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Jacques, M.G.C. (1993). Um método dialético de análise de conteúdo. Revista Psico, 24 (2), 117-127.
- Junqueira, M. F. P. S. (2003). A mãe, seu filho hospitalizado e o brincar: um relato de experiência. Estudos de psicologia, 8 (1). Disponível online: www.scielo.br. Recuperado no dia 29 de setembro de 2006.
- Kramer, S. (1986). "O papel social da pré-escola". Cadernos de pesquisa, 58. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Konder, L. (1985). O que é dialética. São Paulo: Brasiliense.
- Lisboa, C. & Koller, S.H. (2004). O microssistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. Em: S. H. Koller (Org.). Ecologia do desenvolvimento humano (pp. 337-354). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U.
- Mondin, E. M. G. (2005). Interações afetivas na família e na pré-escola. Estudos de psicologia, 10 (1). Disponível online: www.scielo.br. Recuperado no dia 06 de setembro de 2005.

- Narvaz, G. M. & Koller, S.H. (2004). O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. Em: S. H. Koller (Org.). Ecologia do desenvolvimento humano (pp. 51-66). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Nogueira, M. A & Nogueira, C. M. M. (2004). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu. Em: M. A. Nogueira & C. M. M. Nogueira (Orgs.). Bourdieu & a Educação (pp. 57-58). Belo Horizonte: Autêntica.
- Polly, R. (2005). Crime e violência urbana: uma resposta socialista. Manuscrito não-publicado.
- Salla, F. (2001). A retomada do encarceramento, as masmorras *high tech* e a atualidade do pensamento de Michel Foucault. Cadernos da F.F.C. Universidade Estadual de São Paulo, 2 , (1), 35-58.
- Santos, E. C.; Pilz, C.; Dias, D. D.; Wagner, F. & Koller, S. H. (2004). O contexto de rua: brincar, trabalhar e estudar. Em: S. H. Koller (Org.). Ecologia do desenvolvimento humano. (pp. 167-188). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sepúlveda, M. A.; López, G. & Guaimaro, Y. (2004). Em: I. Rizzini; M. H. Zamora & R. F. Corona (Orgs.). Niños y adolescentes creciendo en contextos de pobreza, marginalidad y violencia en América Latina (pp.107-144). Rio de Janeiro: Ciesp
- Silva, L. N.; Alves, P. B. & Koller, S. H. (2004). A análise da dimensão ecológica “tempo” no desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de rua. Em: S. H. Koller (Org.). Ecologia do desenvolvimento humano. (pp. 143-166). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Tizei, R. (2004). Olhar sobre a criança: a perspectiva de pais sobre o desenvolvimento. Dissertação de Mestrado não-publicada, PUC-Campinas, Campinas, SP.
- Trombeta, L. H. A. P. & Guzzo, R. S. L. (2002). Enfrentando o cotidiano adverso: estudo sobre resiliência em adolescentes. Campinas: Alínea.
- Vectore, C. (1998). O “centro dei bambini e delle famiglie”: uma nova possibilidade para o atendimento de crianças. Psicologia escolar e educacional, 2 (1), 33-42.
- Véras, M. (2004). Exclusão social – um problema brasileiro de 500 anos. Em: B. Sawaia (Org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social (5ª.ed., p. 37-50). Rio de Janeiro: Vozes.
- Wanderley, M. B. (2004). Refletindo sobre a noção de exclusão. Em: B. Sawaia (Org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social (5ª.ed., pp.16-26). Rio de Janeiro: Vozes.
- Zamora, M. H. Outra América Latina para los niños y adolescentes. Em: I. Rizzini; M. H. Zamora & R. F. Corona (Orgs.). Niños y adolescentes creciendo en contextos de pobreza, marginalidad y violencia en América Latina (pp.19-34). Rio de Janeiro: Ciesp

Anexo 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Diretora da Escola

Prezada Diretora,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada **Crianças pré escolares e prisão paterna: percepção de familiares** com o objetivo de compreender o desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar, filhas de presidiários a partir da percepção de familiares. Este trabalho torna-se importante, pois teremos a oportunidade de entender como ocorre o desenvolvimento de crianças que possuem os pais presos.

Asseguro que será guardado o anonimato sobre a identidade da escola e dos participantes. Espero contar com a sua colaboração, colocando-me ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas que necessitarem ser esclarecidas. Concordando com a participação, solicito que a prezada diretora preencha a carta de consentimento abaixo. Desde já, agradeço a sua valorosa colaboração,

Marcia Valeria Reis Beckman (orientanda)

Raquel Souza Lobo Guzzo (Orientadora)

Psicologia/PUC-Campinas. Tel: 3729-8534

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, diretora da Escola Municipal de Educação Infantil, concordo em participar desta pesquisa , conduzida por, **Marcia Valeria Reis Beckman** sob a orientação da **Profª Drª Raquel Souza Lobo Guzzo**.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Anexo 2

Termo de Consentimento livre e esclarecido dos Familiares

Prezada Familiar,

Estou realizando uma pesquisa nesta escola intitulada **Crianças pré escolares e prisão paterna: percepção de familiares** com o objetivo de compreender o desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar, filhas de presidiários a partir da percepção de familiares. Este trabalho torna-se importante, pois, teremos a oportunidade de discutir o desenvolvimento de crianças que vivenciam esta situação.

Gostaríamos de convidar a Senhora a fazer parte deste trabalho, enfatizando que esta pesquisa segue os regimentos do Código de Ética do psicólogo, que dispõe no art.16, que o psicólogo, na realização de estudos, pesquisas e atividades voltadas para a produção de conhecimento e desenvolvimento de tecnologias deve: avaliar os riscos envolvidos, tanto pelos procedimentos, como pela divulgação dos resultados, com o objetivo de proteger as pessoas, grupos, organizações e comunidades envolvidas; garantir o caráter voluntário da participação na pesquisa, mediante consentimento livre e esclarecido; garantir o anonimato das pessoas, grupos ou organizações; garantir o acesso dos participantes aos resultados das pesquisas ou estudos, após o encerramento, sempre que assim o desejarem.

Portanto todas as informações coletadas serão mantidas em sigilo, assim como a identidade dos membros de sua família. Vale ressaltar que esta pesquisa

não impõe nenhum risco ao desenvolvimento das crianças e, após a sua finalização, serão informados os resultados obtidos.

Espero contar com a sua colaboração, colocando-me ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas que necessitarem ser esclarecidas.

Entrevistarei você individualmente e esta atividade deverá durar aproximadamente uma hora. Os nossos encontros serão realizados na escola, a partir de um acordo prévio com você sobre o horário disponível, para não haver prejuízos em suas atividades cotidianas.

Concordando com a participação, solicito que a Sra. preencha a carta de consentimento abaixo. Desde já, agradeço a sua colaboração.

Marcia Valeria Reis Beckman (orientanda)
Raquel Souza Lobo Guzzo (Orientadora)
Psicologia/PUC-Campinas. Tel: 3729-8534

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, familiar de uma das crianças participantes deste trabalho concordo em participar desta pesquisa, conduzida por, **Marcia Valeria Reis Beckman** sob a orientação da **Profª Drª Raquel Souza Lobo Guzzo**.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Anexo 4
Roteiro Demográfico

I Dados de Identificação

Data da entrevista:	
Duração da entrevista:	
Nome da mãe:	
Idade:	
Nome do pai:	
Idade:	
Nome da criança:	
Idade:	
Endereço:	
Número de filhos:	
Profissão da mãe:	
Trabalha nessa profissão desde:	
Profissão do pai:	
Trabalhava nessa profissão desde:	
Situação econômica da família:	
Tipo de residência:	
Formação da mãe:	
Formação do pai:	
Há quanto tempo ele está preso:	
Motivo da prisão:	

Anexo 5

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturado

Dimensões	Questões formuladas
1.Relação da criança com o pai	<p>1a. Como você percebe a relação da criança com o pai?</p> <p>1b. Quando aconteceu o primeiro contato da criança com o pai após a prisão paterna?</p> <p>1c. A criança visita o pai na prisão?</p>
2.Como os familiares lidam com o assunto da prisão paterna com as crianças	<p>2a. Quando a criança pergunta pelo pai, o que você diz?</p> <p>2b. Como você acha que a criança percebe a situação prisional do pai?</p>
3.Percepção dos familiares sobre o comportamento da criança	<p>3a. Como você percebe o comportamento da criança depois de ir visitar o pai na prisão?</p> <p>3b. Quando a criança não vai visitar o pai na prisão, como ela se comporta?</p> <p>3c. O que você percebeu no comportamento da criança após a prisão do pai?</p>