

OLGA MARIA GUERREIRO DA PALMA AFONSO

MÃES E CRIANÇAS EM CONTEXTO PRISIONAL

**Dos trilhos da exclusão e reclusão aos processos de
desenvolvimento e educação.**

DISSERTAÇÃO DE DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**Sob a orientação da
Professora Doutora Maria Natália Ramos**

**Universidade Aberta
Lisboa, 2005**

Aos meus netos e a todas as crianças...

AGRADECIMENTOS

Os meus primeiros agradecimentos são endereçados à Professora Doutora Maria Natália Ramos, não só pela compreensão e estímulo, mas sobretudo pela competência demonstrada na orientação desta Tese. A sua disponibilidade na leitura atenta e cuidada foram contributos muito importantes para a concretização deste trabalho de investigação.

À Direcção – Geral dos Serviços Prisionais pela autorização concedida e por ter facultado dados estatísticos importantes sobre o actual sistema prisional português e europeu.

À Direcção do Estabelecimento Prisional de Tires, não só pela anuência e amabilidade com que nos recebeu, mas também por todo o interesse demonstrado ao longo do nosso estudo.

Às reclusas e seus filhos que se disponibilizaram e autorizaram não só “entrar” nas suas histórias de vida, como também a partilhar espaços e momentos...e que constituíram a essência deste estudo.

A todas as Técnicas de Educação, Voluntárias, Subchefe e Pessoal de Vigilância que amavelmente nos receberam, permitindo o acesso e a compreensão das vivências no quotidiano da Casa das Mães.

Às Educadoras de Infância e Auxiliares, da Creche do Estabelecimento Prisional de Tires, que gentilmente compartilharam as suas preocupações, as suas expectativas e as suas competências, em prol do desenvolvimento e bem-estar dos seus meninos.

À minha família por toda a compreensão, apoio nos momentos difíceis e colaboração dada no arranjo gráfico do trabalho.

A todos os meus amigos pelos momentos de partilha e de incentivo.

Os Direitos da Criança

1.

A criança,
Toda a criança.
Seja de que raça for,
Seja negra, branca, vermelha, amarela,
Seja rapariga ou rapaz.
Fale que língua falar,
Acredite no que acreditar,
Pense o que pensar,
Tenha nascido seja onde for,
Ela tem direito...

2.

...A ser para o homem a
Razão primeira da sua luta.
O homem vai proteger a criança
Com leis, ternura, cuidados
Que a tornem livre, feliz,
Pois só é livre, feliz
Quem pode deixar crescer
Um corpo são,
Quem pode deixar descobrir
Livramento
O coração
E o pensamento.
Este nascer e crescer e viver assim
Chama-se dignidade.
E em dignidade vamos
Querer que a criança
Nasça,
Cresça,
Viva...

3.

...E a criança nasce
E deve ter um nome
Que seja o sinal dessa dignidade.
Ao Sol chamamos Sol
E à Vida chamamos Vida.
Uma criança terá o seu nome também.
E ela nasce numa terra determinada
Que a deve proteger.
Chamemos-lhe Pátria a essa terra,
Mas chamemos-lhe antes Mundo...

4.

...E nesse Mundo ela vai crescer:
Já sua mãe teve o direito
A toda a assistência que assegura um nascer perfeito.
E, depois, a criança nascida,
Depois da hora radial do parto,
A criança deverá receber
Amor,
Alimentação,
Casa,
Cuidados médicos,
O amor sereno de mãe e pai.

Ela vai poder
Rir,
Brincar,
Crescer,
Aprender a ser feliz...

5.

...Mas há crianças que nascem diferentes
E tudo devemos fazer para que isto não aconteça.
Vamos dar a essas crianças um amor maior ainda.

6.

E a criança nasceu
E vai desabrochar como
Uma flor,
Uma árvore,
Um pássaro,
E
Uma flor,
Uma árvore,
Um pássaro
Precisam de amor – a seiva da terra, a luz do Sol.
De quanto amor a criança não precisará?
De quanta segurança?
Os pais e todo o Mundo que rodeia a criança
Vão participar na aventura
De uma vida que nasceu.
Maravilhosa aventura!
Mas se a criança não tem família?
Ela tê-la-á, sempre: numa sociedade justa
Todos serão sua família.
Nunca mais haverá uma criança só,
Infância nunca será solidão.

7.

E a criança vai aprender a crescer.
Todos temos de a ajudar!
Todos!
Os pais, a escola, todos nós!
E vamos ajudá-la a descobrir-se a si própria
E os outros.
Descobrir o seu mundo,
A sua força,
O seu amor,
Ela vai aprender a viver
Com ela própria
E com os outros:
Vai aprender a fraternidade,
A fazer fraternidade.
Isto chama-se educar:
Saber isto é aprender a ensinar.

8.

Em situação de perigo
A criança, mais do que nunca,
Está sempre em primeiro lugar...
Será o Sol que não se apaga
Com o nosso medo,
Com a nossa indiferença:

A criança apaga, por si só,
Medo e indiferença das nossas fronteiras...

9.

A criança é um mundo
Precioso
Raro.
Que ninguém a roube,
A negocieie,
A explore
Sob qualquer pretexto.
Que ninguém se aproveite
Do trabalho da criança
Para seu próprio proveito.
São livres e frágeis as suas mãos,
Hoje:
Se as não magoarmos
Elas poderão continuar
Livres
E ser a força do Mundo
Mesmo que frágeis continuem...

10.

A criança deve ser respeitada
Em suma,
Na dignidade do seu nascer,
Do seu crescer,
Do seu viver.
Quem amar verdadeiramente a criança
Não poderá deixar de ser fraterno:
Uma criança não conhece fronteiras,
Nem raças,
Nem classes sociais:
Ela é o sinal mais vivo do amor,
Embora, por vezes, nos possa parecer cruel.
Frágil e forte, ao mesmo tempo,
Ela é sempre a mão da própria vida
Que se nos estende,
Nos segura
E nos diz:
Sê digno de viver!
Olha em frente!

Matilde Rosa Araújo

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	14
1. PROBLEMÁTICA.....	14
2. CONTEXTOS DO ESTUDO	18
3. DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO	22
I PARTE – CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	25
CAPÍTULO 1 – A GÊNESE DA AFECTIVIDADE	26
1. <i>A Vida Intra-Uterina</i>	26
1.1 As competências do feto	28
2. <i>A Vinculação</i>	31
2.1 A génese da vinculação.....	31
2.2 A etologia e o seu contributo na génese da vinculação	34
2.3 A Teoria de Vinculação e seus conceitos.....	38
2.4 O conceito de vinculação numa perspectiva transcultural	41
2.5 Importância e contributo da Teoria de Vinculação na 1ª Infância.....	44
CAPÍTULO 2 – A PRIMEIRA INFÂNCIA	46
1. DESENVOLVIMENTO INFANTIL. PERSPECTIVAS TEÓRICAS	46
1.1. <i>As Competências do Recém-Nascido</i>	53
2. O DESENVOLVIMENTO E A IMPORTÂNCIA DAS INTERACÇÕES PRECOSES	56
2.1 <i>Importância das relações entre pares</i>	60
3. IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PRECOCE.....	62
3.1 <i>Perspectivas e evolução dos programas direccionados ao desenvolvimento da criança</i>	65
CAPÍTULO 3 – A FAMÍLIA	68
1. A CRIANÇA E A FAMÍLIA	68
2. PRÁTICAS PARENTAIS – UMA PERSPECTIVA TRANSCULTURAL.....	73
3. A CRIANÇA EM RISCO.....	80
3.1 <i>Caracterização e definição de conceitos da criança em situação de risco</i>	80
3.2 <i>Evolução e tipologia dos maus-tratos:</i>	83
3.3 <i>Negligência e maus – tratos intra-uterinos</i>	84
3.4 <i>Factores contribuintes para os maus-tratos na criança e seus efeitos</i>	88
CAPÍTULO 4 – A CRECHE - CONTEXTO EDUCATIVO E DE DESENVOLVIMENTO	92
1. A CRECHE – SERVIÇO DE ACOLHIMENTO EDUCATIVO	92
2. A QUALIDADE DOS SERVIÇOS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA	97
3. OS TÉCNICOS DE EDUCAÇÃO	102
4. O AMBIENTE EDUCATIVO	107
5. OS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS / O CURRÍCULO EM CRECHE.....	109
6. A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL – UMA PEDAGOGIA A PRIVILEGIAR NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA ...	114
6.1 – <i>O atendimento à criança dos 0 aos 3 anos linguística e culturalmente diferentes</i>	117
CAPÍTULO 5 – SOCIEDADE E CULTURAS	119
1. A DIVERSIDADE CULTURAL NAS SOCIEDADES ACTUAIS.....	119
1.1 <i>A multiculturalidade portuguesa</i>	119
1.2 <i>A imigração contemporânea e as suas repercussões na sociedade portuguesa</i>	120
1.2.1 <i>Prisão – trilhos da droga em contexto multicultural</i>	123
2. AS RELAÇÕES INTERCULTURAIS	126
2.1 <i>A educação e comunicação intercultural – preconceito, exclusão social e pobreza</i>	126
2.2 <i>Políticas de imigração e integração dos imigrantes</i>	130
CAPÍTULO 6 – O SISTEMA PRISIONAL	133
1. HISTÓRIA E PERCURSOS DO SISTEMA PRISIONAL PORTUGUÊS	133
2. ANÁLISE E CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA PRISIONAL PORTUGUÊS.....	137
2.1 <i>Os estabelecimentos prisionais</i>	137
2.1.1 Os estabelecimentos prisionais femininos.....	138
2.2 <i>A população prisional</i>	139
2.3 <i>Tipologia de crimes praticados</i>	140

2.4 Características e Factores implicados no funcionamento do sistema prisional	142
2.5 Medidas adoptadas a partir de 1996.....	143
2.6 Propostas e Recomendações apresentadas, face ao diagnóstico do actual sistema prisional português.....	145
3. SISTEMA PRISIONAL E DIREITOS FUNDAMENTAIS DOS RECLUSOS	150
3.1 Instrumentos internacionais relativos aos direitos fundamentais dos reclusos	152
4. A PERSPECTIVA PENAL EUROPEIA	154
5. A SITUAÇÃO DAS PRISÕES FEMININAS NA EUROPA.....	157
II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO.....	184
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	185
1. O ESTABELECIMENTO PRISIONAL DE TIRES	185
1.1 Caracterização da estrutura e dos espaços.....	186
1.2 Caracterização da população detida no EPT	189
1.3 Apoio à reclusa.....	192
1.3.1 Saúde	192
1.3.2 Ocupação laboral	194
1.3.3 Formação Profissional	195
1.3.4 Educação e Ensino	196
1.3.5 Actividades sócio-culturais e recreativas	196
2. A CASA DAS MÃES	197
2.1 Caracterização da estrutura	197
2.2 Caracterização da população reclusa na Casa das Mães.....	199
2.3 Quotidianos na Casa das Mães.....	203
2.4 Apoio à mãe-reclusa e ao seu filho	208
2.4.1 Apoio dado pela Direcção do EP	209
2.4.2 Apoio dado pelas Técnicas de Educação e Ensino.....	210
2.4.3 Apoio dado pelo pessoal de vigilância.....	222
2.4.4 Apoio no Trabalho, Formação Profissional e Escolar.....	225
2.4.5 Apoio à saúde	228
2.4.6 O apoio dado pelo Voluntariado e outras Organizações do exterior	230
3. A CRECHE NO ESTABELECIMENTO PRISIONAL DE TIRES	235
3.1 Caracterização do contexto.....	235
CAPÍTULO 2 – ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	238
1. FUNDAMENTAÇÃO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS	238
2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	240
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	242
3.1 A escolha da Amostra.....	242
3.2 Instrumentos utilizados:	244
3.2.1 - Na investigação na Casa das Mães	244
3.2.2 Na investigação na Creche.....	245
CAPÍTULO 3 – A INVESTIGAÇÃO NA CASA DAS MÃES	247
1. DÍADES MÃES/CRIANÇAS – APRESENTAÇÃO DOS CASOS	247
GRUPO A – (CONSTITUÍDO POR QUATRO DÍADES)	247
1.1 Antecedentes Pessoais e Familiares.....	248
1.2 Observação das Relações Mãe – Filho	248
Alimentação.....	248
Sono.....	248
Higiene	248
Organização do espaço	248
Características temperamentais.....	248
GRUPO B – (CONSTITUÍDO POR TRÊS DÍADES)	257
1.1 Antecedentes Pessoais e familiares	258
1.2 Observação das Relações Mãe – Filho	258
1.3 Integração / Adaptação à creche – Desenvolvimento neste contexto educativo	258
GRUPO C – (CONSTITUÍDO POR OITO DÍADES)	263
1.1 Antecedentes Pessoais e Familiares.....	264
1.2 Observação das Relações Mãe – Filho	264
1.3 Integração / Adaptação à creche – Desenvolvimento neste contexto educativo	264
2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	278

2.1 <i>Histórias de Vida da mães-reclusas (15 casos)</i>	278
2. <i>Antecedentes Pessoais da criança no primeiro ano de vida</i>	280
3. <i>Caracterização Familiar</i>	295
4. <i>Apresentação e Análise das Representações Maternas sobre:</i>	300
4.1 <i>Desenvolvimento e aquisições dos filhos</i>	300
4.2 <i>Práticas Educativas/Competências maternas</i>	309
4.3 <i>Comportamento das crianças dos 14 aos 36 meses (na Casa das Mães)</i>	314
CAPÍTULO 4 – A INVESTIGAÇÃO NA CRECHE	320
1. <i>A ROTINA DIÁRIA NA CRECHE</i>	320
1.1 <i>O apoio à criança na área da saúde:</i>	321
2. <i>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS (A CRIANÇA NA CRECHE)</i>	322
A. <i>Sala dos 6 aos 12 meses</i>	322
A1 <i>Apresentação dos casos</i>	322
A2 <i>A criança na sala dos 6 aos 12 meses</i>	325
A3 <i>A Organização dos Espaços e dos Materiais</i>	330
A4 <i>A Organização do dia</i>	333
B. <i>Sala dos 12 aos 24 meses</i>	334
B1 <i>Apresentação dos casos</i>	334
B2 <i>A criança na sala dos 12 aos 24 meses</i>	339
B3. <i>A Organização dos Espaços e dos Materiais</i>	345
B4. <i>A Organização do dia</i>	346
C. <i>Sala dos 24 aos 36 meses</i>	347
C1. <i>Apresentação dos casos</i>	347
C2. <i>A criança na sala dos 24 aos 36 meses</i>	350
C3. <i>A Organização dos espaços e dos materiais</i>	356
C4. <i>A Organização do dia</i>	359
3. <i>ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA</i>	360
3.1 <i>Análise das entrevistas</i>	361
3.2 <i>GRELHA DE ANÁLISE</i>	380
3.3 <i>Análise sumária da entrevista às educadoras</i>	381
4. <i>ENTREVISTA ÀS AUXILIARES</i>	385
4.1 <i>Análise da Entrevista às Auxiliares (Reclusas)</i>	385
4.2 <i>Grelha de análise da entrevista às auxiliares</i>	394
4.3 <i>Análise sumária da entrevista às auxiliares</i>	395
CONCLUSÕES E SÍNTESE DOS RESULTADOS	398
BIBLIOGRAFIA	410
FILMOGRAFIA	429
ENDEREÇOS CONSULTADOS NA INTERNET:	430
ANEXOS – (I – XVI)	431
ANEXO I – CONVITE MULTICULTURAL	432
ANEXO II – MAPA DAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS NA CASA DAS MÃES	433
ANEXO III – HORÁRIO DAS VISITAS NA CASA DAS MÃES.....	434
ANEXO IV – ESQUEMATIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA (COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS)	435
ANEXO V – COMO PREPARAR O BIBERÃO DO SEU BEBÉ. (FOLHETO).....	436
ANEXO VI – OBSERVAÇÃO DAS RELAÇÕES MÃE-FILHO (GUIÃO)	437
ANEXO VII – REPRESENTAÇÕES MATERNAS (GUIÃO).....	438
ANEXO VIII – ANTECEDENTES PESSOAIS DA CRIANÇA (GUIÃO DE ENTREVISTA).....	439
ANEXO IX – CARACTERIZAÇÃO FAMILIAR (GUIÃO DE ENTREVISTA)	440
ANEXO X – GRELHA DE OBSERVAÇÃO NA CRECHE: A CRIANÇA NAS VÁRIAS ACTIVIDADES, NA SUA SALA.	441
ANEXO XI – GRELHA DE OBSERVAÇÃO NA CRECHE: O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.	442
ANEXO XII – GRELHA DE OBSERVAÇÃO NA CRECHE: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EM CRECHE. ...	443
ANEXO XIII – ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA. (GUIÃO)	444
ANEXO XIV – ENTREVISTAS ÀS AUXILIARES. (GUIÃO).....	445
ANEXO XV – CONVITE DA FESTA DE NATAL (COM DESENHOS FEITOS PELAS CRIANÇAS).....	446
ANEXO XVI – CONCURSOS: CONTOS E MELODIAS DE NATAL.....	447

ÍNDICE

Figuras

FIG. Nº 1 - CONTEXTOS E INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO EPT	21
GRÁFICO 1 - LOTAÇÃO E RECLUSOS EXISTENTES NOS ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS 1959-2003	139
GRÁFICO 2 - POPULAÇÃO PRISIONAL POR GÉNERO 1936-2003 (%)	140
GRÁFICO Nº 3 - RECLUSOS CONDENADOS POR TIPO DE CRIME 1993-2002	141
GRÁFICO Nº 4 - PENAS DE MÉDIA E LONGA DURAÇÃO	141
GRÁFICO 5 - PORTUGAL NO CONTEXTO EUROPEU	156
GRÁFICO 6 - PORTUGAL NO CONTEXTO EUROPEU	156
GRÁFICO Nº 7 - ESTRUTURA ETÁRIA DAS RECLUSAS (TOTAL DE 646 RECLUSAS)	190
GRÁFICO Nº 8 - CRIMES COMETIDOS PELAS RECLUSAS CONDENADAS (TOTAL DE 366 RECLUSAS)	191
GRÁFICO Nº 9 - PENAS APLICADAS (TOTAL DE RECLUSAS CONDENADAS 366)	192

Quadros

QUADRO Nº 1 - DETERMINANTES DO ABUSO: FACTORES DE RISCO E COMPENSATÓRIOS	82
QUADRO Nº 2 IMPLICAÇÕES DE PLANOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	112
QUADRO Nº 3 - A POPULAÇÃO RECLUSA FEMININA	189
QUADRO Nº 4 - CAMPANHAS DE VACINAÇÃO	194
QUADRO Nº 5 - EVOLUÇÃO DA OCUPAÇÃO LABORAL	195
QUADRO Nº 6 - NATURALIDADE	200
QUADRO Nº 7 - RESIDÊNCIA	200
QUADRO Nº 8 - CARACTERIZAÇÃO ETÁRIA	200
QUADRO Nº 9 - HABILITAÇÕES LITERÁRIAS	201
QUADRO Nº 10 - PROFISSÃO/OCUPAÇÃO	201
QUADRO Nº 11 - NÚMERO DE FILHOS	202

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

FOTO Nº 1 – ENTRADA PRINCIPAL DO ESTABELECIMENTO PRISIONAL DE TIRES	185
FOTO Nº2 – ESPAÇO ENVOLVENTE DO EPT	186
FOTO Nº3 – PAVILHÃO DO EPT	186
FOTO Nº 4 E 5 – CASA DAS MÃES.....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
FOTO Nº 6 – PAVILHÃO DE REGIME ABERTO.....	188
FOTO Nº 7 – IGREJA DO EPT	189
FOTO Nº 8 – SALÃO POLIVALENTE DO EPT.....	189
FOTO Nº 9 – UNIDADE LIVRE DE DROGAS DO EPT.....	193
FOTO Nº 10 – CASA DAS MÃES.....	197
FOTO Nº11 – CELA (MAIS PEQUENA) E RESPECTIVA CASA DE BANHO, NA CASA DAS MÃES.....	198
FOTO Nº 12 – PÁTIO EXTERIOR DA CASA DAS MÃES	198
FOTO Nº 13 – CASA DA CRIANÇA, JUNTO AO EPT	199
FOTO Nº 14 – SALA DAS VISITAS (PARLATÓRIO) DA CASA DAS MÃES	204
FOTO Nº 15 – CORREDOR DE UMA ALA DA CASA DAS MÃES	206
FOTOS NºS 16 E 17 – SALA LÚDICA NA CASA DAS MÃES.....	207
FOTO Nº 18 - GABINETE MÉDICO DA CASA DAS MÃES.....	228
FOTO Nº 19 – REFEITÓRIO DA CASA DAS MÃES.....	234
FOTO Nº 20 – EDIFÍCIO DA CRECHE.....	235
FOTO Nº 21 – BERÇÁRIO DA CRECHE.....	236
FOTO Nº 22 – CORREDOR DA CRECHE	236
FOTO Nº 23 – EXTERIOR DA CRECHE	237
FOTOS NºS 24 E 25 – SALA DOS 6 AOS 12 MESES	331
FOTO Nº 26 – SALA DOS 12 AOS 24 MESES.....	345
FOTO Nº 27 – SALA DOS 24 AOS 36 MESES.....	356
FOTOS NºS 28 – SALA DO VÍDEO E 29 – SALA DA EXPRESSÃO PLÁSTICA	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

SIGLAS (utilizadas)

EP	Estabelecimento Prisional
EPT	Estabelecimento Prisional de Tires
PALOPs	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
SEF	Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
M.E.	Ministério da Educação
M.J.	Ministério da Justiça
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura
O.M.S.	Organização Mundial de Saúde
I.A.C.	Instituto de Apoio à Criança
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
GEDEI	Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância
C.N.E.	Conselho Nacional de Educação
REAC	Rede Europeia de Acolhimento de Crianças
NAEYC	The National Association for the Education of Young Children
CDA	Associação para o Desenvolvimento da Criança
ITERS	Infant/Toddler Environment Rating Scale
I.R.S.	Instituto de Reinserção Social
TEP	Tribunal de Execução de Penas
EPR	Estabelecimento Prisional Regional
RAVE	Regime Aberto Voltado para o Exterior
RAVI	Regime Aberto Voltado para o Interior
CEDRSP	Comissão de Estudo e Debate da Reforma do Sistema Prisional
ONG	Organização Não Governamental
ANEFE	Associação Nacional de Assistência às Fronteiras e Estrangeiros
D.G.S.P	Direcção - Geral dos Serviços Prisionais
ULD	Unidade Livre de Drogas
CAE	Coordenação da Área Educativa
AFEP	Associação para a Formação e Escola de Pais
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
UNIVA	Unidade para a integração na vida activa
ATL	Actividades de Tempos Livres
MESS	Ministério do Emprego e Segurança Social
CRSS	Centro Regional de Segurança Social
APEI	Associação dos Profissionais de Educação de Infância
ACIME	Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

INTRODUÇÃO

1. PROBLEMÁTICA

O estudo a mães e crianças em contexto prisional emerge, pelo facto de, enquanto cidadã e investigadora constatar o aumento de mulheres nas instituições prisionais portuguesas e de crianças que nascem e acompanham as mães nas prisões, permanecendo com as progenitoras, normalmente até aos três anos e da quase inexistência de investigações sobre esta problemática.

Por outro lado, enquanto Educadora de Infância, reconhecendo a importância dos primeiros anos de infância no desenvolvimento da criança, tentar perceber como se processa esse desenvolvimento e a sua educação, tendo em consideração os contextos e as influências no Estabelecimento Prisional de Tires.

De facto, os primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais, sob o ponto de vista da sua formação: aqueles em que se formam as estruturas essenciais da sua personalidade, aqueles que determinam em grande parte o sucesso da sua vida escolar e da sua vida de adulto, e que são importantes não só para o seu desenvolvimento emocional como também intelectual (Afonso, 1999).

Por outro lado, sabe-se que os processos psicológicos são possibilitados pelos genes que nos definem como membros de uma espécie, regidos por um certo calendário de maturação – que estabelece o momento em que certas aquisições são possíveis e estão fielmente determinadas na sua concretização pelas interações das pessoas com o meio.

Estão hoje ultrapassadas as concepções que apontavam como exclusiva e categórica a influência da hereditariedade genética no desenvolvimento do ser humano, e que afectaram não só as perspectivas familiares e da comunidade sobre as possibilidades de desenvolvimento e progresso dos recém-nascidos, como também originaram graves implicações na educação.

De facto, a hereditariedade marca potencialmente o que o indivíduo pode vir a ser, mas o desenvolvimento dessa potencialidade depende em grande parte da estimulação ambiental. Assim, numa concepção actual sobre o papel da hereditariedade genética e do meio, podemos dizer que o desenvolvimento e os comportamentos são influenciados e determinados, quer por aspectos genéticos, quer por aspectos ambientais.

Contudo, o meio ambiente, no qual as pessoas se desenvolvem, está repleto de significados sociais e culturais o que permitem que cada indivíduo construa, em interacção, uma experiência própria e uma concepção particular do mundo que o rodeia.

Wallon et al (1981) quando se referem ao desenvolvimento, reconhecem que o meio social é mais importante que o material. Embora os objectos e a estimulação sejam necessários, é fundamental a relação que com eles as crianças mantêm, em estreita interacção com os adultos.

As crianças que nascem e crescem em condições socialmente difíceis, como seja no contexto prisional, contexto do nosso estudo, ao serem-lhes oferecidas novas condições estáveis que lhe sejam propícias, conseguem ultrapassar a história prévia da adversidade.

Estas condições passam não só pelo apoio à criança mas, sobretudo, às mães que na condição de reclusas manifestam por vezes problemas psicológicos, nomeadamente depressões, ansiedade e problemas emocionais que terão impacto negativo no desenvolvimento da criança.

Estudos mais recentes passaram a atribuir maior valor à relação Mãe/bebé, por ser a base da estruturação psíquica e relacional do ser humano. Daí, não podermos “pensar” a criança sem a profunda ligação com a figura materna, sobretudo nos primeiros anos de vida.

Sabemos que a criança é um ser dinâmico e que tem possibilidades de moldar o seu desenvolvimento, graças às numerosas competências inatas que lhe permitem orientar e conduzir as suas interações com o ambiente.

A criança não só recebe influências dos outros, como também se deixa moldar, isto é, constrói-se como ser sujeito, à semelhança de toda a pessoa que escolhe e decide, em interação com a sua mãe, daí a importância vinculativa da mãe, e também com outros parceiros.

Contudo, existem momentos muito mais adequados para determinadas aquisições e aprendizagens e que estão relacionadas com a construção da história evolutiva do ser humano e que se divide em quatro grandes períodos: infância, adolescência, idade adulta e velhice.

Cada um destes períodos é caracterizado por um conjunto de apreciações evolutivas, sendo o grande período da infância com as suas experiências, determinante e configurador de todo o desenvolvimento posterior dos indivíduos, sendo também certo que os seres humanos conservam ao longo da vida uma considerável capacidade de transformação e de aprendizagem, em períodos favoráveis de amadurecimento e de maior estabilidade.

Bower considera a primeira infância o período mais crítico do desenvolvimento humano, *“não só porque é aquele em que se estabelecem as estruturas básicas para o desenvolvimento posterior, mas porque é neste período que a maior parte das capacidades são adquiridas, mais do que em todo o resto da infância”* e afirma que o recém-nascido é, de facto, *“uma criatura competente...com um repertório de comportamentos sociais verdadeiramente espantoso – comportamentos para interagir...e aprender com muita eficácia”* (1983:17).

Assim, ao reconhecermos a Primeira Infância como o período fundamental para o desenvolvimento global da criança, também consideramos os primeiros sentimentos da criança, as primeiras emoções da sua sensibilidade a condicionarem o seu desenvolvimento posterior e não apenas os traços da sua sensibilidade, do seu carácter, mas também os da sua inteligência e mesmo da sua saúde física. Se a criança encontra dificuldades na expressão dos seus sentimentos, toda a sua existência se arriscará a ser falseada.

Porém, se atribuímos à Primeira Infância o período mais rico de desenvolvimento, também é o mais sensível. Experiências negativas, neste período, têm efeitos permanentes em todo o desenvolvimento subsequente e a falta de experiências normais impedirá o desenvolvimento normal.

Investigações recentes apontam os primeiros conflitos afectivos, os primeiros passos da sensibilidade que determinam a maioria das dificuldades de carácter e os sofrimentos morais do adulto.

Já em 1958, Harlow demonstrou que no estabelecimento de laços de afecto entre a mãe e o recém-nascido, a necessidade de contacto e a procura de proximidade à mãe prevalece sobre a satisfação das necessidades de alimento (Zazzo, 1974).

No que se refere à ausência do contacto afectivo natural são apontadas por investigadores, ao longo da História, situações de proibição de qualquer contacto com os bebés, em infantários quer na América, quer na Europa. O pessoal paramédico tratava-os com luvas e máscaras. Desta forma, para as crianças que desconheciam o calor humano, o sorriso, o beijo, a carícia, foi simplesmente desastrosa esta falta de contacto – para além de um desenvolvimento físico e psíquico deficitário, provocou o aumento de mortalidade (Mauco, 1986).

Daí os cuidados maternos serem essenciais ao desenvolvimento do potencial do bebé, à sua estruturação psíquica e à sua individualidade.

Sendo o bebé um ser activo, pois desde os primeiros dias de vida percebe o mundo, necessita não só de ser estimulado, mas também respondido. Para tal, é fundamental que a mãe desenvolva atitudes e competências adequadas aos comportamentos e manifestações do bebé, pois o desenvolvimento psicológico precoce, nomeadamente as competências sociais, dependem das respostas apropriadas das progenitoras.

Tendo consciência de que o comportamento do recém-nascido já foi modelado ao longo de nove meses de gestação e que factores como: infecções agudas, má alimentação, droga, álcool, actividade e comportamentos da mãe vão influenciar o desenvolvimento fetal, a nossa preocupação centra-se não só na vulnerabilidade do bebé, como também na vulnerabilidade da mãe reclusa. Diremos que, para além de factores biológicos condicionantes ao seu desenvolvimento, a criança pelo facto de se encontrar num ambiente fechado, limitado, junto da mãe, que se encontra fragilizada e muitas vezes angustiada pela sua situação de detida, desenvolve também sentimentos de insegurança e de angústia. Esta vulnerabilidade poderá ser minimizada se houver apoios à criança e a sua mãe, por parte da Instituição Prisional.

Perante este quadro, leva-nos a questionar:

- Como é que é efectuado o acolhimento e atendimento à mãe e à criança, neste contexto?
- Como é que o EPT pode ajudar a mãe à assegurar um desenvolvimento optimizado?
- O que está correcto para o desenvolvimento e educação das crianças, e ao que elas têm direito?

Estas questões remetem-nos para a definição da palavra “direitos”.

DeLeon (1989) (cit. in Spodek, 2002) atribui duas concepções de direitos. A primeira significa o que é bom, o que está correcto, o que é justo. Uma outra concepção está relacionada mais estritamente com políticas de acção, isto é, o direito centrado numa reivindicação, aquilo que é moral, legal ou eticamente adequado e devido a qualquer pessoa, por princípios morais.

Portugal tem uma tradição secular na produção legislativa para a infância. Assim, surge em 1911, a **Lei de Protecção à Infância** que influenciada pelo movimento humanista e liberal do início do século XX, invoca “o interesse superior da criança”, para a intervenção junto de crianças, em situação de risco.

Por outro lado, **A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**, adoptada em 20 de Novembro de 1989, cujo texto legal é o mais completo no âmbito da sobrevivência, do desenvolvimento e protecção das crianças, foi ratificada por quase todos os países do mundo, Portugal aderiu à Convenção em Setembro de 1990, tendo sido um dos primeiros países a ratificá-la.

De facto, esta Convenção, incorporando uma diversidade de direitos, reconhece a individualidade e personalidade de cada criança.

A defesa dos direitos da criança remete-nos para a consciencialização de encararmos a infância como uma construção social e as crianças como actores sociais, competentes, activos e com “voz”, mas ao mesmo tempo de apelarmos ao dever do adulto e das instituições para com a criança e sua família.

2. CONTEXTOS DO ESTUDO

A escolha do Estabelecimento Prisional de Tires como local do nosso estudo, obedeceu a alguns requisitos – as suas características, no que se refere à população que atende, mulheres (grávidas e com filhos até aos três anos), e dispondo o mesmo de uma creche para os filhos das reclusas e também pela situação geográfica onde o mesmo está inserido, o que nos terá facilitado o acesso e permitido um trabalho de campo, com uma periodicidade regular (duas vezes por semana), de Setembro de 2002 a Setembro de 2004.

Contudo, para a realização do estudo foram necessárias algumas diligências junto das entidades superiores da Direcção-Geral dos Serviços Prisionais, e também do Estabelecimento Prisional de Tires, no sentido de nos autorizar a referida investigação, tendo em consideração o Plano do estudo apresentado e que constituía os objectivos da pesquisa e os procedimentos a utilizar no campo da investigação.

O estudo em contexto prisional foi ao longo dos tempos um campo inacessível, quer por razões inerentes aos condicionalismos do próprio contexto, quer pela aplicação limitada das penas.

O contacto com o contexto prisional, interdito até Abril de 1974, apenas se verifica após a Revolução, permitindo o acesso não só à Investigação, como também à Comunicação Social que denunciará situações e problemas existentes nas prisões.

Actualmente, as mutações operadas na sociedade têm tido influência no sistema prisional, nomeadamente no que se refere à sobrelotação das cadeias e aos tipos de penas, quer em Portugal, quer na Europa e nos Estados Unidos da América, pelo que este contexto tem sido alvo não só de investigação psicológica e social, como também tem atraído os vários órgãos da comunicação social e a opinião pública.

De facto, os *media*, pelo seu forte papel comunicacional na sociedade actual, têm influenciado a sociedade civil e a classe política a reflectirem sobre estas questões. Assistimos ultimamente a críticas muito severas ao Sistema Prisional e ao Sistema Judicial. Desde notícias do quotidiano e reportagens nos vários EPs, às denúncias das prisões sobrelotadas, à discriminação de que é alvo a população não portuguesa quando colocada perante a administração da justiça. Uma associação “incorrecta” e preconceituosa entre a imigração e criminalidade “...*que paira na opinião pública e na própria comunicação social...* é demonstrada num estudo de Seabra e Santos (2005). Estes investigadores procuraram explicar o fenómeno da sobre-representação dos estrangeiros na justiça portuguesa e que está relacionado com o regime da prisão preventiva, com a tipologia de crimes imputados aos estrangeiros, com o “*preconceito dos operadores e com a qualidade da defesa oficiosa*” (2005:218).

Por outro lado, processos muito mediáticos como o *Processo da Casa Pia* e processos de corrupção e favorecimento em vários sectores da sociedade civil e política, envolvendo pessoas com responsabilidade e notoriedade, vieram realçar as questões relacionadas com a precariedade das prisões e com o Sistema Judicial Português.

A situação social do sistema prisional também tem sido “olhado” pela opinião pública como um fenómeno controverso.

Se por um lado, as prisões são consideradas lugares de “controlo de delinquentes e criminosos”, por outro lado, a consciência dominante denuncia muitos problemas como atentados aos direitos dos reclusos, ao acolhimento nas prisões de indivíduos de classes socio-económicas mais desfavorecidas, de população muito jovem e toxicodependente, taxas muito elevadas de prisão preventiva e de duração das penas e a predominância de muitas doenças como a tuberculose e o HIV/SIDA.

A abertura do espaço europeu veio permitir a imigração e o encontro das várias culturas do velho continente e também o fluxo de imigração clandestina, de outras paragens, não só procurando uma vida melhor, como também fazendo deste espaço o encontro da marginalização, das redes ilícitas e do escoamento da droga, proveniente das várias rotas, principalmente da América latina.

Assim, temos vindo a assistir, desde os anos oitenta, ao crescimento de detenção de jovens mulheres estrangeiras, normalmente interceptadas no Aeroporto da Portela como “correio da droga”, grávidas ou acompanhadas dos filhos ainda em idades muito precoces, e que devido à tipologia de crime (ligada à droga), a moldura penal é bastante pesada. Segundo Miranda Pereira, Director Geral dos Serviços Prisionais e de acordo com os dados de 2003, *“Este tipo de crime que assume 31,9% das condenações, condenou 27% dos homens portugueses e 48% dos estrangeiros. Diferença que ainda aumenta entre as mulheres pois a 61,1% de nacionais correspondem 85,6% de estrangeiras (correios da droga) (in Seabra e Santos, 2005:212).*

Perante este fenómeno social, procuramos focalizar o campo de investigação no contexto prisional a fim de percebermos as respostas que os EPs procuram dar, quando acolhem esta população já por si carenciada e marginalizada e que é acompanhada dos filhos com idades muito precoces.

Embora haja investigação no contexto prisional, no âmbito das ciências sociais e estudos judiciais, não temos conhecimento de trabalhos científicos, na área das Ciências da Educação, a abordar esta temática. Este estudo, de certa forma inédito, em Portugal, constituiu um enorme desafio, porque não havendo modelos empíricos que nos sustentassem nem outros estudos sobre o tema, tivemos de situar a investigação num contexto mais geral. Ao mesmo tempo foi gratificante, pela forma como, ultrapassando dificuldades, pudemos conduzir a investigação, num contexto problemático, condicionante e a que nunca tivéramos acesso.

Se por um lado, havia um desconhecimento real e concreto do contexto prisional, por outro lado, pairava no nosso espírito, como um local algo “aterrador”, talvez devido aos estereótipos tradicionais provenientes dos *media* ou conversas amigas, também elas expectantes, de um contexto difícil e ao mesmo tempo inacessível.

Desde os primeiros momentos que estas “tensões” se foram dissipando, não constituindo *per si* dificuldades ao trabalho de campo. Creio que a nossa formação e o longo trabalho na educação de infância e a formação em relações interculturais constituíram os pilares fundamentais e necessários a uma pesquisa neste contexto.

O “entrar” e o “estar” com serenidade, humildade e a tolerância permitiram-nos racionalizar subjectividades e receios.

A observação participante foi-se contextualizando com a interiorização de regras específicas do meio e com o acompanhamento do ritmo quotidiano da vida privada de liberdade. E não obstante aquelas mulheres estarem privadas de liberdade, havia e sentia-se Vida na Casa das Mães, Pavilhão destinado às mães-reclusas e seus filhos até aos três anos: o cuidar do bebé, o amamentar, o aprontar o filho para ir para a Creche. O exercício da maternidade facilitou o olhar interpretativo e sobretudo o sentir as situações e confrontá-las. Este confronto, e ao mesmo tempo o distanciamento que é necessário a uma Investigação, permitiram-nos perceber “as configurações” que se insinuam na prisão. A mãe, privada de liberdade, sujeita a regulamentos e disciplina e ao mesmo tempo ela própria, construtora de normas e de disciplina dos filhos, desempenhava um papel difícil, mas referencial de família.

Por outro lado, a estrutura do Pavilhão (Casa das Mães), veio desmistificar todo o conceito de prisão tradicional. O espaço amplo, bem concebido e os quartos (celas) com condições de habitabilidade, e onde não faltam os objectos necessários aos cuidados básicos dos filhos, constituía um cenário e condições a que muitas, no exterior, nunca tiveram acesso.

Apesar de detidas, as mães têm liberdade de acção no que respeita aos cuidados a prestar ao seu filho e até de participar nas várias actividades (projectos) que lhes são dirigidos.

As crianças são a preocupação não só das mães, como também dos elementos de vigilância e técnicas de educação e para todas vão os afectos e os cuidados básicos e de saúde. Esta preocupação com a criança faz com que se dilua o delito e a condição de reclusa.

Muitas destas reclusas são oriundas de bairros carenciados e também de outros países, não só europeus, como também africanos e sul-americanos. Apesar da diversidade regional da sua proveniência, encontramos características comuns nestas mulheres, no que respeita às suas condições de vida e à forma como se envolveram na droga e algumas na prostituição.

Não compete neste estudo analisar as implicações do tráfico de droga perpetrado por esta população, mas o que sobressai nas várias histórias de vida é um certo “amadorismo” e ingenuidade em oposição àqueles que de facto, armadilharam o seu percurso, obrigando-as a tecer as redes do narcotráfico, o que permite perceber como a mulher, na sociedade actual, é enredada e interventora neste flagelo social, fazendo parte integrante de uma vida social e económica à margem da lei.

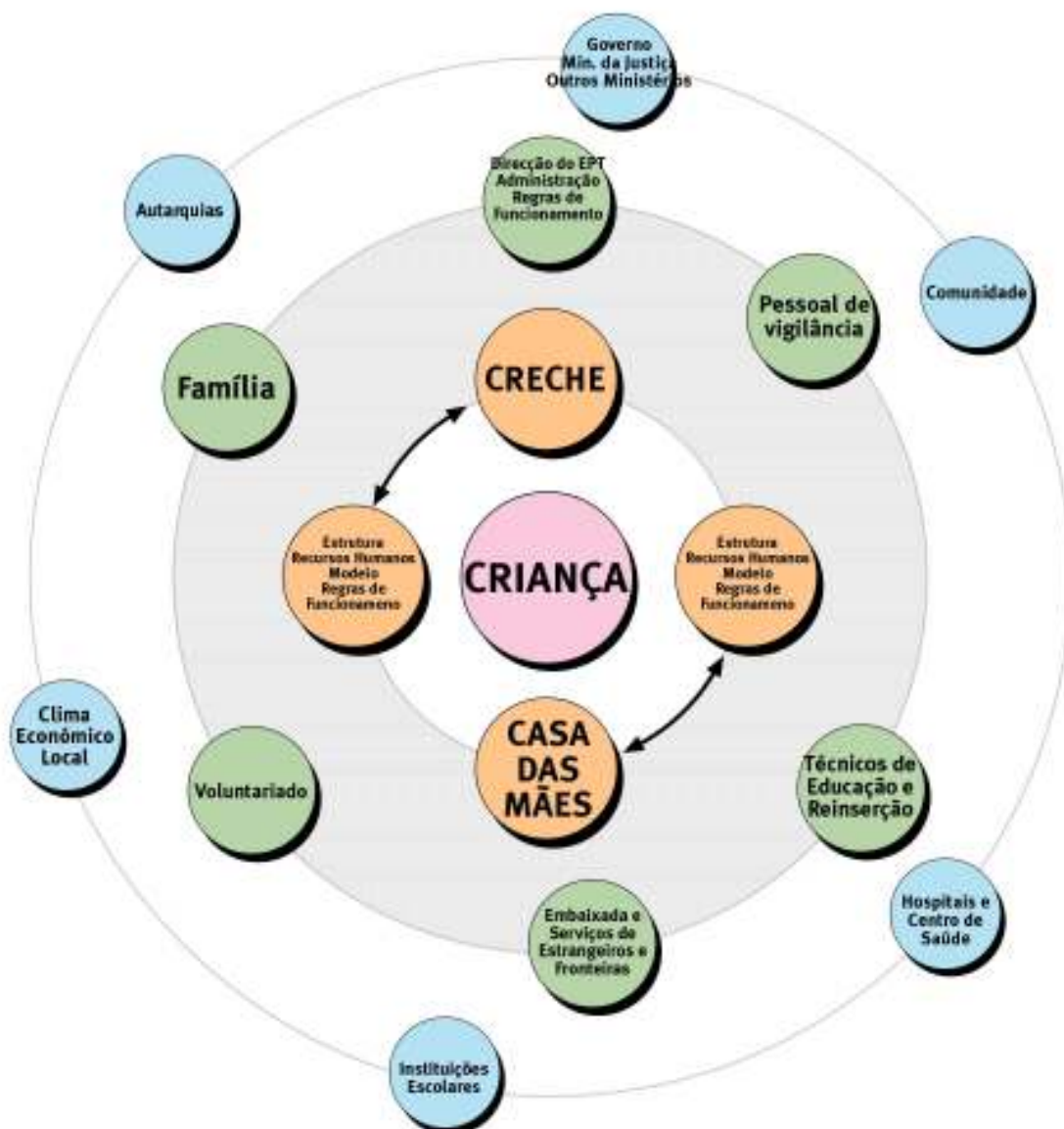
Apesar do estudo se efectuar num contexto específico – o contexto prisional, consideramos que o campo de investigação teve de ser mais abrangente, isto é tomar em consideração outros contextos quando pretendíamos perceber influências no desenvolvimento da criança.

Assim, influenciados pelo Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979) que nos mostra a variedade de influências inter-relacionadas no desenvolvimento da criança, elaborámos um sistema para compreendermos os contextos e as influências no desenvolvimento da criança no EPT, como nos indica a Figura 1.

Apesar da dificuldade de se investigar dois contextos, A Casa das Mães e a Creche, eles revelaram-se essenciais, quer pela sua especificidade de atendimento à criança, quer

pela importância destes contextos no desenvolvimento global das mesmas, na medida em que o nosso estudo procura não só verificar as condições em que as crianças vivem e como as condições prisionais poderão afectar o desenvolvimento e o comportamento, mas também como se poderão alterar condições adversas, de forma a promover o desenvolvimento das crianças em contexto prisional.

Fig. nº 1 - Contextos e Influências no desenvolvimento da criança no EPT



3. DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

Neste estudo exploratório sobre mães e crianças em contexto prisional, procurámos abordar vários assuntos relacionados com a primeira infância e a ligação à figura materna, com os contextos de vida da criança, quer na Casa das Mães, quer na Creche e também com o contexto prisional com as suas especificidades, regras e apoios prestados à díade Mãe/Criança.

Assim, tendo em consideração o objecto de estudo, procurámos na **Primeira Parte**, dedicada ao enquadramento teórico, rever alguns estudos sobre os períodos mais precoces da vida humana, isto é, desde os momentos da vida intra-uterina, aos primeiros meses de vida e que estão profundamente ligados à figura materna. Desde o desenvolvimento fetal aos primeiros dias de vida que o contacto físico, a voz e o odor corporal são extremamente importantes, não só para os laços que se vão criando, mas sobretudo para uma vida afectiva e relacional e que são afinal a Génese da afectividade e que constituíram o **Capítulo 1** do nosso estudo.

Se por um lado, a vida intra-uterina nos revela as competências do feto, activo e predisposto à interacção, por outro lado ele foi modelado ao longo dos nove meses de gestação e que factores como a má alimentação da mãe, o consumo de álcool e droga podem influenciar o seu desenvolvimento e comprometer o seu futuro. Contudo, estudos inovadores neste âmbito têm revelado as espantosas habilidades dos recém-nascidos e as suas resiliências perante situações adversas.

A importância das ligações infantis que a criança estabelece inicialmente com a mãe e depois com outros indivíduos levou-nos à reflexão do conceito de Vinculação e também ao contributo da teoria de vinculação nas políticas da primeira infância.

No **Capítulo 2** dedicado à Primeira Infância, procurámos abordar o desenvolvimento infantil desde as competências do recém-nascido ao desenvolvimento das relações precoces. A reflexão das relações precoces da díade mãe-filho revelou-se fulcral para o nosso estudo, na medida em que o emergir e o desenvolvimento dessas relações passam por períodos, pelo que os “acidentes relacionais” que por ventura se venham a verificar podem trazer consequências de extrema gravidade.

O conceito de Família, os seus modelos e as práticas parentais são equacionados no **Capítulo 3**. Neste, referenciamos os estudos transculturais, na medida em que, ao longo das épocas, as sociedades têm desenvolvido variadas concepções sobre a criança, no que se refere ao seu desenvolvimento, socialização, à prestação de cuidados básicos, aos estilos interactivos e às práticas de saúde e educativas (Ramos, 1993).

Considerámos pertinente a abordagem da criança em risco, pela situação e vivência de das mães do nosso estudo, em grande parte toxicodependente. Assim, apresentámos alguns aspectos da criança em risco: a caracterização e a definição de conceitos e factores contribuintes para a negligência e outros maus-tratos nas crianças e seus efeitos.

No **Capítulo 4** dedicado à Creche referenciámos vários estudos sobre a experiência deste contexto educativo, no desenvolvimento das crianças, sobretudo as consideradas em risco. Questões como a qualidade do atendimento, os programas de estimulação precoce e o trabalho das educadoras de infância e suas equipas revelaram-se essenciais

para evidenciarem o papel daquele atendimento à criança em idades muito precoces e como a Educação Intercultural pode constituir uma pedagogia a privilegiar na Educação de Infância, na medida em que aquela desenvolve atitudes e capacidades interactivas nas crianças linguística e culturalmente diferentes.

Porque o presente estudo está inserido na Área da Educação Multicultural, dedicámos o **Capítulo 5** à Sociedade e Culturas. Procurámos, numa primeira fase, reflectir sobre a emergência de sociedades pluriculturais resultante da globalização e como elas se inscrevem no nosso quotidiano: social, político, educativo e também no sistema prisional. O encontro de várias culturas proveniente dos vários continentes, quer através de imigração legalizada, quer clandestina, faz do nosso espaço o encontro de marginalização, de redes ilícitas e do escoamento da droga, proveniente de várias rotas, mas cuja trajectória final é a prisão, o que vai conferir também uma diversidade cultural no meio prisional.

Numa segunda fase, procurámos reflectir as eventuais modificações de elementos culturais numa perspectiva adaptativa, quando existem laços possíveis e a adaptação às condições de vida, isto é formas de aculturação à cultura maioritária, ou receptora e como os países membros da União Europeia, incluindo Portugal, têm procurado redefinir as suas políticas, não só para uma melhor integração dos imigrantes, como também no combate à discriminação e à exclusão.

Sendo o contexto do nosso estudo – o meio prisional, dedicámos o **Capítulo 6** ao Sistema Prisional.

Na perspectiva histórica do sistema prisional português procurámos sobretudo analisar os percursos e reformas mais importantes e que constituíram o “novo direito prisional europeu” e que vieram a caracterizar o actual Sistema Prisional Português.

Neste capítulo, foram caracterizados os estabelecimentos prisionais, sobretudo os femininos, a população detida, a tipologia de crimes praticados e os factores com forte impacto neste sistema. Mereceu especial atenção o Relatório de Estudo e Debate da Reforma do Sistema Prisional de 2004, sob a coordenação do Professor Doutor Freitas do Amaral. Foram também analisados os instrumentos internacionais relativos aos direitos fundamentais dos reclusos, focalizando em especial a reclusa-mãe e os filhos que a acompanham na prisão

Numa perspectiva comparativa, procurámos analisar Portugal no contexto europeu, em termos de legislação e também na caracterização da população detida.

Por último, considerámos pertinente analisar as prisões femininas na Europa, focalizando sobretudo a situação das reclusas grávidas com filhos em idade precoce na prisão e as condições de vida das reclusas nos vários sistemas prisionais europeus.

Na **Segunda Parte** dedicada ao estudo empírico procedemos à Contextualização do estudo. Assim, no **Capítulo 1**, caracterizámos o Estabelecimento Prisional de Tires, nos aspectos estruturais, da população e também os apoios prestados pela Instituição àquela população. Do mesmo modo, caracterizámos a Casa das Mães, Pavilhão onde se encontram detidas as mães reclusas e seus filhos até aos três anos de idade. No início do nosso estudo, contabilizámos meia centena de mulheres, constituindo apenas quinze mães – reclusas e os seus bebés, o objecto de estudo da nossa investigação empírica. Procedemos à caracterização da nossa amostra, quer nos aspectos de proveniência, residência, faixa etária, habilitações literárias, profissão/ocupação e familiares e também

analisámos os apoios prestados à mãe-reclusa e o seu filho, quer pela EP, quer por outras organizações e instituições. Também neste capítulo procedemos à caracterização da Creche, que funciona no EPT, em edifício próprio, para o atendimento à criança dos 6 aos 36 meses.

No **Capítulo 2** procurámos fundamentar as nossas opções metodológicas e os instrumentos utilizados na investigação, quer na Casa das Mães, quer na Creche.

No **Capítulo 3** dedicado à investigação na Casa das Mães, apresentamos os casos (Díades Mães/Crianças), tendo como suporte as Grelhas de Observação e as Entrevistas Semi-Estruturadas dirigidas às mães-reclusas.

São apresentados e analisados os resultados referentes: às histórias de vida das mães reclusas, aos antecedentes pessoais da Criança, à caracterização familiar e às representações maternas (desenvolvimento, práticas educativas e comportamento da criança).

A Investigação na Creche constituiu o **Capítulo 4**. Neste, são apresentados a creche e as crianças que constituíram o nosso público – alvo e também o desenvolvimento e a evolução das crianças nas respectivas salas da creche. Analisámos o ambiente de aprendizagem, a organização do dia e o espaço lúdico.

Neste capítulo, são apresentadas e analisadas as Entrevistas às Educadoras de Infância e Auxiliares da Creche.

Finalizamos com as **Conclusões e Síntese dos Resultados** da nossa investigação e numa abordagem reflexiva sugerimos algumas medidas exequíveis, para melhorar os aspectos vivenciais e desenvolvimentais das díades em reclusão.

Este estudo contém igualmente a **Bibliografia, a Filmografia, Endereços Consultados na Internet, o Índice de Figuras, Quadros, Gráficos, Fotografias, as Siglas** utilizadas e os **Anexos** que constituíram o suporte empírico da nossa investigação. As fotos do Estabelecimento Prisional de Tires são da nossa autoria (agradecemos também a autorização da Direcção do Estabelecimento pelo procedimento). A única foto que não é da nossa autoria está devidamente identificada.

I PARTE – CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

1. A Vida Intra-Uterina

“A afectividade proveniente da relação mãe-bebé é a chave da educação da criança”
Pocinho, (1999:146).

Brazelton (1989) considera que há três fases distintas na gravidez, associada ao desenvolvimento físico do feto: A 1ª fase, os pais “adaptam-se à notícia”, na 2ª fase é o “reconhecimento” do feto como um ser, que é confirmado pela sua presença física e por último os pais começam a encarar o futuro filho como “indivíduo”, uma vez que o feto contribui para a sua própria individualização, através de movimentos, ritmos e níveis de actividades distintos.

A vida intra-uterina molda a personalidade do feto no que concerne aos seus impulsos e tendências, tendo a mãe um papel importante e uma responsabilidade acrescida na formação física e psíquica do seu filho.

Ao longo da gravidez, a mãe vai aprendendo a conhecer e a adaptar-se ao seu bebé, aos seus ritmos de sono e de vigília, às suas respostas, aos estímulos externos, às reacções que ele tem face às suas manifestações de carinho.

E é neste processo de interacção, em que o “bebé imaginário” é sentido como filho, que a vinculação mãe-bebé tem as suas raízes.

O bem-estar e o desenvolvimento do bebé irá depender da situação emocional, das vivências e expectativas da mãe, o que leva-nos a afirmar que o bebé quando nasce já é protagonista de uma (pré-história), ora feita de afectos, de aceitação, recusas, adaptações e desadaptações.

De facto, o desenvolvimento do bebé está à partida condicionado pela expectativa dos pais, como sejam: um sexo não desejado, nascendo com alguma dificuldade ou incapacidade, o que conduzirá a frustrações e a uma alteração na relação que os adultos irão estabelecer com o bebé e que se poderá agravar quando a concepção e o nascimento de um filho não forem desejados.

O desenvolvimento do feto é efectuado sob o duplo efeito: das suas condicionantes hereditárias e das influências que lhe chegam do exterior. Assim, o novo organismo é afectado negativamente por factores, tais como: a alimentação deficiente da mãe, hábitos inadequados com o sejam – o consumo de drogas – álcool, tabaco, estupefacientes, e que se constata na grande maioria das mães reclusas do nosso estudo. Por outro lado, a exposição a radiações e a determinadas doenças infecto-contagiosas, como é o caso da rubéola, têm consequências negativas se se verificarem durante os três primeiros meses de gravidez, já que afectam os tecidos e os órgãos no momento da sua construção.

Durante o período de gestação, estabelecem-se entre a mãe e o novo ser, vínculos que não só estão para além da relação de dependência física, como são anteriores ao momento em que esta se manifesta de forma perceptível.

A partir dos anos sessenta, “o vínculo” torna-se importante e alvo das atenções por parte dos técnicos ligados à psicologia do desenvolvimento. Contudo, estudos mais recentes (Montagner, 1993), recuam a sua importância ao contexto intra-uterino. Aquele investigador considera a existência dos “elos intra-uterinos” essenciais para o recém-nascido.

Na verdade, durante a gestação mãe e bebé começam a “encadear” os respectivos ritmos e reacções, e que não são mais do que os primeiros índices comunicativos e que irão dar continuidade após o nascimento.

Como nos refere Pocinho (1999:53) *“A habilidade como reage aos murmúrios, carinhos, repreensões e outras manifestações da mãe, deriva da longa relação que se estabeleceu no útero”*.

Embora não havendo uma delimitação temporal quer para os elos intra-uterinos, quer extra-uterinos, aquela psicóloga aponta para o melhor estabelecimento dos elos extra-uterinos as horas e os dias imediatamente a seguir ao nascimento e para os elos intra-uterinos os dois últimos meses de gestação, em que o bebé se encontra num estágio de desenvolvimento físico e intelectual que lhe permite emitir e receber mensagens da mãe.

Embora o papel da mãe seja importante neste “elo comunicativo”, é no entanto *“o bebé que dá o seu consentimento quando ele acha que as solicitações dela fazem sentido para ele”* (Verne e Kelly, 1984:74).

Uma vida intra-uterina tranquila e segura irá favorecer todo o desenvolvimento ulterior do bebé. No entanto, estados de grande ansiedade e stresse da mãe perturbam o desenvolvimento do bebé, levando-o a utilizar movimentos bruscos e pontapés, para demonstrar o seu estado de aceitação e contrariedade. Um comportamento agitado no ventre materno irá contribuir não só para o nascimento do bebé com peso inferior ao normal, como também terá tendência para ser muito nervoso, agitado e emocionalmente inconstante.

De facto, os fetos que vivem más experiências no mundo uterino, irão posteriormente revelarem-se indivíduos com problemas físicos e comportamentais.

Sabendo que o feto se expressa através da mãe, e é através dela que pode perceber o mundo, não podemos também ignorar o papel do pai nesta inter-relação e neste processo que é o nascimento de uma criança.

De facto, o pai deve partilhar de forma activa a responsabilidade da gravidez, seguindo o seu desenvolvimento e participando nas decisões que é necessário tomar ao longo deste período. Quanto mais partilhada for esta “descoberta” pelo casal mais o acolhimento do bebé terá aspectos positivos.

Para Avô (1988:19) *“O desenvolvimento da personalidade do feto pode não só ser influenciado por estados de grande ansiedade materna como também por qualquer tipo de stress sentido pelo futuro pai.”*

Na população reclusa, podemos dizer que na maior parte das vezes “este quadro familiar” ou não existe – caso das mães solteiras, ou o companheiro também se encontra detido, ou se existe não há um papel activo e responsável por parte do pai da criança.

Assim, a escassez ou o fraco apoio moral e físico do pai, não só irá prejudicar emocionalmente a gestante, como também se irá repercutir no desenvolvimento do bebé e na sua adaptação ao exterior, uma vez que o contacto com o recém-nascido, o tocar, o acarinhar são fundamentais, podendo mesmo influenciar o desenvolvimento emocional da criança.

A concepção e o nascimento de um filho não desejado, seja por que motivo for, pode engendrar sentimentos negativos, carências afectivas, mediante sintomas tais como: o eczema infantil, perturbações do sono e da alimentação. A situação agrava-se quando existe uma rejeição activa por parte da mãe, originando depressão no bebé, normalmente entre o terceiro e o quinto mês. Os sintomas iniciais deste quadro clínico são: o choro e a necessidade premente de contacto físico e, posteriormente, gritos e perda de peso, abandono das exigências, rejeição do contacto, imobilidade e insónia, culminando numa paragem do desenvolvimento, rigidez facial e gemidos.

Contudo, estes sintomas têm tendência a desaparecerem, quando a mãe é substituída por outra pessoa que o bebé aceite.

Porém, situações observadas de carências afectivas graves nos bebés privados dos cuidados maternos e confiados a asilos ou hospitais, em que não recebem um tratamento adequado, desencadeiam comportamentos auto-agressivos e uma deteriorização progressiva e irreversível do desenvolvimento, conduzindo nalguns casos a um desenlace fatal (Pocinho, 1999:45).

1.1 As competências do feto

O momento da concepção marca o início da vida de um organismo, que irá desenvolvendo as suas características humanas através da formação de um sistema essencial e complexo que lhe permitirá desenvolver-se física, emocional e intelectualmente.

O feto tornar-se-á mais consciente do mundo intra-uterino à medida que as redes de comunicação do cérebro se vão desenvolvendo.

Assim, durante os três primeiros meses, o feto desenvolveu os órgãos básicos para a existência humana: coração, cérebro e aparelho digestivo.

Pelo quarto mês já percebe as palpitações do coração da sua mãe, o som do sangue quando desliza pelas suas veias e o som dos seus órgãos digestivos.

Para Brazelton, o desenvolvimento do feto compreende: *“Os movimentos fetais, os ciclos de actividade e as reacções aos estímulos”* (1989:39).

Durante a gestação, os movimentos fetais vão evoluindo em intensidade e forma.

Contudo, as variações podem ser enormes de um feto para outro.

Assim, por volta das 6/7 semanas, já são detectados movimentos suaves e cerca das 13/14 semanas iniciam-se os movimentos respiratórios, de flexão e extensão, de abrir e fechar as mãos e engolir.

Pela 15ª semana de gestação o feto começa a chuchar no dedo e a partir dessa altura a mãe começa a sentir os seus movimentos.

A aceleração do ritmo cardíaco e as rotações do tronco e da cabeça serão perceptíveis, por volta das 26/28 semanas quando provocadas por estímulos sonoros.

Contudo, os movimentos fetais são afectados por vários agentes exteriores, como sejam: as drogas, o álcool, o tabaco, os sedativos e a tensão emocional da mãe e também por vários estímulos: som, luz e pressão no abdómen da mãe. Desde a sexta semana de gestação que o feto é sensível à luz, reagindo quando esta é dirigida ao abdómen da mãe, na linha de visão do feto.

A reacção aos estímulos sonoros é diferenciada, consoante o estímulo é suave ou brusco.

Verifica-se também que o feto se adapta à actividade e aos momentos de quietude da mãe. Tal como no recém-nascido, a actividade do feto regista-se por períodos de “sono profundo”; “alerta activo” e “alerta sossegado”.

Estes ciclos de actividade demonstrando já uma precocidade de adaptação do feto aos ritmos da mãe, são reveladores de uma *“pessoa que sabe adaptar-se à mãe e às pressões da sua vida”* (Brazelton, 1989:32).

A vida intra-uterina revela-nos um feto precocemente activo e com uma predisposição inata para a interacção, visto que, é ao longo da gestação que o feto se dá a conhecer e todos os seus movimentos activos, ruído cardíaco fetal são percebidos pela mãe que lhe proporcionará as respostas adequadas.

Estas trocas de sinais são o estabelecer das relações primeiras entre a mãe e filho e vice-versa, ou seja a vinculação intra – uterina, pelo que podemos considerar o período fetal a génese das ligações mãe-filho.

Segundo Vincent (1993:29) *“Existe uma inter-relação muito forte entre a mãe e o bebé...mas não deixa de ser curioso que seja a mãe a dar os primeiros indícios da vida para além da sua barriga: os primeiros ruídos que a criança ouve são o bater do coração da mãe e o correr do sangue nas suas veias.”*

Com o desenvolvimento dos sentidos, pelo quinto ou sexto mês, o feto torna-se mais receptivo às mensagens da mãe e, através dela, das mensagens referentes ao seu mundo de vivências durante a gravidez. É por esta altura que o feto capta as vozes da mãe, do pai, os sons e a música do exterior.

Segundo a psicóloga e também musicoterapeuta Pocinho (1999:63), *“o bebé guarda na memória todas as sensações que foram transmitidas pela mãe ao longo da gravidez. O feto é sensível às ondas sonoras e sente-se muito mais seguro ao ser recebido durante a sua chegada ao mundo com melodias familiares”*.

Também Boris Brott, maestro da Orquestra Sinfónica Hamilton, de Ontário, afirmou que as melodias que sabia de cor eram as mesmas que a sua mãe, violoncelista profissional, tocara durante a gravidez.

Para além da música, o batimento do coração materno, quando calmo, proporciona ao nasciturno um ambiente tranquilo e seguro.

Um grupo de investigadores colocou num berçário com recém-nascidos uma gravação com o bater de um coração humano, durante alguns dias. Estes bebés evidenciaram um maior desenvolvimento em relação àqueles que não foram submetidos a esta experiência – aumentaram de peso, comeram melhor e dormiram mais (Pocinho, 1999).

Se é importante a qualidade da comunicação mãe-filho na formação do feto, é de facto, crucial a mãe dar ao bebé toda a segurança, afecto e confiança visto que os estados físicos e emocionais que o bebé apresenta ao nascer e nos dias ulteriores, evidenciarão o modo como os “vínculos intra-uterinos” o influenciaram.

2. A Vinculação

2.1 A gênese da vinculação

“A Vinculação é uma necessidade primária, não é o resultado nem do prazer de comer, nem dos cuidados maternos”

Zazzo, (1974:19).

A partir das décadas de trinta e quarenta vários são os investigadores que incidiram os seus estudos não só sobre a vinculação da criança à mãe e as interações que se vão desenvolvendo, como também se interessaram pela relação existente entre o desenvolvimento psicopatológico e a privação de afecto maternal (Levy, 1937, Spitz 1945-46, Bowlby 1940-44).

Contudo, já em 1929, Bowlby se interessava pelos efeitos patológicos da perda da mãe, numa escola para crianças inadaptadas.

Enquanto psiquiatra infantil foi recolhendo observações de vários casos em que era evidente a relação entre o desenvolvimento patológico da personalidade e um desvio importante das primeiras relações mãe-filho.

Embora este psiquiatra considerasse interessante a metapsicologia freudiana, apenas considerava pertinente para o desenvolvimento do seu trabalho clínico, a teoria das relações objectais, precisamente por reconhecer a influência da relação mãe-filho no desenvolvimento da personalidade (Zazzo, 1974).

Na teoria de Freud, o vínculo não é central, como também é pouco abordada a relação mãe-filho, apenas em 1938, Freud descreve o vínculo à mãe como *“único, sem paralelo, estabelecido de forma inalterável, o primeiro e o mais poderoso objecto de amor, e o protótipo das outras relações amorosas, para os dois sexos”* (Guedeney, 2004:56).

A prática psiquiátrica de Bowlby confirmava, que, para se compreender o modo como a criança se desenvolvia, era também necessário entender a maneira como ela era tratada durante a infância, enquanto ser humano e não apenas a relação de amamentação dos primeiros tempos.

Por outro lado, o seu saber aliado aos saberes de outros psiquiatras interessados na protecção infantil, vieram de facto confirmar que a maior parte das deficiências psiquiátricas advinham da escassez e de perturbados cuidados maternos.

Entre outros, citaremos Provence et Lipton (1962) que realizaram um estudo sistemático com crianças institucionalizadas, utilizando um estudo comparativo do desenvolvimento daquelas crianças com outras que se desenvolviam no seio familiar.

Também na sequência da sua própria experiência na *nursery* de Hampstead e que descreve os efeitos terríveis da separação prolongada nas crianças pequenas, Anna Freud toma o partido de Bowlby, referindo a necessidade primária de vinculação e da necessidade de a respeitar, mais até que *“proteger a criança das bombas da segunda guerra mundial”* (Guedeney, 2004).

Em Inglaterra, e no pós guerra, Anna Freud, terá dito a Bowlby que: “...teria sido melhor que cada educadora levasse para a sua casa uma criança e fechasse a creche” (Guedeney, 2004:26).

Também nos EUA, neste período, vários especialistas denunciam os efeitos da institucionalização das crianças pequenas, separadas dos pais (Levy, 1937, Sptiz, 1945-46 et al.).

Para Bowlby, os dados da sua experiência clínica eram uma realidade, no entanto para os explicitar sentia necessidade de uma teoria de suporte, que na época não encontrava resposta.

A partir dos estudos do etólogo Lorenz (1935), Bowlby em 1950 procura verificar os conceitos etológicos e psicanalíticos, por existirem pontos convergentes entre o objecto da etologia e a psicanálise (Montagner, 1993).

Tanto psicólogos como psicanalistas interrogavam-se sobre a existência não só de sistemas inatos de respostas na criança, como também de sistemas que assegurassem o estabelecimento de ligações com a mãe, em analogia com os fenómenos observados nos animais.

Perante os resultados de vários estudos, os investigadores chegaram à conclusão que os primeiros sorrisos eram muito mais precoces do que se pensava. Assim, consideraram o comportamento do sorriso o sistema primário de reacções a um meio de vinculação, pelo seu duplo papel orgânico e social.

Contudo, é a partir da Segunda Guerra Mundial que a perda e a separação precoce da mãe assumem grande importância devido aos seus efeitos no desenvolvimento da criança.

Assim, em 1948, a Organização Mundial de Saúde (OMS) encomenda a J. Bowlby um relatório sobre as crianças sem família, no pós-guerra, situação problemática vivenciada pelos países europeus.

A partir do estudo daquela realidade, Bowlby publica em 1951 uma monografia intitulada “ *Maternal Care and Mental Health*”, na qual evidencia não só os efeitos adversos no desenvolvimento da personalidade, como também os cuidados maternos inadequados, as relações afectivas pobres, durante os primeiros tempos de vida da criança.

Neste estudo, chama a atenção da angústia da separação do bebé daquele que ele “conhece e ama” e recomenda como evitar ou pelo menos minorar aqueles efeitos negativos (Zazzo, 1974).

Em 1959, numa comunicação no XXI Congresso Internacional de Psicanálise, Bowlby propõe que se rejeite a expressão “dependência emocional” da criança e se substitua por **vinculação**, tendo em consideração os estudos dos etólogos.

Zazzo (1974) considera a vinculação como uma ligação de afecto específico, de um indivíduo a um outro.

Para este autor, a primeira ligação estabelecida com a mãe pode ser acompanhada de vinculação a outros indivíduos. Contudo, uma vez estabelecida, a vinculação tem que durar.

Podemos, de facto, afirmar que a Teoria de Vinculação tomou forma a partir fundamentalmente da troca de ideias e influências recíprocas de dois domínios de investigação: um ligado às observações sobre as perturbações apresentadas pelos lactentes separados precocemente das mães e a consequente perda da ligação maternal, e nesta corrente de investigação estão associados os nomes de René Spitz e John Bowlby e o outro domínio ligado à investigação animal, com os trabalhos dos etólogos, como, Harlow, Lorenz e outros.

2.2 A etologia e o seu contributo na génese da vinculação

Etólogos como Lorenz (1935) e Harlow (1958) estudaram a génese das ligações infantis em algumas espécies animais, partindo do pressuposto de que as experiências no início da ontogénese influenciam, decisivamente, as fases posteriores do desenvolvimento e que a relação mãe-filho organiza a própria ontogénese (Sá, 1996).

A metodologia utilizada pelos etólogos no estudo dos comportamentos das espécies animais, fundamentalmente de ligação, como seja: A observação directa dos seus comportamentos, no contexto da sua vida natural e habitual, vieram influenciar, tornando-se importante no estudo das relações pais-filhos na espécie humana.

Para Sá “...alguns conceitos da etologia, que dizem respeito às relações entre o inato e o adquirido, às competências genéticas do recém-nascido, aos organizadores e indutores de comportamento de ligação, aos períodos críticos para o estabelecimento da ligação/vinculação, explicam actualmente, no seu conjunto, e de forma mais aprofundada e desenvolvida, a epigénese interaccional, como um processo no qual, mais do que um genoma, fará sentido considerar um fenótipo comportamental” (1996:62).

Assim, os estudos realizados pelos etólogos, quer nos Estados Unidos, quer em Inglaterra, vieram demonstrar que a perda da mãe provocava perturbações que, em certas condições, podiam ser irreversíveis.

De facto, a ruptura dos laços, devido à carência dos cuidados maternos, provocavam no animal, perturbações semelhantes às que se conhecem no bebé humano.

Perante os estudos realizados e as conclusões sobre as semelhanças das reacções, Zazzo considera que “certos modelos de comportamento animal são válidos para a primeira infância, embora isso não signifique uma redução do homem ao animal.” (1974:25).

Em 1959, Harlow, especialista no estudo do bebé rhesus, em “*The Nature of Love*” demonstra a dominância do contacto (pêlo e calor) sobre a procura do alimento; observa os efeitos da perda da mãe pelo lactente; descreve não só a interferência dos dois primeiros sistemas de “amor” o do filho pela mãe e o da mãe pelo filho, como também observa como o “amor do filho” pode curar a indiferença da mãe, isto é, constata no estudo de uma fêmea Rhesus, que nunca conheceu o amor maternal, nem outra espécie de afecto, ao tornar-se mãe, ignorou o filho, chegando a maltratá-lo.

Contudo, o bebé macaco não se deixa rejeitar, pelo contrário, tenta estabelecer contacto físico e ao fim do quarto mês a vinculação está estabelecida.

Sobre esta mudança, Zazzo considera que a “*a mãe seduzida pelo filho, é curada da sua psicose*” (1974:31).

No que se refere à “*mãe órfã*” aquele psicólogo entende que a vinculação é essencial ao equilíbrio sexual e à adaptação social.

Harlow (1958) verificou que as mães rhesus que tinham sido separadas dos seus filhos adoptavam outros pequenos macacos como se dos filhos tratassem e por outro lado, verificou que retirando o recém-nascido à mãe rhesus, ela foi capaz de adoptar outro animal substituto – o gato (Montagner, 1993).

Estes estudos apontam para a existência de um período crítico, após o parto, sendo específico em cada espécie, durante o qual as fêmeas adoptam filhos mesmo pertencendo a outra espécie animal.

Sobre as afectividades múltiplas, Harlow, considera que o mais importante “*é que a transição de um sistema afectivo para outro não é só caracterizada por um enfraquecimento de um e a maturação de outro, mas também pelo aparecimento de comportamentos específicos que modificam ou suprimem os comportamentos do primeiro sistema*” (1974:55).

Este conceito vem ao encontro da observação, em meio natural, dos macacos filhos que deixavam a mãe durante períodos cada vez mais longos para tocar, explorar, sugar e manipular todos os objectos interessantes que o meio lhes podia oferecer.

Por outro lado, o bebé macaco separado da mãe e colocado com companheiros da mesma idade, os efeitos da separação são completa e rapidamente anulados.

Contudo, a mãe é um factor essencial na socialização do seu filho. Quando ao nascer, o filho é tirado à mãe e criado isoladamente até aos 12 meses (período em que formam relações afectivas intensas com os semelhantes) e a seguir é colocado junto dos seus companheiros, as interacções são quase inexistentes e o seu comportamento social não evolui.

Para o sistema afectivo heterossexual muito contribuem os outros sistemas afectivos (o afecto maternal, o afecto do bebé pela mãe e entre companheiros), sem estarem directamente implicados no contacto sexual activo, o que vem contrariar a prioridade dada por Freud à sexualidade. De facto, o contacto corporal é essencial ao desenvolvimento do sistema de afectividade heterossexual, começando com o bem-estar sentido junto da mãe e depois com os contactos corporais e relacionais entre companheiros.

Também para Chauvin, (1974), o contacto entre mãe e filho é o factor essencial do desenvolvimento posterior. Para este etólogo, a privação da mãe ou dos companheiros, nos jovens macacos, provoca perturbações que podem tornar-se irreversíveis, podendo desencadear crises de violência. Chauvin está de acordo com Harlow, quando diz que os distúrbios do comportamento podem ser evitados, se o bebé macaco privado da mãe estiver em contacto com outros macacos em circunstâncias iguais.

Para este especialista, a vinculação à mãe é muito anterior a qualquer manifestação sexual da parte do jovem macaco, no entanto “*ela desenvolve-se progressivamente através dos jogos acompanhados de manipulação do corpo do parceiro*” (Zazzo et al., 1974:62).

A abordagem da teoria de vinculação de Bowlby está associada à *impregnação*, termo proposto, em 1910, pelo alemão Heinroth, para designar o fenómeno pelo qual uma ave nidífuga (ave que não fica confinada ao ninho), recém-nascida, se impregna das características da mãe e simultaneamente da espécie (Zazzo et al, 1974:62).

Lorenz, (1935-37), discípulo de Heinroth, analisou com profundidade este fenómeno, demonstrando a impregnação nomeadamente no pato e no pinto, fazendo ao mesmo tempo ressaltar a existência da impregnação noutros animais, inclusivamente nos mamíferos. Observou o pinto e o pato recém-nascido a seguirem a “mãe substituta” e

das suas demonstrações públicas é conhecida a imagem dos patos impregnados da sua figura a rodearem a sua cabeça à superfície da água, visto ter substituído o lugar da mãe pata, quando da eclosão dos ovos. A partir de então, seguiam-no para todo o lado (Montagner, 1993).

Esta “impregnação filial”, segundo Lorenz, (1937) determinaria posteriormente a orientação dos comportamentos sexuais específicos de cada espécie.

Também Lorenz e outros etólogos definiram “o período crítico” como sendo o momento pós-natal, em que estes animais aprendem as características particulares e próprias do indivíduo. Estes “períodos críticos” foram objecto de estudo de vários etólogos em numerosas espécies de mamíferos, ao longo das semanas, após o nascimento.

A partir destes estudos, os etólogos demonstraram que o registo de impressão da mãe ou “mãe substituta” pela jovem cria, durante o “período crítico”, proporciona aquisições e preferências que não serão modificadas posteriormente, quando em contacto com outros indivíduos diferentes e em situações também diferentes.

Sendo assim, o primeiro vínculo afectivo é determinante para outros vínculos que se venham a estabelecer, com outros indivíduos da mesma espécie. Contudo, se o primeiro vínculo for frágil, todos os outros o serão.

Para Montagner (1993), o facto de uma criança não ter tido ocasião de se vincular a uma pessoa no decorrer de um período crítico do seu desenvolvimento (os primeiros três anos), poderá originar uma incapacidade para estabelecer relações afectivas com os outros.

Para este autor, o desenvolvimento da ansiedade da criança seria inevitável, se ao longo do “período crítico” se verificasse a perda da pessoa de vinculação, por considerar este período propício ao desenvolvimento das interacções entre a criança e os pais.

A partir da observação de que os macacos Rhesus, separados das mães, após o nascimento conservavam um estreito contacto corporal com uma cama de algodão, colocada no chão da jaula, Harlow vai proceder a inúmeras experiências, permitindo-lhe demonstrar, que nos primatas, um contacto corporal de um determinado tipo podia desempenhar um papel fundamental na vinculação do jovem à mãe ou “mãe substituta”, como também veio a demonstrar que a vinculação não dependia apenas da saciação da fome ou de sede, através da mamada (Montagner, 1993).

A partir destas experiências, Bowlby considera que os comportamentos de vinculação da criança são essencialmente a procura e a satisfação de contactos corporais com a mãe e que a segurança e a redução quer do medo, quer da ansiedade são fruto desses contactos corporais com a mãe.

O fenómeno da *impregnação* demonstrado por vários etólogos influenciaram grandemente numerosas investigações sobre o desenvolvimento humano e embora estes estudos tenham sido elucidativos na compreensão da vinculação e impregnação, no estudo dos seres humanos, Montagner, (1993) considera-os pertinentes quando se trata de definir os fenómenos complexos da evolução da espécie, mas chama a atenção para dois princípios fundamentais, um de natureza ética, na medida em que estes estudos são limitativos e não se podem generalizar e outro de natureza humana – os humanos são possuidores de um cérebro que lhes permite não só desenvolver informações, mas também de fazer projectos.

De facto, as sensações, processos e situações que precedem o nascimento de uma criança fazem parte da sua vida, isto é, quando o bebé nasce já é protagonista de uma história, feita de projectos, de afectos, aceitação ou recusa. Podemos dizer que o desenvolvimento do ser humano está muitas vezes condicionado, mesmo antes do nascimento, por aquilo que os pais esperam dele.

Também Zazzo (1974) chama a atenção para o perigo de reduzir o comportamento humano a “modelos animais”, aos mais simples destes modelos e a considerar como semelhante o que poderá ser mera analogia.

Para este autor *“a comparação exige tanto a investigação das diferenças como das identidades...e a utilização cega dos conceitos da etologia conduziria a um novo delírio da ciência”* (1974:40).

Nesta perspectiva, também Sá refere que *“embora os conhecimentos da etologia animal não nos permita fazer transposições lineares e directas, para o mesmo tipo de estudos, no homem, possibilita-nos fazer algumas transposições quanto às metodologias de investigação, e estudar a etologia humana sob uma nova perspectiva”* (1996:63).

2.3 A Teoria de Vinculação e seus conceitos

“A procura da proximidade é a alma da vinculação”

Schaffer, (1996:154).

A Teoria de Vinculação foi, ao longo de duas décadas (60/80), enriquecida por Bowlby e posteriormente por outros investigadores que, considerando a vinculação um sistema primário específico, isto é presente a partir do nascimento e com características específicas da espécie, procuraram compreender o fenómeno pelo qual o bebé e a mãe ou “mãe substituta” estabelecem entre si laços selectivos e privilegiados.

Bowlby (2000) propôs um conjunto de conceitos adaptados de etologia não só para descrever o laço primário da criança pequena com os pais e a sua evolução, como também para compreender a sua origem, os seus limites e as suas aplicações terapêuticas.

Para este psicanalista o sistema de vinculação tinha uma vantagem selectiva: a **proximidade** das figuras adultas protectoras (dos perigos do meio ambiente).

Para Stern (1997) e Trevarthen (2001) o conceito de proximidade aliado ao sentimento de **segurança** é fundamental no contexto das interacções progenitor-criança (Guedeney, 2004).

Montagner considera a proximidade e o contacto essenciais à sobrevivência do recém-nascido, mas para que, de facto, se efectuem *“é necessário que o adulto responda de forma adequada e rapidamente aos comportamentos de vinculação do recém-nascido”* (1993:26).

Assim, a favorecer a proximidade surge o conceito de **comportamento de vinculação**: o comportamento do **sorriso**, de **vocalização** e do **choro** do bebé que sinalizam à mãe o desejo de interacção. Posteriormente surgem os comportamentos – **agarrar, gatinhar** (comportamentos activos) e que permitem à criança aproximar-se ou seguir a figura de vinculação.

Inicialmente Bowlby considerava cinco os comportamentos que proporcionavam uma aproximação da mãe ao bebé: o sorriso, o choro, a sucção, o balbucio (a vocalização) e o apego.

Para Zeanah (1993) o comportamento de vinculação não se restringe à descrição comportamental dos cinco esquemas de acção, mas actua como uma unidade funcional de comportamento, isto é, se é organizado com o objectivo de promover a proximidade, funciona como um comportamento de vinculação (Guedeney, 2004).

Também a noção de **figura de vinculação** foi sendo alterada progressivamente.

No início, Bowlby privilegiava os vínculos iniciais entre a criança e a mãe ou “mãe substituta.

Embora a vinculação seja uma necessidade primária e não o resultado do prazer de comer, nem dos cuidados maternos, Zazzo considera-a uma ligação de afecto específico dum indivíduo a outro e salienta que a primeira ligação estabelecida com a mãe pode também ser acompanhada a outros indivíduos. Contudo, *“uma vez realizada a vinculação tem que durar, por natureza”* (1974:22).

Para Schappi (1987) “*A procura e a manutenção da proximidade mãe-filho é feita a dois, sendo a mãe responsável pela independência e a evolução da autonomia do filho que gradualmente se vai integrando na vida em grupo*” (Sá, 1996:70).

Ainda que na Teoria de Vinculação a base seja o vínculo do bebé e deste à mãe ou “mãe substituta”, não podemos ignorar o papel dos pares no desenvolvimento afectivo, social e relacional da criança.

Neste campo, os estudos de Harlow foram também preciosos, quando nos demonstrou que o desenvolvimento dos comportamentos sociais do jovem macaco, não era apenas determinado pela vinculação inicial à mãe, mas também pelos contactos físicos e jogos entre companheiros da mesma idade.

De facto, qualquer pessoa pode tornar-se figura de vinculação desde que se envolva numa interacção social viva e durável com o bebé e que este corresponda aos sinais e à aproximação.

Contudo, as múltiplas figuras de vinculação são hierarquizadas não apenas em função dos cuidados prestados ao bebé, como também da qualidade das interacções.

Holmes, (1995) refere que, num grupo estável de adultos, a criança tem tendência inata a vincular-se a uma das figuras, que se tornará a figura de vinculação privilegiada.

No entanto, a relação de vinculação também é modelada pelo meio social onde a criança está inserida (Guedeney, 2004).

Investigadores tais como: Cohen et Campos (1974), Lamb (1977) confirmaram nos seus estudos que as crianças estabelecem vinculações com vários indivíduos simultaneamente, logo que se tornam socialmente selectivas, o que é positivo, como salientou a antropóloga Margaret Mead (1962) “*significa que as sociedades em que a vida é precária, a criança é assegurada para a possível perda da mãe, pois haverá uma maior continuidade na educação da criança e uma menor probabilidade de ter traumas, quando outros membros da família se dispõem imediatamente a olhar por ela*” (Schaffer, 1996:163).

Ainsworth (1989) definiu quatro características que definem as relações de vinculação: A procura de proximidade; a noção de base de segurança; a noção de comportamento de refúgio; as reacções marcadas perante a separação (involuntárias) (Guedeney, 2004).

Com os estudos de Ainsworth, surgem os conceitos de segurança associados à figura de apoio, protectora que estará acessível e disponível. A construção desta base de segurança irá permitir à criança explorar o mundo que a rodeia.

Posteriormente surgem outros conceitos de colaboradores de Bowlby, tais como a angústia (quando o acesso à figura de vinculação é ameaçado), a tristeza e a capacidade de resposta, por parte da figura de vinculação, adaptada às necessidades da criança.

Ainsworth e os seus colaboradores (1969/1979), influenciados pela Teoria de Vinculação de Bowlby, elaboraram um procedimento de avaliação experimental a que chamaram *Strange Situation* (situação nova ou estranha).

A pesquisa consistia em estudar, como é que a criança com menos de um ano, e em meio familiar, podia modificar o seu comportamento quando a mãe (ou o pai) se ausentavam durante um determinado tempo e surgindo uma pessoa que ela não conhecia e vice-versa.

Assim, as crianças a partir dos 12 meses foram observadas com as mães, em laboratório e as suas reacções foram registadas durante sete episódios de 3 minutos que envolviam separações e reencontros entre a mãe e a criança.

A partir destes episódios, o observador poderia aperceber-se do modo como a criança organizava o seu comportamento, em relação à figura de vinculação, quando sentia a tensão progressiva gerada pelas diferentes fases da situação stressante e a restauração da relação e do comportamento de jogo, nos dois momentos de encontro.

Segundo Ainsworth, as reacções das crianças a estas situações podem ser classificadas em três tipos de vinculações: seguras (tipo B); inseguras/evasivas (tipo A) e inseguras/resistentes (tipo C).

A criança com **vinculação segura** revela um moderado nível de proximidade na procura da mãe, brinca feliz perto dela, não tem de certificar-se da sua presença constantemente, pode utilizá-la como um *porto seguro* de abrigo de onde parte em exploração e revela um interesse positivo por estranhos.

A criança com **vinculação insegura/evasiva** é relativamente indiferente ao paradeiro da mãe, ignora-a e quando se reúne com ela após uma separação, resiste activamente às tentativas de ser reconfortada e a aceitar cuidados tanto da mãe, como de um estranho.

A criança com **vinculação insegura/resistente** tem muito mais dificuldades numa situação estranha, agarra-se à mãe e não procura explorar livremente. A separação provoca uma maior perturbação e, no momento do reencontro com a mãe, dá-se uma mistura de procura de contacto e de resistência ao contacto, em reacção à mãe (Schaffer, 1996).

De acordo com Ainsworth, as diferenças individuais na qualidade das vinculações das crianças, relacionam-se com o grau de sensibilidade da mãe, durante as interacções na primeira infância.

No entanto, outros factores podem estar na origem dessas diferenças, como sejam: o temperamento da criança e o ambiente particular em que são avaliadas.

2.4 O conceito de vinculação numa perspectiva transcultural

Em vários estudos transculturais são evidenciados a universalidade da vinculação, ao longo das culturas, o que vai permitir estabelecer uma validação transcultural da teoria de vinculação.

Também nesses estudos é destacada a dimensão contextual da vinculação, em relação com a cultura do país, que permite às crianças uma melhor adaptação ao meio envolvente.

Em 1953, Mary Ainsworth, psicóloga canadiana, influenciada pela experimentação em meio natural da etologia e nos seus métodos de investigação directa dos animais no seu habitat, parte para o Uganda e focaliza a sua investigação numa população comum, para verificar a pertinência da ideia de Bowlby sobre a etologia na relação da vinculação mãe-filho.

Assim, nos arredores de Kampala, Ainsworth observa, durante 9 meses (de 15 em 15 dias) 28 crianças com idades entre os 1 e 24 meses, o seu comportamento e aquisições desenvolvimentais, assim como os cuidados maternos e as interações mãe-filho e convenceu-se da tese de Bowlby sobre o carácter primário da vinculação.

Tal como Bowlby, ela concluiu que a criança não é um ser passivo que se apega à mãe, apenas porque lhe satisfaz as suas necessidades, mas bastante activa nos seus comportamentos quando pretende alcançar o que deseja e sobretudo que é capaz de diferenciar a principal figura de vinculação de outra pessoa, ainda que familiar.

Ainsworth verifica, por um lado, que a mãe parece fornecer à criança uma base de segurança a partir da qual é possível a exploração do seu meio sem ansiedade, por outro lado, a qualidade da vinculação está correlacionada de forma significativa com a sensibilidade materna.

Esta psicóloga demonstrou que a multiplicidade de figuras de vinculação encontradas na cultura ugandesa não eram impeditivas a um desenvolvimento de vinculação segura, embora a qualidade e a continuidade da ligação mãe-filho permanecessem como elementos fundamentais no estabelecimento de uma vinculação segura (Guedeney, 2004).

Posteriormente foram efectuados estudos noutros países de África, a fim de confirmar a vinculação entre a criança e os pais, apesar da existência de múltiplas figuras de vinculação nas diversas culturas africanas.

Assim, Kermoian et Leiderman (1986) verificaram que no Quénia a divisão de tarefas entre a mãe e as inúmeras figuras de vinculação estava bem definida, ocupando-se a mãe da maioria dos cuidados físicos e da saúde do filho, enquanto que outras figuras de vinculação se encarregavam das actividades sociais e lúdicas.

Constataram aqueles autores que a percentagem de crianças vinculadas de forma segura à mãe era superior às outras figuras parentais, revelando-se este estudo comparável a outro, efectuado por Grossens e Van Ijzendoorn (1990), na Holanda (Guedeney, 2004).

True, em 1994, verificou que no Mali, país onde a nutrição é deficiente e onde se regista elevada mortalidade infantil, os Dogon conservam o filho sempre perto de si para o alimentar a seu pedido e também de responder aos sinais de aflição. Os resultados da *Situação Estranha* de Ainsworth demonstraram a universalidade da vinculação e a repartição das *Categorias* eram comparativamente as encontradas na cultura ocidental – 69% de vinculação segura, 23% de vinculação desorganizada e a vinculação evitante quase inexistente (Guedeney, 2004).

Marvin et al. (1977) verificaram que as tarefas entre os adultos Hausa, da Nigéria, não estavam rigorosamente partilhadas, pelo que a mãe biológica participava também das tarefas sociais e lúdicas.

Nesta cultura, era evidente o papel protector do laço de vinculação, na medida em que não era permitido às crianças explorarem sós o meio, devido aos vários perigos do contexto. Por outro lado, aqueles investigadores constataram que as crianças eram educadas numa grande proximidade física com as suas figuras de vinculação e que estas respondiam de imediato às solicitações da criança.

Assim, apesar da multiplicidade destas figuras, as crianças diferenciavam-nas dos estranhos e tinham uma vinculação preferencial por uma pessoa – a que mais pegou no bebé e que com ele mais interagiu, nem sempre a mãe biológica (Guedeney, 2004).

No estudo efectuado por Morelli et Tronick, (1992), na Zâmbia, à população Efé, apesar de existir partilha de tarefas entre as várias figuras de vinculação, que ao longo do dia asseguram os cuidados físicos e que respondem às solicitações da criança, é realçada a vinculação privilegiada da criança à mãe, não só porque lhe presta também cuidados, como também pela sua presença constante, à noite.

Em Israel, Sagi et al., (1994) utilizaram a *Situação Estranha* de Ainsworth para estudar as relações de vinculação das crianças que passavam a noite longe dos pais (em determinados *Kibboutz*), comparando os resultados com o de outras crianças israelitas que frequentavam a creche mas dormiam com a família.

Estes investigadores concluíram no seu estudo, que 59% das crianças que viviam nos *Kibboutzim* estavam vinculados de forma segura às mães, enquanto que 75% das crianças que iam à creche e dormiam com a família apresentavam uma relação segura às mães, o que veio confirmar que a separação das crianças durante a noite favorece o desenvolvimento de uma relação de vinculação insegura.

Contudo, verificaram que apesar deste tipo de educação, em Israel, todas as crianças estabeleciam um laço de vinculação com a mãe, confirmando desta forma a universalidade da teoria de vinculação.

Estudos levados a cabo por Karin et Klaus Grossmann (1981), na Alemanha, encontraram no Norte do país, dois terços das crianças inseguras e metade destas consideradas como evitantes, enquanto que no Sul a percentagem de crianças inseguras era inferior. Estes investigadores concluíram que a elevada percentagem de crianças evitantes no Norte do país era consequência do tipo de prestação de cuidados ao bebé, no segundo semestre de vida.

Estes resultados discordantes foram encontrados na cultura japonesa, onde se verifica uma proximidade estreita e contínua mãe-criança.

De facto, “o estar juntos” e vinculação, revelaram-se dimensões diferentes (Guedeney, 2004).

Van Ijzendoorn et Kroonenberg (1988) referem a existência de variações transculturais. Por exemplo, as crianças japonesas raramente se incluem na *categoria evasiva*. No entanto, são frequentemente caracterizadas como resistentes, o que poderá dever-se ao facto de as crianças no Japão estarem em contacto permanente com as mães. As separações impostas durante a *Situação Estranha* seriam, portanto, mais angustiantes e resultariam provavelmente num choro intenso e incontrolável.

Schaffer interroga-se sobre estas variações transculturais na distribuição dos tipos vinculativos: “*É necessário questionar-se se, de facto, a Situação Estranha nos ensina ou não algo fundamental acerca da natureza da Vinculação das crianças japonesas ou se apenas reflectem as exigências invulgares do ambiente particular em que são avaliadas*” (1996:169).

Hu et Meng (1996) utilizaram a *Situação Estranha* de Ainsworth na China com 31 díades mãe/filho, com um só filho.

Apesar da cultura chinesa promover laços familiares estreitos e controlar emoções nas relações sociais, os resultados deste estudo foram comparados com outros países – Colômbia, Israel, Japão e EUA e evidenciaram que a descrição de uma vinculação segura era análoga à destes países (Guedeney, 2004).

2.5 Importância e contributo da Teoria de Vinculação na 1ª Infância

Desde muito cedo que o bebé desenvolve uma relação de vinculação primeiro com a mãe ou “mãe substituta” e depois vai hierarquizando-a, isto é alargando as relações ao pai e a outras figuras parentais próximas e que vão depender da cultura em que a criança está inserida.

Em determinadas culturas, existe à volta da criança uma rede de figuras parentais tão importantes que não se pode apenas centrar a relação da criança com a mãe.

Por outro lado, devido às grandes mutações operadas na sociedade, as mulheres estão cada vez mais inseridas na vida activa e cada vez mais os filhos são cuidados por outras figuras que não a mãe, como por exemplo as amas, as educadoras, as famílias de acolhimento, etc.

Na década de 70 e 80, verificou-se não só na Europa, como também nos EUA que uma grande percentagem de crianças com idades compreendidas entre um e os três anos eram acolhidas fora da família. Por exemplo, em Inglaterra, em 1999, a percentagem era de 49%, enquanto em França, H. Stork referia, em 1988, que 50% das crianças eram cuidadas por outras figuras que não a mãe, visto que esta tinha de retomar o seu trabalho alguns meses após o nascimento do seu filho.

Desta forma, as crianças vão estabelecer novos vínculos em momentos diversos do seu desenvolvimento e em contextos diferentes em que construiu o vínculo com a mãe.

De facto, a criança nas novas relações de vinculação que vai estabelecer já possui pelo menos um modelo interno de relação de vinculação.

Alguns estudos, dos quais destacamos o de Belsky, (1984) vieram pôr em causa a vinculação segura nas crianças, quando separadas precocemente das suas mães e colocadas em creches, como também o aparecimento de comportamentos agressivos entre os 3 e os 8 anos de idade.

Contudo, esta autora também refere que estas perturbações emocionais e os factores negativos posteriores apenas se verificavam quando os locais de atendimento à criança não eram de qualidade.

Outros estudos referem que as crianças estabelecem relações de vinculação nos locais de acolhimento e de guarda, se o pessoal for permanente e que a formação dessas relações está correlacionada com o processo de formação dos laços de vinculação à mãe.

De facto, quando uma educadora ou ama se vincula ao bebé e lhe transmite segurança e afectividade, decerto que a criança desenvolverá uma vinculação segura com o adulto cuidador, fortalecendo ao mesmo tempo os vínculos com os pais.

Em 1992, Howes et Hamilton estudando crianças pequenas abusadas e negligenciadas e que tinham desenvolvido uma vinculação insegura com os pais, após alguns meses de frequência numa creche que lhes proporcionava cuidados de grande qualidade, verificaram que cerca de metade das crianças estabeleceram relações seguras com os seus “cuidadores”.

Outros estudos têm revelado que crianças com dificuldades relacionais durante a primeira infância foram capazes de reorganizar as suas relações de forma consistente,

quando encontraram da parte dos seus “cuidadores”, disponibilidade e sensibilidade. (Guedeney, 2004).

Em 1951, J. Bowlby reflectia na sua monografia *Cuidados Maternos e Saúde Mental*, as carências maternas a que estavam sujeitas as crianças que se encontravam colocadas em instituições e como era premente que aquelas crianças desenvolvessem vínculos sólidos com os seus “cuidadores”, tendo por base três aspectos essenciais nessa relação: a continuidade, a disponibilidade e a sensibilidade nos cuidados a prestar à criança.

Os trabalhos de J. Bowlby e conseqüentemente a sua teoria de vinculação vieram alterar mentalidades e contribuir para modificar práticas há muito instituídas no sector da infância.

Assim, no sector da saúde, vamos assistir a alterações nas condições da criança hospitalizada e ao estímulo dado pelos profissionais de saúde à presença e ao acompanhamento permanente dos pais a estas crianças, nomeadamente aos bebés prematuros, nos serviços de neonatologia, como também o apoio às mães no pós-parto e ao recém-nascido.

No que concerne ao acolhimento de crianças, quer em creches, quer noutras instituições de apoio à criança, foram analisadas condições e vários projectos, tendo por base os conceitos e o postulado da teoria de vinculação.

Esta teoria veio sublinhar a necessidade de melhorar a qualidade dos centros de acolhimento às crianças pequenas, em vários aspectos: no espaço físico, na formação do pessoal de creche, na sua estabilidade e nas condições de trabalho.

No sector social, estas concepções foram também importantes para o alargamento da licença de maternidade, a retoma da actividade da mãe a tempo parcial, bem como a licença paterna.

No campo da prevenção precoce, os trabalhos bowlbianos vieram contribuir não só para apoiarem as mães no pós-parto (como sejam as depressões pós-natais), como apoiá-la no desenvolvimento das relações com o seu bebé.

Os vários trabalhos de J. Bowlby incentivaram vários investigadores, a partir da década de 80, a incidirem os seus estudos sobre a separação e as carências maternas, utilizando a metodologia de observação das interacções mãe-criança, contribuindo desta forma para os aspectos mais importantes do comportamento social e relacional da criança.

Para Montagner, (1993), a forma como o bebé se vincula, como são criadas as interacções entre ele e o seu meio constituem elementos essenciais à formação da sua personalidade.

Perante esta realidade, aquele autor apela à elaboração de uma política activa a favor da **primeira infância**, “...para que o bebé construa um sólido vínculo com o seu meio envolvente, é o contributo que podemos dar para que finalmente diminua o número de crianças e de adolescentes inadaptados” (1993:8).

1. Desenvolvimento Infantil. Perspectivas Teóricas

“Em cada jardim cada planta cresce o que a semente programa, mas também é verdade que ela cresce o que pode, ou seja, o que a deixam crescer”

Gomes-Pedro, (1995:7).

É reconhecido como são importantes os primeiros anos de vida de uma criança, sob o ponto de vista da sua formação: aqueles em que se formam as estruturas essenciais da sua personalidade, aqueles que determinam em grande parte o sucesso da sua vida escolar e da sua vida de adulto, e que são importantes não só para o seu desenvolvimento emocional, intelectual, como também para o seu desenvolvimento sócio cultural (Afonso, 1999).

Também para Brazelton, (2002), os primeiros 3 anos são determinantes na formação da personalidade da criança, porque são desenvolvidos neste período: a auto-estima, o altruísmo e a sede de conhecimentos. Para aquele pediatra, a criança aprende a sentir-se bem com ela própria, a gostar de si. Depois, sentindo-se confiante é capaz de se preocupar com os outros. Essa estabilidade emocional proporciona-lhe inteligência e apetência para aprender.

A comunidade científica, desde há algumas décadas atrás, vem sublinhando não só a importância dos primeiros anos de Infância, como também vem realçando o desenvolvimento harmonioso e integral das capacidades da criança como um contributo essencial para o progresso das sociedades humanas.

Em pleno Século XXI, investigadores sobre a infância continuam a evidenciar, através de uma experiência e de um saber acumulados, a importância do desenvolvimento na primeira infância, a fim de minimizar os problemas que muitas vezes afligem as crianças nesta fase etária.

Como nos refere Myers (1991:31) *“O desenvolvimento infantil consiste num processo de mudanças, através do qual a criança aprende a dominar níveis progressivamente mais complexos de acção, pensamento, emoção e interacção com os outros”*.

O estudo do desenvolvimento da criança tem sofrido, ao longo destas últimas três décadas evoluções significativas e que reflectem não só o progresso da investigação, como também o contexto cultural e tecnológico também em mudança.

“Os avanços da neurociência e nas imagens do cérebro permitem explorar os mistérios do temperamento...os avanços da genética comportamental permitem avaliar com maior precisão as influências relativas à hereditariedade” (Papalia et al, 2001:1).

Para além do avanço da ciência, computadores, câmaras e vídeo - gravadores permitem “perscrutar” os primeiros sinais das emoções na díade mãe - filho bem como se processam as suas interacções.

De facto, estes novos métodos permitem aos investigadores desta área, uma maior apreciação das competências físicas, cognitivas, emocionais e sociais das crianças.

O crescimento e desenvolvimento são processos complexos que envolvem numerosos componentes, todos sujeitos a uma dupla variedade de influências. Todos os aspectos do corpo, mente e personalidade da criança desenvolvem-se simultaneamente, com velocidade e sequências variáveis, porém não independentemente.

O desenvolvimento de um aspecto pode ser controlado ou influenciado pela actividade do outro componente. O desenvolvimento físico ocorre com velocidade e sequência ordenada, porém este desenvolvimento é intensamente influenciado pelo ambiente, no qual a criança cresce e se desenvolve. Assim, é fundamental compreender a cultura onde está inserida a criança, pois esta contribui para o desenvolvimento das relações e atitudes sociais e emocionais.

A forma e a sequência do crescimento e desenvolvimento são aspectos universais e fundamentais a todas as crianças. No entanto, as variações nas respostas comportamentais demonstradas pelas crianças em situações semelhantes dependem da cultura em que vivem e se desenvolvem.

Desta forma, o desenvolvimento infantil e o crescimento não sendo sinónimos, são conceitos que estão interligados. Enquanto o desenvolvimento se caracteriza por mudanças em complexidade e funções, o crescimento pode ser conceptualizado como um processo de aumento regular de tamanho.

Este crescimento físico é condicionado não só pelo comportamento alimentar, mas também pelo desenvolvimento social e psicológico, e pela libertação das condições de stresse da criança e da mãe. Diremos que a qualidade das interações também tem efeitos na nutrição e na saúde das crianças.

Contudo, o desenvolvimento infantil inclui diferenças individuais, marcadas por influências singulares e que são inatas (características físicas, etc.), outras são específicas do grupo social e étnico a que pertencem e outras provenientes da experiência.

Por outro lado, o desenvolvimento é caracterizado como um processo *integral* em que os diversos patamares do desenvolvimento infantil estão interligados, sendo essencial a interacção entre os vários domínios do desenvolvimento. Neste processo a criança ajuda a moldar o seu próprio desenvolvimento e a influenciar as respostas que recebe dos outros. Diremos que a influência é bi direccional.

Decerto que as condições em que a criança vive, irão repercutir-se no seu equilíbrio emocional, no desenvolvimento físico, nas suas competências e também nas aprendizagens. Assim, diremos que este desenvolvimento é também *multidimensional*, visto que abarca as dimensões psicomotoras, cognitivas, emocionais e sociais.

Começando o processo de desenvolvimento na vida intra-uterina ele processa-se de forma *contínua*. Esta continuidade implica alterações, retrocessos e reforços nas aquisições quando nos deparamos com mudanças ambientais, físicas e sociais.

Assim, acontecimentos traumáticos ou uma infância cheia de privações pode ter consequências graves. No entanto, crianças que no início do seu percurso sofreram

atrasos, podem reverter esse processo se forem estimuladas em momentos críticos do seu desenvolvimento e também se encontrarem condições ambientais favoráveis.

Segundo Rutter, (2002), as crianças romenas, entre os 24 e 42 meses, que foram adoptadas em Inglaterra, embora tivessem sido sujeitas ao stress e privações, revelaram-se muito inteligentes. A recuperação destas crianças, a nível cognitivo aumentou, devido à boa qualidade dos lares de adopção.

Aquele pedopsiquiatra, citando Michel Duyme et al (1998), refere que nas crianças retiradas dos seus pais, por abusos e negligência e que foram adoptadas e seguidas até à sua adolescência, se verificou a subida dos seus Q.I.

De facto, a ligação ao outro, a importância de um bom lar de acolhimento, o desenvolvimento da auto-estima e a qualidade educativa, marcam necessariamente a diferença.

Mário Cordeiro, (2002), considera essencial o papel dos pais, o envolvimento dos técnicos de saúde, a educação do serviço social e político, para enfrentar, não só as necessidades de saúde da criança, como também do seu desenvolvimento sócio-afectivo. Aquele pediatra refere uma Trilogia: Ter / Amar /Ser, como necessidades fundamentais ao ser humano. Ter – no que concerne às necessidades básicas, habitação, condições sanitárias, emprego, etc. Amar – ligado ao sentimento de pertença a algo e Ser – no que respeita à auto-estima, ao auto-conceito e no sentir-se único e insubstituível.

Para Daniel Stern (2002), as crianças têm necessidades emocionais: elas precisam de serem amadas, cuidadas, de uma figura vinculativa, de estimulação afectiva, incluindo experiências alegres, excitantes e calmas entre elas. Assim, para este autor, as crianças precisam de ter acesso ao “sentimento” do outro. Importante parte do desenvolvimento do afecto resultará daquilo que as crianças aprendem directamente das experiências e sentimentos do “outro”.

Como nos refere Montagner *“A criança é um ser dinâmico que tem a possibilidade de moldar o seu desenvolvimento graças às numerosas competências que lhe permitem orientar, reorientar e conduzir as suas interacções com o ambiente”* (1996:21).

Nesta perspectiva, diremos que o desenvolvimento infantil ocorre em interacção com pessoas e objectos. As crianças reagem aos estímulos do seu meio, isto é solicitadas por um ambiente físico e social adequado, aprendendo e *actuando na sua própria construção*. Porém, é necessário que as iniciativas infantis obtenham resposta, para que a criança se estruture no quadro das interacções e seja *agente do seu desenvolvimento*.

Embora o desenvolvimento infantil obedeça a uma sequência geral, o ritmo, a natureza e a qualidade desse processo difere de criança para criança e também de cultura para cultura.

Assim, o meio ou ambiente social e material que rodeia a criança não é único e determinante, visto que o meio em que a criança se desenvolve está repleto de significados sociais e culturais, que permitem que cada criança construa, em relação com “os outros”, uma experiência própria e particular do mundo.

Piaget, no estudo sobre a gênese da inteligência e do conhecimento estabelece quatro Estádios do Desenvolvimento (Sensorio-motor, Pré-operacional, das Operações concretas e das Operações formais).

Sendo os “estádios” um referencial das etapas do desenvolvimento, não podemos considerá-los sempre os mesmos em todas as culturas.

Há alguns anos atrás, pelo facto da maior parte da investigação sobre o desenvolvimento da criança se ter focalizado nas crianças das sociedades ocidentais industrializadas, muitos desses investigadores definiram o desenvolvimento típico das crianças ocidentais como “norma” de comportamento, assumindo os teóricos que os processos fundamentais do desenvolvimento eram universais. Felizmente que a investigação transcultural veio evidenciar que o contexto cultural pode constituir a diferença (Spodek, 2002).

Assim, nenhuma teoria sobre o desenvolvimento humano é aceite universalmente e nenhuma explica todas as facetas do desenvolvimento. Investigadores “abordam” o desenvolvimento da criança, segundo perspectivas diferentes e daí sustentarem-se em perspectivas teóricas específicas para interpretar os dados da sua investigação.

O psicanalista Erikson, (1971) afastou-se da teoria freudiana ao enfatizar mais as influências sociais na personalidade do que as biológicas. Na **Teoria desenvolvimento psicossocial**, Erikson descreveu o desenvolvimento do ego, influenciado social e culturalmente e ocorrendo ao longo da vida, através de *oito crises ou pontos de viragem*.

De acordo com a **Teoria relacional** de Jean Baker Miller, (1991) todo o crescimento da personalidade inicia-se na infância e ocorre dentro de ligações emocionais ou relacionais. O bebé identifica-se com a primeira pessoa que cuida dela pelo que ela “faz” e responde às emoções das outras pessoas, numa construção de interacções (cit. in Papalia, 2001).

A **Teoria da aprendizagem social** proposta por Bandura (1977) considera que os comportamentos são aprendidos por observação e imitação de modelos, considerando desta forma o indivíduo como sendo activo.

A **Perspectiva contextual** defendida por Bronfenbrenner (1979) considera o indivíduo inseparável do contexto social, isto é o indivíduo não só interage com o ambiente, como também faz parte do mesmo. Daí a *abordagem ecológica de Bronfenbrenner*.

A adaptação do indivíduo e o controle sobre o seu meio ambiente levaram-no a conceptualizar o desenvolvimento, como *“uma mudança duradoura na forma como uma pessoa percebe e lida com o seu meio ambiente”*.

Vigotsky, (1987), analisa através da **Teoria sociocultural** como as práticas culturais específicas, em particular a interacção social com os adultos, afectam a criança, salientando também a importância dos padrões culturais na construção do conhecimento e no desenvolvimento psicológico da criança. Para a criança, o essencial será a relação que estabelece com as pessoas que a rodeiam.

Contudo, esta relação será determinada pela estrutura e usos culturais de cada sociedade e pelo papel da criança nessa cultura, assim como pela interação desses factores com os padrões genéticos de crescimento.

O conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* deste psicólogo russo designa o nível em que a criança “quase” que pode realizar uma tarefa por si só, e que, com ensino adequado pode efectivamente realizá-la.

A perspectiva contextual tem sido apontada como sendo a perspectiva responsável que evidenciou e reconheceu a componente social no desenvolvimento cognitivo e no desenvolvimento psicossocial da criança.

O desenvolvimento da criança é marcado pelo seu ritmo biológico, o que confere a sua singularidade quer nos aspectos físicos quer psíquicos.

A hereditariedade, o ambiente externo e a maturação do corpo e do cérebro são apontados como influências ao desenvolvimento da criança.

As características da herança genética que a criança recebe dos seus pais biológicos (genes) dão a cada criança um início de vida único. Por outro lado, os contextos afectam as crianças quer a nível familiar, quer a nível socioeconómico e cultural.

Ao nível familiar - a criança é influenciada pela constituição da sua família nuclear. Actualmente a criança vive em famílias monoparentais, normalmente com a mãe, ou vive noutra família, constituída por um dos seus pais biológicos.

Ao nível socioeconómico, factores relacionados com os rendimentos, profissão dos pais, a qualidade dos cuidados médicos e o tipo de escolaridade dos pais vão ser determinantes no desenvolvimento da criança.

O grupo cultural a que a criança pertence contribui para um sentimento de identidade partilhada, através dos costumes, das tradições, da linguagem, dos valores e também dos produtos físicos.

Ao longo das épocas, as sociedades têm desenvolvido variadas concepções e crenças sobre as crianças, no que se refere ao seu desenvolvimento, socialização, à prestação de cuidados básicos, aos estilos interactivos e às práticas educativas e de saúde.

Segundo Ramos, a grande diversidade de representações parentais nos diferentes grupos culturais tem sido evidenciada por estudos históricos, antropológicos e etnopsicológicos que sublinham “*o papel dos contextos histórico-culturais, sócio-económicos, mas também a influência dos valores culturais, dos sistemas simbólicos, religiosos e políticos nas diferentes representações do desenvolvimento e educação*” (2003:163).

As diferentes práticas educativas e de desenvolvimento fazem também emergir diferentes conceitos e modelos teóricos para “*a compreensão da relação entre representações e práticas educativas, do estatuto e papel da etnoteorias no meio envolvente e das suas particularidades no espaço e no tempo*” (Ramos, 2003:164).

Assim, para o estudo dos cuidados e educação da criança J e B Whiting (1975, 1978) propõem o modelo “*Psico-cultural*”, considerando o ambiente cultural estritamente relacionado com o comportamento dos indivíduos nesse mesmo ambiente, aliás conceito já evidenciado anteriormente pelas antropólogas Margaret Mead e Ruth Benedict.

Consideram no modelo “*Psico-cultural*” que o desenvolvimento da criança e a sua socialização estão interligados com a ecologia física, com o ambiente sócio-cultural, com as crenças religiosas e rituais específicos do grupo e da comunidade onde estão inseridas (Ramos, 1990,1993, 2002, 2003).

Bronfenbrenner (1979, 1989, 1994) na “*Abordagem ecológica*” identifica cinco níveis interligados de influência ambiental ou contextos de desenvolvimento onde as crianças estão inseridas.

Na sua perspectiva, o desenvolvimento da criança começa com o enquadramento do lar, desloca-se de seguida para fora, para as instituições mais alargadas (como o sistema escolar) e, finalmente os padrões e condições culturais e sócio-culturais e sócio históricos que afectam a família, a escola e a totalidade da vida da criança.

Assim, considera cinco os sistemas:

- O Microssistema – é o ambiente quotidiano da família e da escola. Inclui relações pessoais com os pais, irmãos, educadores e pares;
- O Mesossistema – é a interacção de vários micossistemas. Inclui relações entre a casa e a creche (escola), educadores, professores e as relações entre a família e o grupo de pares;
- O Exossistema – refere-se aos contextos nos quais as crianças não está inserida, mas que a afecta indirectamente. Por exemplo, a frustração que a mãe sente no trabalho e nas suas funções que está a desempenhar, poderão influenciar o comportamento para com a sua criança;
- O Macrossistema – consiste nos padrões culturais: crenças e ideologias económicas, sociais e culturais;
- O Cronossistema – refere-se à dimensão tempo que pode incluir alterações na estrutura familiar, local de residência, emprego dos pais, por alterações culturais provenientes de conflitos políticos e económicos (Papalia et al., 2001).

Ogbu (1981) propõe o modelo “*ecológico-cultural*”, considerando que o desenvolvimento e as práticas educativas são influenciadas pela organização sócio-económica, pelos valores culturais e religiosos dos grupos culturais e também “*a adaptação de um grupo social ao seu meio ambiente é vista como uma resposta cultural, visto que cada grupo se adapta de acordo com a sua cultura*” (Ramos, 1990:360).

Também o modelo “*ecocultural*” proposto por Berry (1976, 1992) explica como as variáveis grupais influenciam as características psicológicas e individuais e também como os sujeitos influenciam os seus meios ecológicos e sócio-políticos. Assim, este modelo distingue dois níveis: o nível individual, compreendendo as características psicológicas individuais (as representações e comportamentos observáveis); o nível grupal ou colectivo, englobando os contextos ecológicos ou ecossistemas (interacções entre populações e características ambientais) e os contextos sócio-políticos (formas de organização dos estados e das sociedades) (Neto, 1993; Ramos, 1993).

Perfeitamente compatível com o modelo “*ecocultural*”, Super e Harkness propõem o modelo “*nicho ecológico*”, cujas variáveis interagem entre si e que interferem no desenvolvimento da criança:

- “- *Os contextos físicos e sociais nos quais a criança vive;*
- *As práticas educativas;*
- *As representações sociais do desenvolvimento e da educação*” (1986:552).

De facto, as variáveis individuais e culturais têm que ser tomadas em consideração quando abordamos o desenvolvimento da criança, pois segundo as culturas, as famílias desenvolvem concepções muito diferentes sobre o desenvolvimento da criança, como evidenciam os trabalhos de Ramos (1990, 1993, 2002,2003).

O meio ambiente e os estímulos que os mesmos podem oferecer são fundamentais para o desenvolvimento global da criança e para a sua recuperação quando consideradas “de risco”.

Nas várias culturas existem práticas educativas que têm efeitos benéficos no desenvolvimento da criança.

Em África, a criança é transportada às costas da mãe. Esta proximidade corporal não só favorece os cuidados de amamentar e de higiene, como também há uma maior afectividade, proveniente do contacto físico da díade mãe-filho.

Elisabeth Ainsfield, citada por John Kennel (2002), realizou um estudo comparativo entre crianças que eram transportadas pelas mães e as que eram transportadas por porta-bebés plastificado, tendo verificado que só 38% das crianças que eram transportadas pelo porta-bebés tinham uma vinculação segura, enquanto que as crianças que eram transportadas junto ao corpo da mãe, 83% tinham uma vinculação segura.

Para Kennel (2002), o amamentar, o transportar o bebé ao colo, durante o tempo que está acordado e também dormir com o bebé à noite, em certas culturas, são práticas que favorecem uma vinculação estável e segura.

Na Índia, a prática de massagens nos recém-nascidos têm efeitos favoráveis no crescimento e no desenvolvimento das crianças (Landers, 1989 cit. por Myers, 1991). Esta fonte de saber, proveniente da “sabedoria tradicional” dos vários contextos culturais, tem que ser levada em consideração, como práticas educativas válidas para o bom desenvolvimento da criança.

Para além da influência da etnicidade ou das experiências que um determinado grupo de indivíduos partilha, e que ajuda a formar o desenvolvimento da criança, dentro de atitudes culturais e educacionais específicas, outros acontecimentos podem ter um impacto importante – positivo ou negativo, no desenvolvimento da criança.

Assim, se a mãe durante a gravidez não tem uma alimentação equilibrada, toma determinadas drogas, contrai determinadas doenças, é sujeita a raios X, num “período crítico ou sensível” do desenvolvimento do feto, este pode evidenciar graves lesões.

Apesar do organismo humano ser particularmente sensível a certas experiências psicológicas, em determinados períodos da vida, as crianças conseguem, contudo, perante experiências precoces dolorosas, desenvolver resiliências notáveis.

De facto, há uma certa plasticidade ou modificação do cérebro através das experiências precoces. Exemplo deste aspecto é a vinculação do bebé à mãe – este apego é tanto mais seguro quanto maior for a experiência e a competência da mãe.

Os cuidados infantis não se restringem à nutrição, aos cuidados de saúde e protecção, mas também ao afecto e interacção, isto é, cuidados que visam o bem-estar psicológico, emocional e social da criança.

E se é verdade que o conceito de “cuidados” é uma variável cultural, também é diferente para os diferentes grupos profissionais que trabalham com a criança.

Enquanto um técnico de saúde interpreta-o no sentido da prevenção e cura das doenças, incide o seu papel prioritariamente neste campo. Numa perspectiva de segurança social, os cuidados serão abordados numa função de “guarda” e de assistência, através de programas institucionalizados. Se a abordagem é feita por técnicos de educação, os cuidados tendem a incidir na estimulação, nas relações interpessoais, através de programas educacionais que promovam o desenvolvimento mental e social da criança.

De acordo com Myers (1991:39) as componentes ligadas ao crescimento e desenvolvimento, como sejam: a nutrição, saúde e bem-estar psicossocial “*são indissociáveis e têm um efeito recíproco entre elas*”.

1.1. As Competências do Recém-Nascido

“Os bebés são seres-sujeitos dotados de um leque formidável de competências...muito cedo mostram-se capazes de as revelar no decurso de acções que determinam e controlam, desde que o contexto o permita”

Montagner, (1996:8).

A investigação no âmbito do desenvolvimento infantil tem revelado a precocidade e a diversidade de competências sensoriais, perceptivas e comportamentais do recém-nascido.

São vários os autores que através das suas pesquisas concluem que a frequência e ritmo cardíaco do bebé se modificam através de estímulos provenientes do mundo exterior.

No entanto, a variabilidade de respostas cardíacas dependem das características de estimulação (intensidade, duração, frequência, etc.)

Graham et al. (1978) observaram que os estímulos artificiais simples causavam uma aceleração do ritmo cardíaco do bebé, enquanto que sons ritmados, por exemplo constituídos pela linguagem humana, tendiam a provocar uma desaceleração.

Também Salk, em 1960 demonstrara, de forma experimental, os efeitos do ritmo médio do coração de um adulto (cerca de 72 pulsações por minuto), em bebés recém-nascidos. Estes paravam de chorar e adormeciam rapidamente (cit. in Montagner, 1993).

Também investigadores colocaram uma gravação com o bater de um coração humano, num berçário, junto a recém-nascidos, estes evidenciaram um maior desenvolvimento em relação aqueles que não foram submetidos a estas experiências – aumentaram de peso, comeram melhor e dormiam mais (Pocinho, 1999).

Em 1982, Manzke e Dammig confirmam as observações de Salk, no que se refere ao efeito do ritmo cardíaco no bebé. Aqueles investigadores verificaram que havia uma diminuição de choros, do ritmo cardíaco e da amplitude dos movimentos respiratórios, em suma um apaziguamento geral (cit. in Montagner, 1993).

Este pediatra refere que os bebés seleccionam muito precocemente determinados sons, reconhecendo a voz da mãe e distinguindo-a de outra voz feminina e cita Alégria e Noirot (1978), que não só confirmam a capacidade do bebé orientar a cabeça na

direcção da emissão dos sons, como também demonstraram a influência do modo de alimentação no comportamento do bebé, quando este é alimentado ao peito ou quando é alimentado a biberão. O bebé, quando é amamentado ao peito, identifica de forma precisa a mãe, respondendo aos estímulos olfactivos, tácteis e auditivos, voltando-se para o lado donde vem a voz materna.

Para Montagner, os estudos experimentais têm-se revelado fundamentais para identificar a natureza e os limites das competências sensoriais e perceptivas dos bebés, *“a partir dos quais cada um manifesta e constrói a sua vinculação ao seu meio social”* (1993:69).

Após o nascimento, o meio social e a vivência do bebé constituem dimensões essenciais para compreender as suas competências, comportamentos e interacções, não só com a mãe, como também com os outros.

Partindo da precocidade das capacidades perceptivas e interactivas do bebé, vários investigadores utilizaram métodos experimentais, para estudar as características e a dinâmica das interacções.

Em 1977, Meltzoff e Moore demonstram que os bebés recém-nascidos (de 12 a 21 dias) podiam abrir a boca e / ou deitar a língua de fora em resposta a uma pessoa que tem a mesma atitude, revelando deste modo uma competência precoce para imitar de forma selectiva actos dos adultos (cit. in Montagner, 1993).

Para Bower a imitação *“é uma afirmação da identidade, uma prova que num certo nível, embora primitivo, o bebé sabe que é um de nós”* (1979:73).

As observações de investigadores como Brazelton et al. (1989) demonstram que os bebés manifestam muito cedo um interesse e uma competência para o contacto olhos nos olhos com uma pessoa que procura interagir com ele, o que veio permitir detectar, de forma precoce na criança, anomalias visuais e outras do sistema sensório-motor.

Para além da imitação, o bebé adapta e modifica o seu comportamento quando interage, isto é, processa-se uma *“sincronia interaccional”*. Estes modos de interacção são fundamentais nos fenómenos de vinculação entre o bebé e o seu meio social.

O bebé imita gestos, mímicas principalmente da mãe e esta ao imitá-lo desencadeia uma interacção com o filho, quando este descobre que o seu comportamento influencia o do outro.

Embora as reacções de angústia e de medo perante uma pessoa desconhecida se desenvolvam por volta do 8º mês, tal como é descrito na *Situação Estranha* de Ainsworth, Carpenter (1975), no seu estudo, demonstra as capacidades de discriminação precoce do bebé em relação à mãe. Segundo aquele investigador, o bebé identifica a partir das duas semanas de idade, não só a voz da mãe, como também a sua cara.

Por outro lado, o bebé é capaz de diferenciar muito precocemente entre a primeira *“cuidadora”* e uma segunda pessoa que a substitui.

Assim, os bebés que foram confiados a uma segunda puericultora revelaram desde logo várias perturbações, como o choro mais frequente e persistente. Tais mudanças verificaram-se, pelo facto da nova puericultora não reproduzir os mesmos modos de interacção que foram desenvolvidos pela anterior *“cuidadora”* e o bebé.

No estudo das interacções destacamos, entre outros, Brazelton et Cramer (1989); Tronick (1981) e Trevarthen (1985). Nas suas investigações, Trevarthen, (cit. in

Montagner, 1993) demonstra que as interações entre um bebê de dois meses e a mãe assemelham-se a uma “conversa”, na medida em que cada um parece esperar que o outro tenha terminado de agir ou de falar (no caso da mãe) para de novo retomar a ação.

Por outro lado, este investigador evidencia a diversidade interaccional entre cada díade mãe-filho, no sentido em que cada uma tem o seu próprio ritmo e a sua capacidade de “conversa”, mas apesar da especificidade inerente a cada díade, quando a mãe deixa de falar, exibir sorrisos, toques ou movimentos da cabeça e se apresenta ao bebê com uma expressão imobilizada, (atitude a que se chama “still face”) aquele deixa de tagarelar e dirige um olhar passageiro na direção do rosto materno, como que procurando o contacto olhos nos olhos e por vezes começa a chorar. A mãe quando retoma as suas manifestações positivas, como seja o sorriso e o falar, o bebê responde também com sorrisos, movimentos de cabeça e da boca, não deixando de contactar com a mãe, olhos nos olhos.

Tronick (1981) considera que as capacidades interactivas são inatas e que o recém-nascido se encontra programado para estabelecer uma relação comunicacional.

Também para Brazelton (1989) a criança nasce com um riquíssimo conjunto de capacidades que têm a ver com o seu equipamento genético. Embora a criança seja capaz de se adaptar aos ambientes mais diversos e inesperados, é fundamental que os mesmos sejam de suficiente qualidade para facilitar o desenvolvimento dessas competências.

Embora aqueles investigadores considerem que o bebê se vincula à primeira pessoa que dele se ocupa, admitem que o bebê pode vincular-se a outra pessoa além da mãe.

A vinculação selectiva entre o bebê e a mãe pode ser explicada, segundo Montagner (1993), pela relação causal entre o que pode existir antes do nascimento e o que se observa após o nascimento “fenómenos de interação” e também pela possibilidade de surgirem os “fenómenos de tolerância recíproca”.

Perante os vários estudos, confirmando a diversidade de competências do bebê, e perante a escassez de estudos sobre as competências da mãe, Montagner (1993) e os seus colaboradores resolveram estudar as modalidades sensoriais e perceptivas, através das quais a criança estabelece e constrói esses laços e as modalidades sensoriais e perceptivas através das quais a mãe se vincula ao bebê.

Por outro lado, tentaram compreender em que momentos (período pré- e pós-natal), de que forma e em que contextos, o bebê reconhece os estados emocionais e as intenções da mãe e da mesma forma, a mãe pode reconhecer os estados emocionais e as intenções do seu bebê.

Neste estudo, Montagner (1993) utilizou o papel da sensibilidade olfactiva no estabelecimento da díade e também as variações perceptivas do bebê em relação à mãe e modificações fisiológicas e vice-versa.

Para o seu estudo, aquele investigador, baseou-se nas investigações de Mac Farlane (1975) e Russell (1976) que evidenciaram a precocidade das competências olfactivas da criança perante um odor específico e habitual (o odor do seio materno),

Segundo o seu estudo, o bebê consegue discriminar, desde o 3º dia o odor do seio materno e do seu pescoço, em relação ao odor de outra mãe com um bebê da mesma

idade, revelando-se essas competências essenciais aos bebês surdos e cegos, no estabelecimento de uma vinculação privilegiada com a mãe.

Da mesma forma, Montagner (1993) constatou que as mães reconhecem o odor corporal do seu filho, a partir do segundo dia pós-natal. Contudo, este investigador verificou que entre o 4º e o 7º dia, este desempenho diminui ou desaparece, da mesma forma que a frequência das carícias, mãe-bebê diminui, constituindo este período um momento de dificuldade de vinculação da mãe ao bebê e também do bebê à sua mãe.

Para explicar tal comportamento, Montagner, coloca três hipóteses: *“uma diminuição das capacidades sensoriais e perceptivas da mãe; uma modificação das secreções cutâneas no bebê, em conjunto com outras características e uma modificação do comportamento do psiquismo e /ou do estado hormonal da mãe e do bebê”* (1993:98).

Revelando-se o período entre o 4º dia e o 7º dia, um período sensível e de maior dificuldade de vinculação da mãe ao bebê e vice-versa, Montagner interroga-se sobre o que se passa nesse período, quando a mãe, principalmente de risco ou com carências sociais, regressa ao domicílio, após o parto e é confrontada com diversas dificuldades relacionais (com o pai e outros filhos) ou com dificuldades monetárias.

Coincidindo este período com as dificuldades interactivas e relacionais na díade, aquele investigador sugere: *“Não se poderia preparar de forma mais eficaz o regresso das mães ao domicílio familiar, sobretudo quando se trata de pessoas de risco, permitindo-lhe permanecer na clínica durante uma dezena de dias, em vez de partirem passados 4 ou 5 dias, como acontece frequentemente?”* (1993:101).

2. O desenvolvimento e a importância das interações precoces

“A relação nasce, constrói-se, evolui – estrutura o indivíduo”

Seabra Diniz, (1997:22)

A partir das décadas de cinquenta e sessenta, os estudos centrados no desenvolvimento infantil dão ênfase à influência do envolvimento nesse desenvolvimento, salientando que as experiências precoces interactivas desempenhavam um papel fundamental no desenvolvimento ulterior da criança.

Por outro lado, na década de setenta, vários são os investigadores que fazem emergir a importância da criança, no que se refere à sua individualidade e às suas capacidades no desempenho interactivo (Schaffer, 1996).

Desta forma, a criança é considerada um ser activo, com capacidades para o envolvimento social complexo. Os seus comportamentos visuais, auditivos, vocais e os seus padrões de atenção são uma construção da própria criança, realizada em contexto social e a sustentação da capacidade interactiva com os outros.

Para Ramos Leitão, os estudos sobre o desenvolvimento da criança *“não trouxeram apenas uma nova compreensão das capacidades de que a criança é já portadora na altura do nascimento, da sua capacidade selectiva face aos estímulos do envolvimento e da sua capacidade de influenciar o comportamento dos outros, mas revelam que é num contexto social, nomeadamente no sistema de interacção mãe-criança, que se*

desenvolve a aquisição das capacidades básicas, (padrões de atenção, comportamento visual, compreensão e comunicação” (1993:2).

Ao contrário do que postulam alguns pediatras e psicólogos de que o bebé possui uma predisposição inata para a interacção com as pessoas, Montagner prefere considerar o bebé *“um ser evolutivo permeável a influências múltiplas (da mãe, da mãe substituta ou de outras pessoas, e de outros seres, tais como animais domésticos, dos objectos e do meio ecológico). Essas influências podem fortalecer, atenuar ou contrariar as influências genéticas e as que exercem durante a vida embrionária” (1993:107).*

A partir dos primeiros dias, é essencialmente o contacto físico, a voz e o odor do corpo materno, que são extremamente importantes não só para os laços que se vão criando, mas sobretudo para uma vida segura afectiva e relacional.

Com o desenvolvimento do diálogo e das competências da criança vão acrescentar-se os gestos, o olhar, a audição...

Assim, os primeiros actos comunicativos, na díade criança-mãe, são de facto, as primeiras trocas de informação sobre o que são os seus desejos, as suas intenções ou as suas necessidades. A relação mãe – criança é comunicação, no sentido dos termos: “de estar com”, “de participar de”, “o prazer de estar com” e que permite à criança sentir-se em segurança e também de se sentir existente.

Inicialmente é através da linguagem corporal, do contacto, do gesto, do olhar, do sorrir que a criança interage, isto é permite-lhe compreender e ao mesmo tempo fazer-se compreendida.

A partir desta interacção vão emergir e desenvolver-se sistemas de trocas, cada vez mais socializados e que se exprimem através dos meios cada vez mais diferenciados.

Assim, ao mesmo tempo que a criança comunica corporalmente com a pessoa e com os objectos que fazem parte do seu mundo, a linguagem verbal vai tomando forma, a partir da associação, às acções e aos próprios objectos. É através dos exercícios dos sons, da sua musicalidade e das primeiras palavras que se vai desenvolvendo as interacções com a realidade do mundo material e com o mundo dos adultos, quer na família, quer no contexto educativo – é a entrada da criança no seu contexto cultural.

Normalmente a relação é vivida desde o princípio com a figura da mãe, com o pai e posteriormente com outras pessoas da família ou amigos. São estas interacções que permitem ao ser humano tomar consciência de si próprio, situar-se e compreender no seio de uma relação que se apresenta primordial e sem as quais o indivíduo não subsiste e não pode evoluir.

Estas experiências dos primeiros tempos de vida vão constituir os elementos base da futura organização da personalidade, sendo fundamentais para a vivência que a pessoa terá de si própria e do mundo e para a forma como irá enfrentar as diversas situações, como reagirá e agirá perante as mesmas.

Desta forma, a compreensão das relações precoces são demasiado preciosas para a compreensão do homem e das sociedades. Desde os primeiros anos de vida, a criança vai construindo o seu “eu”, através das relações que vai estabelecendo com a realidade e com os outros, mas tomando por ponto de partida as referências dos seus pais.

Tendo em consideração a importância da díade mãe-criança, no desenvolvimento social e cognitivo da criança, não podemos interpretá-la sem reconhecermos que vários

factores a influenciam: as características da criança, a personalidade dos pais, o comportamento da criança e dos pais, valores, atitudes, influências do meio e culturais.

Segundo Bronfenbrenner, (1979) as relações na díade mãe-criança são fundamentais para a compreensão do desenvolvimento da criança, mas só fazem sentido no contexto familiar e cultural.

Estudos antropológicos recentes referem a diversidade de práticas de educação infantil no seio das diferentes culturas e a sua importância no desenvolvimento das interações.

Ramos (1993, 2002, 2003) distingue três tipos de interação precoce, segundo as culturas e que vão determinar os vários “estilos culturais de maternage”: *Proximal, distal e próximo-distal*.

O estilo de *maternage* do tipo *proximal* em que predominam as interações tácteis e cinestésicas é específico, segundo aquela investigadora, nas culturas asiática e africana, enquanto que nas culturas ocidentais, sobretudo na Europa do Norte e América do Norte “predominam as interações pela voz e pelo olhar, num estilo de maternage do tipo *distal*...em Portugal, as interações visuais e verbais características de um estilo *distal* de interação harmonizam-se com as interações tácteis e cinestésicas, típicas do modelo *proximal* de interação, num estilo de maternage que qualificamos de *próximo-distal*” (Ramos, 2002: 473).

Assim, estudos transculturais revelam-nos que os estilos de comunicação variam de cultura para cultura e também na mesma cultura. Os “estilos culturais de maternage” e os estilos de comunicação têm sido referenciados por alguns investigadores, especialmente por Stork, (1986) e por Ramos, (1990, 1993, 1993a), através de várias investigações que têm vindo a realizar neste domínio.

Nas diversas culturas e também no seio de uma mesma cultura verifica-se diferenças individuais e culturais, quer no modo de comunicar, quer no modo de cuidados prestados à criança. Cada díade mãe-bebé desenvolve o seu próprio estilo interactivo, moldado por influências culturais, pela personalidade do adulto e também pelas características das crianças.

O estudo de LeVine e seus colaboradores (1988) na população Gusii, no Quénia, revelou que a interação cara-a-cara entre as mães e os filhos era bastante reduzida e sem muita afectividade, dando mais ênfase ao contacto físico.

As trocas verbais entre a mãe Gusii e o filho eram breves e a progenitora evitava o seu envolvimento em interações sociais excitantes para manter a criança sempre calma.

Nesta cultura, a mãe privilegia o contacto físico, mesmo durante o sono, sendo essencial o estado de acalmia da criança, não só para a mãe poder trabalhar no campo, como também para facilitar o trabalho dos irmãos mais velhos que prestam os cuidados à criança, na ausência da mãe.

Também Schieffelin e Ochs (1983), (cit. in Schaffer, 1996) constataram que as mães Kaluli, uma tribo da Papua – Nova Guiné, raramente desenvolviam formas diádicas de interação com os seus bebés. Esta prática é específica de uma cultura que prepara a criança para a vida social que prevalece naquela sociedade.

Desta forma, as mães, ao invés de interagirem e falarem directamente com o seu bebé, orientam-nos para o grupo social, onde a vida comunitária é norma.

Também as interações da mãe e do pai com a criança têm-se caracterizado por uma diversidade interpessoal. Em muitas famílias, os progenitores desempenham tarefas diversificadas de cuidados prestados às crianças: o cuidado da criança é atribuído à mãe, enquanto o pai se encarrega, em particular da parte lúdica.

Clarke-Stewart, (1982) demonstra que a brincadeira com o pai tende a ser fisicamente mais estimulante e vigorosa, enquanto a mãe proporciona um estímulo mais verbal, brinca com os objectos, e em geral fornece um tipo de informação mais delicada e previsível, embora as reacções afectuosas sejam idênticas nos progenitores.

Estas diferenças entre a interação mãe-filho e pai-filho são visíveis logo nas primeiras semanas de vida. Brazelton et Cramer (1989) consideram-nas qualitativas. *“O pai tende mais a entrar em jogos pesados e estimulantes. Empurra o bebé e toca-lhe, aumentando a excitação deste...”*

As diferenças entre os progenitores, segundo aqueles investigadores, *“mantém-se estáveis ao longo do tempo e registam-se em sequências comportamentais previsíveis. Elas assinalam no parceiro adulto que a criança reconhece e espera um certo tipo de resposta”* (1989:122).

Não podendo generalizar as diferentes interações dos progenitores, Papalia et al colocam dúvidas acerca da noção de que *“o jogo é uma função da biologia masculina; em vez disso, parece ser influenciada pela cultura”* (2001:243).

No entanto, esta diversidade interpessoal, de pais com personalidades e capacidades interactivas diferentes vão contribuir para uma melhor adequação das crianças para lidar com o múltiplos relacionamentos que irá estabelecer pela sua vida futura.

Por outro lado, em qualquer cultura, a natureza das interações também dependerá das características temperamentais inatas das crianças, Elas próprias ajudarão a moldar e até influenciar o processo interactivo e comportamental do outro indivíduo.

Quando o comportamento da criança é tão desorganizado, o adulto tenderá adaptar as suas acções à das crianças. A natureza e a gravidade da condição da criança dificultam a interação, principalmente quando se relacionam com anomalias congénitas (incapacidade mental e sensorial, complicações pré-natais e perinatais).

Nestas circunstâncias, a interação adulto-criança, não só irá depender das dificuldades da criança, como também da sensibilidade e aprendizagem dos seus progenitores.

Também a organização doméstica, as necessidades económicas, os perigos ambientais, as crenças e prioridades sócio-culturais são factores que contribuem para as diferenças nas práticas parentais de cuidados prestados à criança e que podem ser marcantes nas culturas.

As transformações a que estão sujeitas as famílias migrantes e outras que se encontram desenraizadas dos seus grupos sociais e familiares vão repercutir-se no empobrecimento das interações mãe-criança.

Segundo estudos, realizados em França e em Portugal, sobre as comunidades migrantes, *“...mostram uma vulnerabilidade da mãe e do bebé migrante, com depressões e psicoses pós-parto da mãe e um número importante de distúrbios funcionais do bebé, tais como problemas de sono e alimentação”* (Ramos, 2002:466).

Por outro lado, a precariedade de emprego, a doença, o consumo de drogas que atinge mães muito jovens também irá repercutir-se no empobrecimento das relações da díade

mãe-bebé, bem como nos cuidados que lhe são prestados, conduzindo a uma situação de grande fragilidade e vulnerabilidade.

2.1 Importância das relações entre pares

As recentes mudanças operadas na nossa sociedade, a partir da década de setenta, com a participação das mulheres no trabalho, fora do lar, vieram contribuir para o estabelecimento precoce de relações entre a criança e outras pessoas e que até então se restringia à figura da mãe, ou da família mais próxima.

De facto, a participação na vida activa, tem levado a mulher a recorrer cada vez com mais frequência a instituições específicas para o atendimento de crianças muito pequenas, o que vem contribuir para as relações precoces entre a criança e educador ou ama e outras crianças, verificando-se cada vez mais, uma descida muito significativa da idade de acesso a essas relações.

É normalmente na primeira infância que surgem as primeiras formas de sociabilidade entre pares, o que vem conferir um papel muito importante às instituições de atendimento à criança, como sejam as creches e outras similares e também aos educadores, como potenciadores e facilitadores dessas interacções.

A partir de 1970, os estudos sobre a interacção da criança com os seus pares intensificaram-se, dando grande ênfase à aceitação do outro, à atracção, à amizade e a demonstrarem que a efectivação de vinculações múltiplas representam contributos excepcionais para o desenvolvimento social e cognitivo da criança.

Assim, grande parte da investigação sobre os aspectos e antecedentes das relações entre pares, no grupo, surgem motivadas pela hipótese das relações precoces terem um impacto significativo no bem-estar emocional do bebé e da criança, na sua adaptação ao grupo e também nas suas competências sociais (Montagner, 1993).

Este investigador cita Vincze (1971) que nos seus estudos ressalta as capacidades de bebés apenas com dois meses, de se fixarem nos seus pares. Não só constatou sorrisos e toques mútuos entre crianças de seis/sete meses, como também verificou que não existia conflitos entre eles e que o choro era pouco frequente, o que levou a considerar que as relações entre as crianças, nesta faixa etária parecem proporcionar prazer e tranquilidade.

Também Dubon et al (1981) verificaram que as crianças entre os dois e três meses não só dirigiam o olhar para as crianças da mesma idade, como fixavam o seu olhar e que as orientações desse olhar podiam ser acompanhadas de uma actividade motora global, de expressões faciais, de mímica, de sorrisos e verificando também que crianças entre os 9/12 meses podiam oferecer um objecto à outra criança (cit. in Montagner, 1996).

No que se refere aos comportamentos sociais com os pares entre os oito e dez meses, Montagner distingue dois grupos de comportamentos sociais: “*Comportamentos sociais qualificados de elementares – tratam-se de ofertas, solicitações manuais, solicitações posturais e dedos apontados e os comportamentos sociais complexos – conjuntos de olhares, sorrisos, mímicas, caretas, posturas, toques e vocalizações combinadas*” (1996:151).

Nas crianças mais velhas (dez/doze meses), Eckerman et al (1975), (cit. in Schaffer, 1996) constataam que aquelas sorriem, vocalizam uma para a outra, oferecem e recebem brinquedos e imitam-se. Nesta fase raramente lutavam para obter objectos.

Por outro lado, Doyle et al, (1980), (cit. in Spodek, 2002) referem que é nesta faixa etária que os bebés exibem mais elevados comportamentos proxémicos (contacto físico e toques) e de interacções sociais, quando estão com crianças conhecidas e imitam também os comportamentos daquelas que melhor conhecem.

Embora se verifique que as crianças antes dos dez meses passem a maior parte do tempo manipulando objectos, é a partir daquela idade que se constata que em situação de díade, se verificam interacções sociais mais longas, aparecendo com mais frequência nos contextos centrados num objecto e em jogos de manipulação e também quando o par é habitual.

Contudo, a maioria dos investigadores apontam para a segunda metade do segundo ano a competência da criança em partilhar a exploração meio e responder cada vez com mais frequência aos sinais do parceiro da mesma faixa etária, no envolvimento de actividades conjuntas.

Também é nesta faixa etária que a criança intensifica os conflitos mútuos e a imitação entre elas.

Sendo a imitação o elemento principal das relações sociais entre pares, a partir dos três anos, Nadel (1986) considera o objecto o “suporte” fundamental para o estabelecimento dessas relações, o que vem a confirmar o interesse das crianças dessa idade exactamente pelo jogo do seu parceiro.

Compreendendo esta atitude das crianças, justifica-se que, nos estabelecimentos de atendimento à criança, existam disponíveis um número de exemplares de cada objecto para poderem manipular de forma igual e interagirem com o seu companheiro.

Para além deste “jogo paralelo”, isto é, actividade que a criança realiza ao mesmo tempo com o seu parceiro, por ventura lado a lado, mas com pouca interacção social, mas mantendo uma “companhia pacífica”, verifica-se a partir dos três anos uma evolução na actividade conjunta com maior interacção, solidariedade, mas também com maior conflituosidade. Considera-se a fase do “jogo simbólico” ou do “faz de conta”, onde se verifica a inclusão do outro nas suas actividades, o início do processo de socialização.

No estabelecimento das relações precoces também concorrem factores importantes como sejam: as características pessoais das crianças e os interesses mais significativos para os dois parceiros. Na faixa etária dos três anos verifica-se que o interesse demonstrado pelo mesmo jogo ou brinquedo pode fazer emergir a base para uma interacção sólida e uma forte “amizade mútua”.

De facto, à medida que as crianças se vão conhecendo melhor, maior competência social vão adquirindo para se ajustarem ao outro.

Por outro lado, e segundo La Frenière e Srouf (1985) há uma estreita relação entre a vinculação que as crianças construíram com a mãe e a gestão da relação das crianças com os seus pares.

Segundo aqueles autores, as crianças que apresentavam uma vinculação segura e calma com a mãe, desenvolviam com os seus pares comportamentos securizantes e interactivos, ao contrário das crianças que se mostravam ansiosas e cuja vinculação com as mães também era pouco tranquilizante (cit. in Montagner, 1993).

São vários os estudos que demonstram que o comportamento das crianças com os seus pares está intimamente relacionado com a qualidade de vinculação inicial tranquilizante e segura entre a criança e a mãe e que para além das características pessoais e comportamentais das crianças existem factores associados aos contextos de atendimento à criança, onde se desenvolvem as primeiras experiências relacionais entre os seus pares.

Vandell et al (1980), (cit. in Spodek, 2002) não só demonstraram que as crianças que evidenciavam frequentes comportamentos de oferta para com os pares tinham da parte das suas mães comportamentos de oferta, como também constataram que os contextos educativos organizados, no que se refere à organização da sala, às actividades lúdicas, à constituição dos grupos favorecem e ocorrem níveis mais elevados de interacção entre pares.

A quantidade e um acesso facilitado ao material lúdico têm um grande impacto na qualidade das interacções e nos comportamentos entre crianças muito pequenas, como o brincar ao jogo simbólico (às casinhas, com os carros e outros) e jogos de movimento que estimulam a interacção social.

Por outro lado, a característica do contexto, o *ratio* adulto/criança, os grupos pequenos, a qualidade do educador na interacção educador – criança, estão associadas à capacidade da criança interagir com os seus companheiros, principalmente até aos três anos

O que podemos inferir dos estudos realizados nesta área é que os pares são por excelência, agentes socializadores e os contextos onde as crianças experienciam as primeiras relações são pilares essenciais ao modo como as crianças interagem e desenvolvem as suas competências sociais.

3. Importância da Intervenção Precoce

O bebé logo à nascença possui um conjunto de predisposições quer para as aprendizagens que irá realizar, quer para enfrentar o meio ambiente.

Contudo, é essencial que as mães estejam despertas para responderem adequadamente às solicitações do bebé, visto que logo à nascença é capaz de comunicar através do choro, dos movimentos e das suas expressões faciais e também de manifestar irritabilidade, receios, atitudes perante o meio e pessoas estranhas.

Estudos efectuados no âmbito da nutrição e da psicologia são peremptórios na asserção de que os primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais quer na formação da inteligência e personalidade, quer no comportamento social.

Sabemos por estudos realizados há já algum tempo que é durante os dois primeiros anos de vida que se formam as células do cérebro e o seu crescimento e o desenvolvimento das conexões neuronais influenciam o desenvolvimento cognitivo e social.

Assim, factores como: a saúde, a nutrição e a estimulação contribuem para fortalecer as conexões cerebrais e o desenvolvimento posterior da criança.

Nos primeiros anos de vida as crianças podem recuperar ligeiros atrasos ou até dificuldades, devido às condições ambientais desfavoráveis. As suas competências permitir-lhes-á recuperar e desenvolver normalmente. Embora a recuperação seja possível é na opinião de Myers (1991:43), que *“a prevenção é sempre preferível à cura...é conveniente que programas de prevenção comecem pela assistência à mãe durante o período de gestação”*.

Contudo, nos últimos anos, estudos realizados vieram reforçar não só a importância do desenvolvimento nesta fase, como também demonstraram que a estimulação sensorial do meio ambiente condiciona a estrutura e a organização das conexões neuronais, durante o período formativo (Dobbing, 1987).

Para além das necessidades básicas: saúde, nutrição e protecção, são essenciais as necessidades de desenvolvimento psicológico e social em que se incluem: o afecto, o amor, a interacção e um meio familiar securizante, para que a criança possa descobrir o seu “eu” e o “outro”.

Embora consideremos as normas de desenvolvimento generalizado é fundamental olharmos a criança como um ser individual e único e que se desenvolve segundo o seu ritmo, a sua estrutura genética, as suas necessidades individuais, as características da comunidade e sociedade em que vive.

Assim, podemos considerar a riqueza das experiências motoras, numa idade precoce, uma variável a favorecer no desenvolvimento global. Outra variável a favorecer é a interacção consistente e a afectividade entre a mãe e a criança, de tal forma que Zeitlin e Mansour (1985) (cit. in Myers, 1991) consideram-nas como conducentes a uma melhoria no âmbito nutricional e uma maior resistência à doença.

No que se refere à intervenção precoce, Gomes-Pedro considera que *“Ela não deverá ser nem precoce nem tardia. Ela deverá ser atempada e global no contexto do nosso modelo de desenvolvimento”* (1995:20).

Para Myers (1991) os programas de intervenção – psico-sociais e educativos são dirigidos prioritariamente às crianças “em risco” (às famílias, principalmente às mães) e são constituídos por um conjunto de actividades adequadas aos diferentes níveis de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Este autor considerou cinco os níveis de desenvolvimento, propícios a uma intervenção precoce: Período Pré-Natal, Primeira Infância, Período 1-4anos, Período Pré-Escolar e Primeiros anos de escolaridade.

As diferentes etapas do desenvolvimento exigem abordagens diferenciadas, e embora seguindo o desenvolvimento um padrão geral, com variações ao nível individual e cultural, são também diferenciadas as modalidades de intervenção.

Assim, nos primeiros estádios de desenvolvimento as intervenções situam-se, essencialmente, no sector da saúde e da assistência social à família. De facto, é durante este período que os cuidados de higiene, de nutrição e de saúde são mais prementes, sendo este período, marcadamente os das aquisições e aprendizagens, tais como, a marcha e a linguagem. Estas aquisições processam-se rapidamente nos dois primeiros anos e os resultados deste processo constituem a base de sustentação da maior parte das aprendizagens efectuadas nas fases seguintes, o que vem conferir uma intervenção precoce no desenvolvimento da criança, não só no domínio da saúde e nutrição, como também no domínio psico-social.

Na fase dos três anos, a intervenção situar-se-á no desenvolvimento cognitivo, das competências sociais. No entanto, é fundamental uma perspectiva integrada e abrangente, em detrimento de uma compartimentação de intervenção. Como nos refere Alva, (1986:7) *“Uma criança nasce sem barreiras. As suas necessidades formam um todo integrado, e somos nós que optamos por compartimentá-las nos diferentes domínios da saúde, nutrição e educação. Contudo, a própria criança não consegue diferenciar a fome de alimentos da sua sede de afecto ou de conhecimento.”*

As crianças têm um papel activo no seu próprio desenvolvimento e não são apenas recipientes passivos da estimulação do meio, o que significa admitir que, genericamente, a aprendizagem é um processo essencialmente activo.

A intervenção, junto das crianças até aos seis anos, tem como objectivos o desenvolvimento integral, a socialização, a reabilitação e a melhoria dos cuidados sócio-educativos. Esta intervenção poderá efectuar-se não só ao domicílio, como também em centros educativos, como sejam as creches e os jardins-de-infância, visto que as aprendizagens mais importantes ocorrem durante os anos que antecedem a entrada para a escola, através de uma multiplicidade de experiências.

Bradley et Caldwell, (1982) (cit. in Papalia, 2001) sugerem linhas orientadoras para a promoção do desenvolvimento dos bebés e crianças pequenas:

- oferecer estimulação sensorial nos primeiros meses de vida, mas evitando a sobre-estimulação e os ruídos;
- criar um ambiente que promova a aprendizagem;
- ir ao encontro das necessidades do bebé, não só dos cuidados básicos – alimentação, higiene, sono, mas sobretudo responder aos sinais do bebé, estabelecendo relações recíprocas de afecto e de confiança;
- ajudar o bebé a descobrir o seu ambiente e também a descobrir-se, dando-lhe liberdade para a exploração;
- interagir com o bebé, isto é falar e brincar, sobretudo naquilo que ele está interessado no momento;
- organizar oportunidades para aprender as competências básicas, encorajá-lo e aplaudi-lo nas novas competências;
- ler desde cedo aos bebés.

A intervenção junto dos educadores, pais, família, irmãos constará de formação de pais, visitas ao domicílio e outros programas que visem essencialmente uma maior consciencialização e melhoria quer nas atitudes, quer nas práticas educativas.

Sendo o desenvolvimento infantil um processo contínuo, ele é também de interacção entre a criança, as pessoas e os objectos que fazem parte do seu ambiente – a família, a comunidade, as instituições e o meio cultural.

E porque este sistema ecológico é susceptível de influenciar o desenvolvimento da criança, torna-se imperiosa uma intervenção cuidadosa e específica em cada área do desenvolvimento.

E porque cada cultura privilegia determinada competência e a “sabedoria tradicional” tem um papel relevante na promoção do desenvolvimento da criança, os programas de intervenção deverão ser ajustados aos diferentes contextos sócio-culturais, como um direito de cada criança à actualização do seu potencial.

Ao investir na promoção do desenvolvimento infantil pretende-se minorar desigualdades sociais, religiosas e também sexuais. Tratamento desigual pode contribuir para um atraso no desenvolvimento. Embora existam padrões educativos oriundos das várias raízes culturais, é essencial ajudar a alterá-los quando se verificarem que são prejudiciais ao desenvolvimento da criança.

A criança vítima de situações susceptíveis de lhe provocar défices e atrasos no seu desenvolvimento, necessita de programas de intervenção infantil – um imperativo no que concerne aos seus direitos humanos fundamentais.

A Declaração dos Direitos da Criança, adoptada por unanimidade em 1959, pela Assembleia-geral das Nações Unidas, afirmava que *“A criança será alvo de protecção especial e deverá beneficiar de oportunidades e serviços, garantidos por diplomas legais e outros meios necessários, que lhe permitam um desenvolvimento físico, moral, espiritual e social saudável e normal, com liberdade e dignidade”*.

Em 1989, a Assembleia-geral das Nações Unidas adoptou a **Convenção sobre os Direitos das Crianças**. Reconhecendo o papel principal da família na educação das crianças, no Artigo 18.2, declara que os países signatários devem: *“...prestar assistência adequada aos pais e aos representantes legais da criança no desempenho das suas responsabilidades educativas e assegurar a criação de instituições, instalações e serviços vocacionados para o apoio à infância”*.

De facto, as crianças provenientes de famílias carenciadas ou de estrutura familiar alterada por qualquer vicissitude, têm necessidade acrescida de assistência educativa, o que se verifica no nosso estudo, em que encontramos criança e a mãe em contexto prisional, ambas necessitando dos serviços de assistência e de apoio, através da implementação de programas educativos e sociais.

3.1 Perspectivas e evolução dos programas direccionados ao desenvolvimento da criança

Embora o desenvolvimento da criança e os programas direccionados à educação de infância não sejam uma novidade, o que é facto é que à medida que as sociedades foram mudando, também as práticas educativas foram-se adaptando às novas circunstâncias e em cada cultura assistimos a cuidados e intervenções específicas, junto das crianças.

A partir da Revolução Industrial do séc. XVIII, assistimos ao incremento dos cuidados e desenvolvimento da criança. Até então, as crianças cresciam no meio de uma família tradicional, alargada, integrada numa sociedade essencialmente rural e agrícola.

Este meio rural permitia à criança uma espontânea exploração do meio envolvente, quer pelo espaço alargado, quer pelo ambiente rico de estímulos.

Na Europa, entre o séc. XVIII e XIX, a sobrevivência infantil foi continuamente ameaçada pelas doenças, que assolaram os vários países do velho continente.

Também em África as crianças desenvolviam-se livremente, quer pelas condições climáticas favoráveis, quer pela vida em comunidade, específica da maioria das tribos africanas. Contudo, nos últimos anos assiste-se a uma mortalidade infantil, quer no continente africano, quer no asiático, devido à escassez de alimentos, de água potável, de cuidados de saúde materno-infantil, provocada por vários conflitos regionais.

A Revolução Industrial veio desencadear alterações nas condições de vida, da estrutura familiar, dos valores, resultante dos fluxos migratórios para os meios urbanos. Padrões

de vida e de trabalho diferentes provocaram a necessidade de proporcionar cuidados aos filhos das trabalhadoras e também de se criarem condições para uma estimulação adequada às crianças, que passaram a desenvolver-se em ambientes fisicamente restritivos.

Perante estas mudanças, a família é confrontada com a necessidade de uma aprendizagem mais activa e adaptativa a um novo modo de socialização.

Assim, em substituição das práticas educativas tradicionais surgem dois tipos de programas destinados às crianças. Um tipo de programa tinha como objectivo principal prestar assistência a crianças necessitadas ou abandonadas e tinham o intuito protector e de assistência institucional. Um outro tipo, dirigido essencialmente à classe média, era concebido em termos de estimulação, mais centrada no desenvolvimento e era ministrado em centros educativos específicos para a Infância.

Durante o segundo quartel do Séc.XIX, assiste-se nos países mais empenhados na Industrialização a um súbito interesse pelas crianças na primeira Infância. Fenómenos já citados como: a industrialização, os processos de urbanização e o emprego feminino, vão conferir uma importância crescente à Educação de Infância, numa óptica de apoio à criança e à família dos extractos sociais mais pobres (Afonso, 1999).

Assim, fundam-se salas de asilo, berços públicos, casas de custódia.

Considera-se que as primeiras instituições designadas especialmente para crianças até aos 6 anos datam de 1834; pertença da iniciativa privada, tinham preocupações sociais do tipo asilar, eram destinadas às crianças mais desfavorecidas e localizavam-se nas grandes cidades (Monroe, 1978).

Ramos (1993) referencia um conjunto de factores históricos, culturais, sociais e científicos que contribuíram para a evolução das políticas e tipos de cuidados prestados à criança.

A partir da segunda metade do Séc.XX, outras transformações sociais se verificaram, contributo essencial da revolução das comunicações, transformando o mundo numa “aldeia global”. Para além do incremento operado na área das comunicações, também o desenvolvimento dos meios de transporte, proporcionaram a expansão de organismos públicos, especificamente ligados à educação e saúde, criando assim mecanismos para o bem-estar e para a escolarização das crianças.

No final do Séc.XX e também neste novo milénio, assistimos a mudanças sociais e culturais que vieram afectar a família. A crise sócio - económica e política instalada nos vários países europeus manifestou-se na falta e na precariedade de emprego e consequentemente na destruturação da própria família.

Por outro lado, outro grande problema que a sociedade actual enfrenta – o tráfico e o consumo de droga e os “contornos” deste flagelo vieram afectar as famílias e sobretudo as gestantes e seus filhos. Actualmente, verificamos que são vários os organismos que procuram apoiar a futura mãe e os seus bebés, de forma a minimizar os efeitos da toxicoddependência.

Outros projectos têm sido implementados, não só direccionados ao desenvolvimento da criança, mas também de recuperar crianças e jovens, de desenvolver competências pessoais e sociais da população, de revalorizar os valores pessoais, familiares e sociais,

com o recurso à informação, formação e constituição de redes de solidariedade (IAC, 2000).

Respeitando as culturas em presença e as necessidades de cada **Família**, a promoção do desenvolvimento infantil apela à participação da comunidade, para uma mobilização no campo social – a profissionais de educação, de saúde, pessoal auxiliar e no nosso contexto, às guardas prisionais, através do reforço das infra-estruturas e da formação, para uma maior consciencialização e alargamento das competências e muitas vezes de mudança de atitudes.

1. A Criança e a Família

“A imagem que a sociedade tem das suas crianças, de como são e daquilo em que querem que se tornem, determina o modo como atendem às suas necessidades”

Judith A. Evans, (2002:953).

Muitos sociólogos, antropólogos e historiadores consideram que o modelo quase universal do agregado familiar pré-industrial incluía várias gerações, desde as crianças, em geral numerosas, aos avós.

Contudo, a família “tradicional” teve, ao longo dos anos sofrido mutações, por razões de ordem social, económica e também da alteração das mentalidades em relação ao casamento e a estilos parentais.

A família, tradicionalmente, era considerada uma unidade permanente (com um casal e os seus filhos).

Actualmente, tudo mudou. Por um lado, as novas concepções sócio-culturais e familiares – os divórcios, as famílias de pais solteiros, a coabitação, os papéis divididos e iguais entre pai e mãe...

Por outro lado, as novas condições sociais, provenientes de fragilidades de emprego, nos diversos sectores económicos, as situações de doença, prisão e migração torna a família mais vulnerável sob múltiplos aspectos, que podem incluir também a ruptura dos laços conjugais e parentais-filiais, ficando estes mais dependentes da solidariedade social e de parentes, quando existem.

A destruturação da família, a exclusão social e cultural não só da população autóctone, como também migrante, propicia o aumento das situações de vulnerabilidade no desenvolvimento psico-social e biológico das crianças.

As transformações sociais e culturais que se vão verificando ao longo dos tempos fazem com que a família se vá afastando da sua forma tradicional, fazendo emergir outras de cariz mais “moderno”.

As concepções contemporâneas acerca da família partilham desde noções como: coabitação, funcionalidade, parentesco de aliança e de sangue, até aos valores da modernidade mais recente, como sejam: individualidade, democraticidade e maior igualdade entre os vários elementos da família.

Para Ariés (1980), as condições sociais e culturais que fazem emergir a família “moderna”, estão relacionadas com a descoberta da criança, como um ser individual e não mais “um adulto em miniatura” e também com a implementação da escola nas sociedades contemporâneas.

Embora em alguns agregados familiares, os avós ainda desempenhem um papel importante, a família tradicional deu lugar ao núcleo familiar, composto pelo casal ou

monoparental e respectivos filhos, o que leva Sampaio (2002) a afirmar que não há, actualmente, famílias tradicionais, apenas famílias.

Leandro considera a família, no sentido amplo do termo, “...é o que há de mais ancestral na história da humanidade e o mais estável, mas também o que se modifica, actualmente, de maneira radical” (2001:45).

Actualmente, a maioria das pessoas não está rodeada por uma rede de parentes e vizinhos conhecidos, devido ao aumento da mobilidade, quer da população migrante, quer da população autóctone, que conduziu a um maior isolamento, principalmente nas zonas urbanas. As condições de vida nos grandes centros, irá conferir um papel preponderante aos pais, na família nuclear moderna e no contexto da sociedade ocidental.

Contudo, segundo alguns estudos realizados por Ramos, (1990, 1993, 2000, 2002) em Portugal e em França sobre crianças migrantes, provenientes de outros países ou provenientes de meios rurais para meios urbanos, “as famílias, quando separadas do seu grupo familiar, social e cultural, isoladas e desenraizadas, revelam dificuldades emocionais, psico-sociais e adaptativas, tendo o isolamento e a pobreza das relações sociais e familiares, repercussões directas nas relações da mãe e da criança e nas respostas educativas, provocando, em certos casos, um empobrecimento e desequilíbrio no sistema de interacção mãe-criança e uma inadequação das respostas familiares, em particular maternas, às necessidades da criança. As famílias, e sobretudo as mães confrontadas com novos contextos físicos, sociais e culturais e muitas vezes adversos, e sem referências sobre as quais se apoiarem, poderão sentir-se inseguras e confusas quanto aos cuidados e atitudes educativas face às suas crianças” (2002:466).

As condições de vida muito deficitárias das famílias, motivadas por carências económicas, instabilidade familiar, consumo de drogas, de álcool e também da envolvimento de elementos familiares em grupos destabilizadores e fomentadores do crime organizado vão determinar a precariedade de cuidados básicos nos primeiros anos de vida das crianças

Através do site do Fundo das Nações Unidas para a Infância (2004), aquele Organismo Internacional, (UNICEF) e a Organização Mundial de Saúde – (OMS), referem que estes cuidados deficitários se vão repercutir na saúde das crianças, sobretudo devido à má nutrição e às doenças infecto-contagiosas e que são as causas principais da mortalidade infantil e que se verifica em países onde as condições de vida são de extrema pobreza, motivadas por guerras intermináveis e também pelas condições climáticas adversas e localizados principalmente em África, no Sudoeste da Ásia e ultimamente na maioria dos países sul-americanos e alguns do leste europeu.

A maioria das crianças que morrem no período do parto ou pós-parto poderia ser evitada se fosse proporcionada à família condições alimentares, de higiene, de saúde, de habitabilidade e também educacionais.

Também de acordo com o site do Fundo das Nações Unidas para a Infância (2004), morrem, anualmente, milhares de mulheres, devido a complicações de gravidez e de parto. Assim, 15.000 recém-nascidos morreram, em 2003, devido ao tétano.

A mortalidade infantil causada por esta doença infecto-contagiosa e também por outras que poderiam ser evitadas pela vacinação é ainda um problema de saúde pública em 57 países, dos quais 18 se situa em África e os restantes na Ásia e Médio Oriente.

Estas regiões do globo são também apontadas de risco no que se refere ao HIV/SIDA. Mais de 42 milhões de pessoas estão infectadas com este vírus, sendo mais de 3 milhões crianças, com idades inferiores a 15 anos.

A estas crianças infectadas irão juntar-se outras órfãs daquela doença e que ficarão desprotegidas e vulneráveis, isto é privadas de afecto e dos cuidados da família e expostas a todo o tipo de negligência e maus-tratos.

Segundo Carol Belamy, Directora Executiva da UNICEF, 90% da mortalidade infantil, situa-se nas crianças que morrem em casa, sem qualquer apoio e sem que a família ou os seus cuidadores tenham conhecimentos e possibilidades para salvarem as suas crianças (2004).

Sendo a família um sistema aberto, os seus elementos – estrutura, função e organização interna, interagem mutuamente entre si e com o seu ambiente. Como em qualquer sistema, qualquer coisa que afecte um dos seus elementos, afecta os outros. Assim, qualquer alteração, proveniente do interior ou do exterior provoca impacto sobre todos os outros membros do sistema.

Assim, a inexistência de condições sociais e habitacionais impedem os pais de assegurar um bom ambiente familiar e proporcionar um bom desenvolvimento à criança, e muitas vezes conducentes a um aumento de situações de risco na criança, nomeadamente no atraso de aquisições específicas das várias faixas etárias e também manifestando-se no aparecimento de várias patologias.

Embora o desenvolvimento da criança ocorra em contextos específicos, normalmente é no seio da família que se processa o seu crescimento físico e psicológico. Tem sido apontado como o contexto de socialização por excelência, isto é, onde se realizam as interacções sociais e onde ocorrem as experiências mais precoces da criança.

A relação recíproca que se estabelece entre a mãe e o bebé, não só satisfaz as suas necessidades físicas e psíquicas, como também potencia a aprendizagem e o bom desenvolvimento da criança.

É atribuída à família o “modelo” a proporcionar à criança: sentimentos de segurança, de afinidades, de raízes culturais e sociais, desempenhando desta forma, a função de estabelecer a base de adaptação da criança ao mundo que a rodeia, conferindo-lhe posteriormente a capacidade de integração e participação na sociedade.

Embora os objectivos de socialização e as práticas educativas variem de cultura para cultura, na maioria das sociedades, a família exerce três funções principais em relação às crianças: proporcionar-lhes cuidados básicos, educá-las e assumir a responsabilidade do seu bem-estar psicológico e emocional.

Pringle (1983) considera quatro, as necessidades básicas da criança. De ordem emocional – a necessidade de amor e segurança; de novas experiências; de apreço e reconhecimento; e de responsabilidade.

Sendo a necessidade de amor e segurança a mais importante, pois é a base para os relacionamentos posteriores, quer no seio da família, quer com os amigos e colegas, dela dependem o desenvolvimento saudável da personalidade, a capacidade de amar e de corresponder aos afectos. Esta necessidade só é satisfeita se a criança tiver uma relação afectuosa desde o seu nascimento com a mãe, o pai e outros elementos da família e amigos.

Se esta necessidade não for satisfeita ou se for satisfeita de modo desadequado, terá consequências não só para o desenvolvimento da criança, como também para a sociedade. A incapacidade de estabelecer relações mutuamente satisfatórias é uma consequência de falta de amor e de aceitação. A instabilidade no seio familiar tem efeitos nocivos para o seu desenvolvimento, enquanto criança e para a sua vida adulta.

A criança tem necessidade de novas experiências. Através do jogo, a criança aprende a relacionar-se com o mundo que a rodeia e o ambiente linguístico em que vive, ajudá-la-á a desenvolver o raciocínio, o pensamento e o restabelecimento de relações.

Se esta necessidade não for proporcionada à criança de forma adequada, a sua capacidade intelectual ficará atrofiada, devido aos fracos estímulos e à falta de objectivos, instalando-se mais tarde a apatia e a frustração.

Para que a criança se torne um adulto seguro são necessárias aprendizagens a nível emocional, social e intelectual, que só é possível através da “modelação” em relação aos adultos que cuidam dela. Para que o seu crescimento se processe sem dificuldade é fundamental que o adulto proporcione encorajamento e estímulos, não só para facilitar a aprendizagem, como também para fortalecer a sua auto-estima.

Normalmente, as crianças que são mais lentas no plano intelectual, desfavorecidas no plano cultural ou com pouco apoio emocional, recebem muito menos ou nenhum apreço e reconhecimento. No entanto, são as que mais necessitam de serem reconhecidas, quando conseguem um pequeno sucesso ou algo que lhes exigiu um grande esforço.

À medida que a criança cresce, dever-se-á alargar a responsabilidade para permitir-lhe uma maior autonomia, quer no cuidar de si, no dia-a-dia, quer na tomada de decisões, quer no enfrentar novos desafios.

Quando não se dá a oportunidade à criança o exercício de responsabilidade, estará em causa não só o desenvolvimento da responsabilidade em relação a si própria, como também em relação aos outros e aquilo que a rodeia. A negação desta responsabilidade porá em causa o auto controlo e o empenhamento seguro numa determinada tarefa.

Tradicionalmente a família era considerada uma unidade permanente, com um casal, casado e com filhos. Devido às transformações operadas na sociedade e que obviamente se reflectiram na família (divórcios, mães solteiras, mães empregadas, inversão de papeis, etc.), vem desmistificar a família imutável e uma unidade estática.

Assim, sendo a família, actualmente, uma entidade dinâmica, elas inserem-se numa sociedade cujas marcas da sua época as modelam e imprimem as suas características sociais e culturais. E são nestas famílias, ainda que constituídas por um adulto e pela criança que esta cresce e se desenvolve.

Embora estas transformações tenham muitas vezes implicações na vida da criança, investigações a famílias não tradicionais revelaram que indivíduos psicologicamente saudáveis podem-se desenvolver no contexto de uma grande variedade de agrupamentos sociais, o que vem a contrapor um padrão específico ao bom desenvolvimento e bem-estar da criança (Schaffer, 1996).

Esta concepção levou Pringle, (1983:164) a referir que: *“O mito dos laços de sangue devia ser substituído pelo conceito de paternidade responsável e esclarecida. A capacidade e a vontade de assumir as suas responsabilidades não estão dependentes nem são forçosamente consequência da paternidade biológica”*.

Eiduson et al (1982) (cit. in Schaffer, 1996) investigaram crianças com quatro antecedentes sociais diferentes: de mães solteiras, de casais em “união de facto”, de famílias vivendo em comunas e famílias biparentais tradicionais. Estas crianças foram avaliadas nos parâmetros comportamentais de natureza social, intelectual e emocional. O estudo não revelou quaisquer diferenças entre os grupos, nem deu indicação de um contexto familiar mais benéfico do que outro.

No entanto, são vários os factores que contribuem para a organização e funcionamento das famílias: os próprios indivíduos e os seus relacionamentos e também o impacto dos acontecimentos do meio circundante.

Por outro lado, a própria estrutura familiar pode alterar o ambiente infantil, como seja o tamanho da família, em que se valoriza mais o grupo e menos o indivíduo e a cooperação, frequentemente por necessidades económicas; como também a posição entre os irmãos, que afectam não só as suas relações como as expectativas dos pais e a sua orientação educativa; os divórcios e as famílias destruídas e o “pai ausente” em que o principal efeito da ausência de um dos pais é a dificuldade no ajustamento e no desenvolvimento da identidade sexual, sendo mais acentuado quando a ausência da entidade parental ocorre precocemente na vida da criança e quando esta é do mesmo sexo do genitor ausente (Schaffer, 1996).

Sendo as figuras parentais importantes na socialização da criança, é também no sistema interactivo da própria família que sofrem influências múltiplas. O comportamento de uma criança afecta e é afectada pelos progenitores, quer no relacionamento quer nas actividades parentais.

Hetherington (1988), demonstrou que cada aspecto do sistema está simultaneamente envolvido em todos os aspectos, ou seja as famílias cujos pais são severos e punitivos no trato com as crianças, estas desenvolvem interacções hostis e carência de afectos entre irmãos.

Por outro lado, o relacionamento entre irmãos também é influenciado pelo relacionamento conjugal e pela sua conflitualidade.

Estes complexos processos de influência têm sido referidos em vários estudos. Goldberg e Easterbrooks (1984) apontam vinculações inseguras com os filhos cujos pais foram caracterizados por um baixo “ajustamento conjugal”. Também a natureza da criança, por exemplo deficiente, difícil no temperamento ou prematura, pode afectar a qualidade de relacionamento conjugal, que por sua vez poderá criar um ambiente desfavorável ao crescimento harmonioso dessa criança (Schaffer, 1996).

Também Belsky e Isabella (1988) verificaram que o bom relacionamento parental se vai repercutir nos cuidados prestados à criança, isto é um melhor desempenho parental. As mães são mais calorosas e afectivas com os seus filhos e os pais manifestam atitudes mais positivas em relação aos seus filhos (Cox et al., 1989).

Por outro lado, as alterações verificadas na estrutura familiar pelo nascimento dos filhos, podem alterar o funcionamento da família, como também a situação de várias mudanças, vivenciadas pelas famílias e que são sempre acompanhadas de tensões e stress, criando instabilidade a todos os que dela fazem parte, em especial às crianças e alterando a própria estrutura da família como sejam: separações, divórcios, mudanças de situação, prisão e morte de familiares, etc.

As famílias em situação de elevado risco social, de pobreza, de depressão materna, de inadequabilidade dos cuidados prestados à criança, têm dificuldades nas suas competências enquanto famílias.

Para Garbarino (1976) os níveis mais elevados de negligência e maus-tratos na criança estavam relacionados com as tensões, que as famílias e principalmente as crianças estavam sujeitas e com a falta de apoio familiar e social.

Contudo, o apoio prestado aos pais que experenciam formas de tensão e de pobreza vai favorecer o desenvolvimento positivo da criança (Cochran, 1990).

Estas influências mútuas levou Schaffer (1996:247), a concluir que “*a família é uma rede de relacionamentos, todos eles funcionando de uma forma interdependente*” e que os esforços terapêuticos destinados a realizar melhoramentos psicológicos deveriam ser dirigidos à família em geral e não a indivíduos ou relacionamentos isolados.

Consideramos que as condições quer geográficas quer socioeconómicas em que vivem as famílias são factores que influenciam o desenvolvimento da criança, visto que as primeiras relações com o meio são importantes e modelam a sua personalidade de forma duradoura.

Por outro lado, o nível socioeconómico baixo da família irá repercutir-se nos estímulos oferecidos à criança e nas possibilidades de experiências. Estes contributos educativos e culturais pobres vão influenciar o seu desenvolvimento.

Assim, as famílias que vivem em bairros periféricos denominados de “barracas”, ou em bairros de grandes blocos habitacionais, onde se verifica a precariedade de emprego, a instabilidade familiar, a prostituição, a droga e a delinquência, certamente serão afectadas pelas características e condicionalismos inerentes a estes meios adversos.

As situações de grande precariedade vivenciadas pelas mães ou por ambos os pais nestes meios carenciados são também apelativos ao tráfico e ao consumo da droga, práticas que os conduzirá inevitavelmente ao meio prisional.

2. Práticas parentais – uma perspectiva transcultural

Sendo a cultura a forma de vida de um grupo de pessoas que incorpora experiências do passado, ela influencia o pensamento e as acções no presente, transmitindo essas tradições às gerações vindouras. Os indivíduos diferem de cultura para cultura, quer na forma como pensam e solucionam os problemas, mas também na forma como percebem e estruturam o mundo.

Da mesma forma, as práticas parentais divergem de cultura para cultura, verificando-se também diferenças no seio de cada uma delas.

Segundo Ramos, (1990,1993) a variedade de práticas, representações e teorias sobre o desenvolvimento, a saúde e a natureza da criança, respondem às expectativas da cultura e às exigências das condições de vida e têm de se situar no seu contexto histórico e ecológico.

A cultura em que as crianças são criadas determina o tipo de alimentação, a língua em que comunicam, os ideais de comportamento e também os papéis sociais.

O conjunto de valores adquiridos na infância tende a caracterizar as atitudes e comportamentos durante a sua vida. Assim, a cultura favorece e reforça os

comportamentos considerados desejáveis e adequados; da mesma forma tenta eliminar aqueles que não estão de acordo com as normas culturais.

Algumas culturas estimulam comportamentos agressivos nas suas crianças, outras favorecem a amabilidade e a obediência; outras culturas desenvolvem a individualidade e a competição, enquanto que outras enfatizam a cooperação e a submissão aos interesses do grupo.

As crianças aprendem a adaptar-se a um tipo de comportamento de acordo com os padrões característicos do seu grupo cultural. Também a orientação religiosa da família determina o código de moralidade e os padrões de comportamento e influencia as atitudes da família em relação à educação e à definição de papéis.

Contudo, o que é comum aos progenitores humanos é estarem aptos a prestarem cuidados e programados para responderem aos sinais que a criança lhes envia.

As investigações escritas e filmicas de Ramos, desde os anos 80 sobre as práticas parentais em diferentes culturas e contextos sociais, mostram uma grande diversidade, segundo as representações individuais e culturais e os contextos de desenvolvimento (Ramos, 1990 – 2003).

Para Schaffer, (1996) a actividade parental tem uma base genética, porque cada espécie está munida de mecanismos que permitem aos pais garantirem a sobrevivência e os cuidados básicos aos seus filhos.

Assim, no que concerne às práticas parentais, verificamos por um lado, a existência de um determinado padrão em todos os ambientes sociais e por outro lado, verificamos diferenças, entre grupos, nas experiências de aprendizagem.

Por um lado, há que distinguir que nos diferentes grupos culturais e étnicos as formas de desenvolvimento são universais e portanto intrínsecas à condição humana e por outro lado, as que são culturalmente determinadas.

Assim, no domínio da linguagem, por exemplo, as crianças, em toda a parte do mundo, aprendem a falar na mesma sequência, passando do arrulhar e balbuceio para pequenas palavras e, depois, para combinações simples de palavras, embora estas variem de cultura para cultura. Esta constatação sugere que a capacidade para aprender a linguagem é universal e inata.

Contudo, a cultura pode exercer uma influência surpreendente no desenvolvimento precoce se a criança é estimulada nessa área.

Estudos realizados por Rogoff e Morelli (1989) referem que os bebés africanos evidenciam um desenvolvimento motor muito precocemente, visto que os pais colocam os seus bebés numa posição sentada ou os fazem pular sobre os pés, com frequência, e por isso, tendem a sentar-se e andar mais cedo do que os bebés americanos, o que mostra que a sociedade em que as crianças crescem influencia as suas competências em determinadas aprendizagens (Spodek, 2002).

No que se refere aos cuidados básicos, como sejam: a alimentação, o banho, o sono, o mudar as fraldas, variam de cultura para cultura, isto é, cada sociedade elabora o seu próprio sistema de distribuição de cuidados, à luz das suas exigências e dos seus valores específicos.

No que respeita à alimentação verificamos a dualidade de meios: o peito da mãe e o biberão, a frequência com que é alimentada a criança e a identidade de quem a alimenta.

Entre os pigmeus EFE, povo do Zaire, a criança durante o primeiro ano de vida é alimentada por várias amas e o acesso ao peito é quase constante, disponibilizando assim a mãe às várias tarefas que lhe são atribuídas. Quando a criança chora é pegada por outras mulheres, mesmo estando a mãe por perto (Tronick et al 1987).

Neste povo africano, a criança, a partir dos dois anos tem um relacionamento mais centrado na mãe, embora se mantenham os relacionamentos anteriores. Para aqueles investigadores, há muitas vantagens neste tipo de educação. Para além da criança estar rodeada de cuidados de qualidade, há um clima securizante, o que ajuda a formar uma forte identificação do grupo, que naquele ambiente é altamente adaptativo.

No que se refere aos cuidados de higiene, verificamos que as práticas variam também entre as culturas. Constatámos ao longo de três décadas de vivência em África, no planalto central de Angola, (Huambo), que as mães angolanas (etnia Umbundo) lavavam os seus filhos sentadas no chão, sobre as suas pernas e a pouco e pouco iam lavando a criança, deitando água de uma bacia que colocavam junto de si. A esta prática de proximidade corporal aliava-se um padrão de higiene: a água da bacia mantinha-se sempre limpa até terminar o banho do bebé. Também neste grupo cultural africano, os cuidados de higiene, o sono e a alimentação andam aliados, porque o bebé, ao longo do dia adormece às costas da mãe, esta pressente as necessidades fisiológicas do seu filho e é alimentado naquela postura.

Algumas diferenças de ritmo do desenvolvimento poderão reflectir as práticas da família de uma dada cultura.

Kaplan e Dove (1987) revelaram na sua investigação, diferenças ao nível das competências motoras, entre as crianças provenientes da região do Chaco, leste do Paraguai e os bebés norte-americanos. Assim, as crianças oriundas do Paraguai iniciam o andar por volta dos 18 a 20 meses – cerca de 9 meses mais tarde do que os bebés norte-americanos. As mães da região do Chaco põem ao seu colo os bebés quando eles começam a afastar-se gatinhando; supervisionam-nos de perto para os protegerem dos perigos da vida nómada e também porque, nessa sociedade, a principal responsabilidade da mulher é cuidar das crianças mais do que o trabalho de subsistência.

Embora estas crianças revelem um desenvolvimento motor lento por estarem inseridas num ambiente apoiante, por volta dos 8-10 anos, trepam às árvores, cortam troncos e têm brincadeiras que lhes incrementam as competências motoras.

De acordo com aqueles investigadores, o desenvolvimento pode ser concebido como *“uma série de ajustamentos imediatos às condições actuais, bem como um processo cumulativo no qual estádios subsequentes emergem com base em estádios precedentes”* (1987:197).

Por outro lado, estudos de Zaslow et Rogoff (1981) têm demonstrado como a cultura pode conduzir o curso de desenvolvimento para canais definidos e apropriados pelas diversas sociedades.

Assim, nas sociedades onde a interacção é valorizada e, em consonância, as crianças recebem muito mais contacto dos parceiros da mesma idade do que é habitual noutras culturas, aquelas vão evidenciar níveis de interacção social muito superiores (Schaffer, 1996).

No que se refere às diferenças culturais dos papéis familiares, Morelli e Tronick (1992) no seu estudo no seio do povo Efe (da África Central) constataram que o envolvimento

dos pais com as suas crianças apresentava diferenças quer na forma, quer na extensão, em comparação com uma família ocidental, o que lhes permitiu concluir que o relacionamento pai-criança é, acima de tudo, uma *edificação cultural* moldada pelas necessidades de cada cultura.

Para além das influências culturais, o nível sócio-económico dos pais é determinante no modo como valorizam determinados aspectos dos cuidados a prestar à criança, bem como as suas aquisições desenvolvimentais.

Em Portugal, o trabalho de Ramos (1990,1993a) em dois grupos de mães, de diferentes extractos sócio-profissionais, evidencia a relação entre as concepções das mães sobre o desenvolvimento e as capacidades comunicacionais dos seus bebés e os contextos sociais. Enquanto que nas mães de meios sócio-profissionais mais baixos, prevaleciam as crenças de aquisições mais tardias dos seus bebés e revelando-se menos estimulantes, as mães de meios sócio-profissionais mais elevados, estimulavam e exercitavam mais precocemente o desenvolvimento dos seus bebés.

Os estudos antropológicos têm realçado a importância do contexto cultural onde se desenvolvem os relacionamentos e as experiências sociais nos primeiros tempos de vida da criança.

Num estudo realizado por Tronick et al, (1987) em que compararam as experiências sociais precoces em duas culturas diferentes – nos Estados Unidos e o grupo étnico Efe, no Zaire, verificaram que inicialmente os bebés americanos têm uma relação próxima com a mãe e só depois estabelecem outras relações, enquanto que os bebés, do grupo étnico Efe estabelecem interações com muitos adultos, após o nascimento, o que poderão aprender precocemente a ser mais sociáveis.

Schaffer, (1996) refere algumas forças que marcam as diferenças nas práticas parentais entre as culturas e que são: a organização doméstica, as necessidades económicas, as crenças, prioridades sociais e perigos ambientais.

Assim, entre grupos culturais que vivem e trabalham na mesma localidade, as práticas são bem vincadas.

Em aldeias indianas é inculcido às crianças do sexo masculino um forte sentido de obrigação filial, quando têm de dar continuidade ao trabalho dos progenitores que já são demasiado velhos para trabalhar. Normalmente, nas economias agrícolas, as crianças do sexo masculino são mais valorizadas, pois constituem fonte de segurança económica da família (Le Vine, 1988).

Contudo, entre grupos culturais diferentes, que vivem e trabalham em conjunto, na mesma localidade são referenciadas diferenças nas práticas parentais, como nos revela o estudo de Pomerleau et al (1991) sobre as crenças maternas relacionadas com o desenvolvimento das crianças e junto de famílias haitianas, vietnamitas e quebequianas a viverem no Canadá. As mães quebequianas exprimiam a ideia ocidental de que as crianças são seres com capacidades inatas, mas requerem ajuda para o seu desenvolvimento. As mães haitianas e vietnamitas mantiveram os seus valores culturais, adoptando uma atitude menos interveniente na estimulação precoce dos seus filhos (Schaffer, 1996).

Um estudo de Fernald e Morikawa (1993) sobre as variações universais e culturalmente determinadas no discurso das mães japonesas e americanas enquanto brincavam com os

filhos de seis, doze e dezanove meses de idade, revelou pontos comuns quer na simplificação dos discursos, quer na adaptação do discurso à faixa etária. Contudo, eram notórias as orientações culturais contrastantes no discurso. Para a mãe japonesa o que era importante era ensinar à criança as normas culturais para um discurso de cortesia, transmitindo, desde muito cedo, valores que são específicos deste grupo cultural. A atitude da mãe americana perante o jogo era de incentivo e de envolvimento da criança no jogo, especificando o nome do objecto.

Esta investigação vem ao encontro do estudo de Bornstein (1989) sobre as actividades e interacções mães/filhos japonesas e americanas. Para aquele investigador, o desempenho da mãe americana ajuda a criança a adquirir hábitos de independência, enquanto que as práticas de educação das mães japonesas são orientadas para vincular solidamente a criança à família e incentivar os laços da criança aos outros.

De facto, o contexto cultural influencia o modo como as figuras parentais contribuem para o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem da linguagem.

Num estudo transcultural realizado por Rogoff et al, (1993) em contexto familiar em 14 crianças de 1 e 2 anos em quatro comunidades: uma cidade maia, na Guatemala, uma vila tribal, na Índia e duas comunidades urbanas – nos Estados Unidos e na Turquia, aqueles investigadores observaram a vida quotidiana das crianças nas diferentes comunidades e as figuras parentais nas suas práticas educativas.

As diferenças culturais reflectiam-se no tipo de participação dos pais, na forma como comunicavam e como geriam a aprendizagem dos seus filhos.

As figuras parentais americanas enfatizavam a instrução verbal, falavam com as crianças como pares e geriam as aprendizagens, recorrendo a elogios e incitamentos, ao contrário dos pais das comunidades da Guatemala e da Índia, cuja comunicação era sobretudo não verbal, mas estavam disponíveis para responder aos pedidos de ajuda.

Para aqueles investigadores, o envolvimento directo do adulto na aprendizagem da criança poderá ser menos adaptativa numa vila rural ou numa cidade pequena num país desenvolvido, onde as crianças, mais frequentemente, observam e participam nas actividades do adulto, do que em comunidades urbanas de classe média, nas quais mães domésticas que não trabalham têm mais tempo, maior competências verbais e mais interesse pela actividade lúdica e pela aprendizagem.

Se encontramos diversidade de actuação no contexto familiar, também isso se verifica nos contextos educativos formais.

De acordo com uma investigação entre três culturas: China, Japão e Estados Unidos da América levada a cabo por Tobin, Wu e Davidson, (1989) cada sociedade actua conforme os seus ideais no que se refere às orientações da educação de infância.

Assim, na cultura chinesa, as práticas observadas nos centros educativos (pré-escolares) as crianças agiam de modo a valorizar o grupo – aprendiam a brincar em cooperação com os outros e a não lutar pela posse individual dos brinquedos.

Enquanto que nesta cultura as crianças vão em grupo à casa de banho, nos Estados Unidos e na Europa é dado ênfase ao individualismo, no sentido de que cada criança é singular e necessita por isso de tratamento em conformidade.

Em grupos culturais existem grandes diferenças entre a actuação dos pais e a sua prática de educação. Diana Baumrind (1971) produziu uma taxinomia de estilos parentais, baseada nos seguintes padrões: actividade parental autoritária, permissiva, competente e rejeitador – negligente.

Assim, segundo aquela autora, as crianças com pais competentes revelaram-se como as mais competentes (auto-confiantes, cooperantes e responsáveis). As crianças com pais permissivos revelavam-se mais inseguras e desinteressadas. As crianças cujos pais eram mais autoritários tendiam a ser mais conflituosos e socialmente mais incompetentes. As crianças cujos pais evidenciavam negligência e rejeição, revelaram menos competência social e cognitiva.

Baumrind (1971) salienta, por um lado, que as crianças que se revelavam mais competentes eram menos propensas às drogas, e por outro lado, aponta, não só as práticas parentais responsáveis pela produção de determinadas características infantis, como também a personalidade e as características temperamentais da criança a influenciarem o relacionamento progenitor – criança.

No que se refere aos estilos parentais são apontadas influências culturais e a personalidade específica de cada progenitor.

Na generalidade, um grupo cultural tende a ter ideias comuns, quanto aos meios e aos fins da educação de infância.

Harkness e Super (1992) compararam as palavras contidas nas conversas dos pais acerca dos filhos, em duas sociedades: A América metropolitana e o Quênia rural e descobriram que nas descrições feitas pelos americanos se evidenciavam as capacidades cognitivas (inteligente, esperto, curioso, etc.). Entre os pais quenianos a ênfase era dada a conceitos relativos à obediência e solitudes (respeitador, diligente, de bom coração). Estas diferenças estão de acordo com o tipo de exigência que cada cultura faz aos seus membros. Enquanto que nas sociedades ocidentais é dado grande ênfase às questões competitivas, nas sociedades africanas, a cooperação no seio do grupo é a referência por excelência.

Assim, segundo aqueles autores, as crianças americanas eram mais precoces na linguagem e nas actividades lúdicas mais complicadas, enquanto que as crianças quenianas revelavam maior autonomia. Com cinco anos já eram capazes, sozinhas, de tomar conta de um bebé e, com oito anos, de cozinhareem para toda a família (Schaffer, 1996).

Belsky (1984) aponta algumas influências que moldam o comportamento parental, em geral:

- as características e os recursos individuais dos pais;
- as características das crianças;
- o contexto social do relacionamento.

No que se refere às características dos progenitores e a influência do seu próprio passado desenvolvimental nos filhos, está patente no estudo comparativo de Dowdney et al (1985) com mães que viveram longos períodos de carências maternas na infância, em instituições de acolhimento, com outras mães cuja infância se processou com normalidade. Neste estudo, as mães carentes revelaram-se “quatro vezes mais pobres” no estilo parental, eram mais negativas e ineficazes no controlo dos filhos do que no grupo de mães educadas normalmente. Este estudo vem salientar que o passado daquelas mulheres as colocara em risco, enquanto progenitoras.

Por outro lado, a fraca capacidade parental e as práticas deficientes de educação, segundo Von Knorring (1991), estavam relacionadas com progenitores consumidores de álcool.

Também são identificados como grupos “de risco” na actividade parental inadequada, as mães adolescentes que, segundo o estudo levado a cabo por Culp et al (1991), se revelaram menos comunicativas, menos pacientes e menos positivas do que as mães mais velhas.

Para além das mães adolescentes, são também as mães solteiras e de fracos recursos económicos e de formação e de certa forma sem apoios familiares e sociais que revelaram um comportamento parental deficitário.

Grande parte das investigações centra-se na depressão materna e nas consequências que daí advêm para os filhos. Como nos refere o estudo levado a cabo por Puckering (1989) em mães que revelaram depressão materna. Por um lado, verificou que as interacções na díade mãe /filho se caracterizam por uma sensibilidade e capacidade de reacção reduzidas, monotonia emocional e ausência de espontaneidade e interesse. Por outro lado, os filhos revelaram aumento no factor risco no desenvolvimento de psicopatologias (Schaffer, 1996).

No que se refere às características das crianças, estas também se reflectem na qualidade de actividade parental.

Assim, os pais, cujos filhos são portadores de algumas deficiências, têm dificuldade de interagir o que poderá gerar sentimentos de auto-estima reduzida, depressão e por vezes sentimentos agressivos, negativos para o relacionamento com a criança.

O mesmo se aplica aos bebés prematuros, que são crianças mais difíceis de educar, nos primeiros anos de vida. Como nos refere Belsky (1984), as crianças prematuras revelaram-se parceiros sociais difíceis, visto o seu comportamento ser mais desorganizado, o choro mais intenso e demorando algum tempo nas “trocas sociais”, o que pode desenvolver nos progenitores sentimentos de frustração e muitas vezes agressividade.

O contexto social é também apontado como um factor que molda o comportamento parental.

Assim, a qualidade de relacionamento no seio da família é muitas vezes afectado, quando aquela vive isolada e sem apoio social, tornando-a muitas vezes agressiva. (Garbarino e Crouter, 1978).

De facto, vários estudos têm demonstrado que as famílias expostas a variados riscos, como sejam o isolamento social, a exclusão, a desaculturação, a falta de apoio já referidas, os contextos degradados e mal equipados, impede-as de desenvolverem capacidades e atitudes parentais positivas (Ramos, 1993 a, 2002).

Por outro lado, as atitudes e comportamentos dos pais, especialmente das mães ligadas ao consumo de drogas, são factores de **risco**, quer para a saúde das progenitoras, quer do próprio feto, para além de revelarem fraca auto-estima e um fraco controlo nos seus impulsos que irá afectar o desenvolvimento do bebé.

Investigações centradas em famílias que recebem não só apoio emocional, quer de amigos, vizinhos e até de instituições direccionadas ao tratamento das drogas revelam que aquele apoio proporciona aos progenitores capacidades de educação e de disciplina

e ao mesmo tempo afecto e vinculações mais seguras com os seus filhos (Cochram et al, 1990).

3. A Criança em Risco

3.1 Caracterização e definição de conceitos da criança em situação de risco

“A violência nos menores não é independente do uso do poder que uma determinada comunidade faz, o qual tem a ver, com a sua ideologia e estrutura social”

Torres, (1987:9)

Há três décadas atrás, médicos, psicólogos e sociólogos debruçavam-se sobre os problemas de maus-tratos nas crianças, tendo em consideração a sua tipologia e frequência, bem como outras variáveis associadas, como sejam as características dos pais e seus comportamentos.

Esta problemática sendo assumida, actualmente, numa perspectiva interdisciplinar, tem por objectivo a prevenção e o estudo dos maus-tratos na infância, tendo em consideração não só as características psicológicas e sociológicas dos indivíduos, como também os factores sociais ou de comunidade que conduzem a tal comportamento.

Reconhecemos a criança como ser autónomo e interactivo, desde que nasce e também a importância da vinculação mãe-filho e do meio – ambiente quer no seu crescimento, quer no seu desenvolvimento global.

A partir de um referencial que são os pais ou substitutos, o bebé vai construindo relações de qualidade com a realidade e com os outros.

Segundo Seabra Diniz, (1997:22) *“...aquilo que cada um de nós é como pessoa depende do que foram os adultos que povoaram a nossa infância.”*

Sabemos, no entanto, que as crianças são, por natureza, seres indefesos e frágeis, o que as torna vulneráveis às situações mais adversas.

E é precisamente na Infância que os factores de risco têm um papel preponderante no desenvolvimento das crianças.

Por vezes, as condições a que estão sujeitas são tão adversas que se tornam irreversíveis, como nos refere Calheiros, *“Expostas a múltiplas e contínuas vicissitudes, poucas crianças conseguem adaptar-se...apresentando problemas de desenvolvimento social e intelectual graves”* (1997:13).

A criança em situação de vulnerabilidade e risco social, psicológico, pouco suporte afectivo, meios educacionais pobres e meio familiar pouco compensatório, decerto que o seu desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo serão afectados.

Contudo, factores de risco que se verificam nos períodos pré e perinatais, que à partida poderiam bloquear os processos de desenvolvimento, podem não ter qualquer influência no mesmo, desde que haja um acompanhamento e suporte à criança.

O grande incremento e valorização dada ao desenvolvimento da criança, tem contribuído não só para a prevenção dos maus-tratos, como também o reconhecimento dos direitos da criança, no que concerne à sua protecção e educação.

Embora tenham sido operadas modificações profundas, no campo cultural, social, e das sensibilidades, os maus-tratos infligidos à criança persistem em pleno séc.XXI.

De facto, quando é posto em causa o desenvolvimento harmonioso da criança, há a necessidade de se entender as características dos pais, dentro de um contexto sociocultural, para que a prevenção desse problema possa incidir e eliminar condições culturais e estruturais que conduzem aos maus-tratos.

Podemos considerar a definição destes conceitos amplos, vagos, mas ao mesmo tempo essenciais, para uma melhor caracterização, intervenção e prevenção das situações que se apresentem nefastas para o desenvolvimento da criança.

Os maus-tratos, realizados pelos pais ou por outros, assumem formas específicas, colocando a criança numa situação de perigo, deliberadamente ou por inacção. Normalmente o abuso refere-se à acção e consiste em infligir dor, enquanto que a negligência se refere à inacção, ou seja à incapacidade de responder às necessidades básicas da criança, tais como alimentação, cuidados físicos necessários, cuidados médicos, protecção e supervisão (negligência física).

Enquanto que o abuso emocional traduz uma acção verbal ou qualquer outra não física e que pode prejudicar o funcionamento comportamental, cognitivo, emocional ou físico da criança, a negligência emocional ou psicológica é a incapacidade de fornecer apoio emocional, amor e afecto.

Segundo Giovannoni, (1989), para a definição de maus-tratos e negligência concorrem razões que induzem a esse tipo de atitudes, a intenção dos perpetradores, e variam consoante a idade, o nível de desenvolvimento da criança, a época histórica e a diversas culturas (Calheiros, 1997).

Amaro, (1988:15), considera o mau trato, um conceito abrangente, pois *“compreende as acções dos pais e outros adultos, que possam causar danos físicos ou psíquicos, ou que de alguma forma firam os direitos e as necessidades da criança, no que respeita ao seu desenvolvimento psicomotor, intelectual, moral e afectivo”*.

O mesmo autor define a negligência como *“um conjunto de omissões de natureza material ou afectiva que ferem igualmente os direitos e as necessidades psicológicas, físicas e afectiva da criança”*.

Para Canha, (1998:33) a negligência consiste *“na incapacidade de proporcionar à criança a satisfação das suas necessidades de cuidados básicos e de higiene, alimentação, afecto e saúde, indispensáveis ao seu crescimento e desenvolvimento normais”*, sendo o mau trato psicológico, para esta pediatra, *“ a incapacidade em proporcionar à criança um ambiente de tranquilidade, bem-estar emocional e afectivo para o seu desenvolvimento.*

Embora os cuidados prestados à criança variem com a época histórica e com os países, os conceitos culturais e religiosos, só serão considerados válidos e aceites se não se verificarem danos na criança.

Este conceito levou Meadow, em 1989 a considerar uma criança maltratada quando o seu tratamento pelo adulto era considerado inaceitável, para uma determinada cultura, numa determinada época (Canha, 1998).

Quando nos referimos à criança em situação de risco, temos de definir o que se entende por “riscos” para a criança. Assim, consideramos três tipos de riscos: os inerentes à própria criança, com os problemas físicos e mentais com que algumas delas nascem; os riscos inerentes aos pais, de que são exemplos os casos de pais e mães vítimas de alcoolismo e toxicoddependência, factores que se tornam determinantes no acompanhamento que fazem do crescimento dos filhos e na forma como eles se relacionam; os riscos inerentes à própria família, que passam muitas vezes por relações instáveis, problemas financeiros e outras disfuncionalidades que são, também elas determinantes. Por último, o mal-estar social, traduzido nas situações de miséria, discriminação, exclusão, prostituição e outros que, efectivamente, afectam a criança.

A abordagem dos maus-tratos e negligência tem conduzido a vários modelos conceptuais, contribuindo para o estudo da criança em risco.

O modelo ecológico de Belsky (1980), apresentado no Quadro nº1, não só dá a conhecer os vários trajectos pelos quais o risco pode ser explicado, como refere as variáveis que interagem e afectam a probabilidade de abuso ou negligência. Neste modelo é feita a distinção entre factores de risco, que predispõem a criança ao abuso e negligência e factores compensatórios que protegem a família duma eventual ligação ao mau trato (Calheiros, 1997:26).

Quadro nº 1 - Determinantes do abuso: factores de risco e compensatórios

	Factores de risco	Factores compensatórios
Nível ontogénico	História de abuso, baixa-auto-estima, baixo Q.I., poucas competências interpessoais, baixo nível de desenvolvimento parental.	Bom Q.I., história positiva de relação com os pais, competências, boa aparência física, competências interpessoais
Micro-sistema	Problemas conjugais, problemas comportamentais, saúde, prematuridade da criança. Monoparentais, pobreza.	Criança saudável, suporte conjugal, segurança económica.
Exo-sistema	Desemprego, isolamento, poucos suportes sociais poucas relações com pares.	Bom suporte social, poucos acontecimentos de stresse, religiosidade, experiências positivas na escola com colegas.
Macro-sistema	Aceitação cultural da punição física, criança como propriedade, depressão económica, violência.	Cultura promove a partilha, sentido de responsabilidade comunitária, não valorização da violência, prosperidade económica.

Fonte: Belsky,(1980) in Calheiros, (1997)

3.2 Evolução e tipologia dos maus-tratos:

Ao longo da história da humanidade têm sido revelados os maus-tratos à criança. De Mause (1974), que estudou a criança ao longo da história, afirma que, quanto mais retrocedemos na História Universal, maior é a percentagem de crianças maltratadas.

Reconhecemos, à luz da nossa época, que atitudes “brutais” para com a criança, há séculos atrás, eram consideradas como procedimentos correctos e aceites pela sociedade.

No séc. XVIII, Rousseau, um dos pioneiros na defesa da criança e um dos primeiros a reconhecê-la com ser autónomo e com direitos próprios, propunha “*é altura de se falar menos nos deveres das crianças e mais nos seus direitos*”, o que levou a sociedade a olhar a criança como um ser, com características próprias e diferentes do adulto (Monroe, 1978).

Ao longo do séc. XIX, com a revolução industrial, operaram-se profundas modificações sociais, o que levou a uma maior consciencialização de se proporcionar um bem-estar a toda a sociedade, e em particular à criança, e fazer surgir melhores estruturas educacionais e sanitárias.

Apesar desta consciencialização, o mau trato infantil continuou a verificar-se, não só no ambiente familiar, como também nas minas e nas fábricas, principalmente na Grã-Bretanha, onde a mão-de-obra infantil era barata, situação que era conivente com os próprios pais, desempregados e que recebiam o “magro salário” atribuído às crianças (Gallardo, 1994).

Contudo, e de acordo com aquele psicólogo espanhol, no séc. XIX e XX a violência perpetrada à criança pelos pais é camuflada pelos próprios progenitores.

Os dados clínicos da criança maltratada e a ocultação deste facto, por parte dos pais, levou o Dr. Ambroise Tardieu (1860), médico de Medicina Legal, em Paris, a estudar o problema e a definir o conceito de **mau trato** infantil.

Segundo Marcovich, (1981) o espancamento de Mary Ellen, infligido pelos pais, em Nova Iorque, em 1874, alertou a opinião pública para estas situações. Como o mau trato infantil não era considerado delito, remeteu-se o caso para a Sociedade Protectora dos Animais, “*insinuando-se ironicamente que esta criatura pertencia a este grau de escala zoológica*” (Callardo, 1994:20).

Este caso fez aumentar na sociedade em geral, e na comunidade médica em particular, a necessidade de se tomarem medidas para prevenir este fenómeno da violência, surgindo assim em Nova Iorque a “Sociedade para a prevenção da violência para com as crianças”, seguindo-se vários países, que tomaram medidas legislativas sobre esta problemática.

Em 1946, o radiologista John Caffey, publica uma investigação, onde descreve várias lesões ósseas em seis bebés, defendendo a sua origem traumática. “*Embora referisse como causa desta associação, um traumatismo de origem desconhecida, estaria*

convencido de que estas crianças seriam vítimas de agressão intencional” Canha, (1998:23).

Contudo, o trabalho do pediatra norte-americano, Henry Kempe, em 1962, foi notável e marcante até aos nossos dias. Publica juntamente com os seus colaboradores um artigo, em cuja primeira página define o termo *The Battered Child Syndrome* (Gallardo, 1994).

Em 1963, Fontana introduz o termo **criança maltratada**, em que abarca todo o tipo de violência perpetrada à criança, sendo a emocional considerada como uma agressão muito importante.

Os dois conceitos de Kempe e Fontana são mais tarde agrupados e conhecidos por *Child Abuse* (criança abusada). Esta nova terminologia de Kempe é importante porque se incluem os maus-tratos físicos, emocionais, os abandonos, os défices nutricionais e abuso sexual (Gallardo, 1994).

Quatro décadas volvidas são ainda divulgados maus-tratos na infância e que vão desde o mau trato e negligência intra-uterina, o mau trato físico e alimentício, o abandono, a mendicidade, o mau trato emocional, o abuso sexual e a negligência na segurança.

As determinações provenientes da Convenção dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia-geral das Nações Unidas em 1989, fazem com que Portugal e a maioria dos países ocidentais elaborassem legislação de protecção não só à criança, como também à família.

Contudo, esta problemática torna-se cada vez mais do interesse, não só público, como também profissional e científico, dada a importância cada vez maior, atribuída à criança, no que concerne ao seu nascimento, crescimento e desenvolvimento, e daí o aparecimento de várias instituições públicas e privadas, na protecção e educação de menores.

Segundo Canha, (1998:25) “ *Os dados inovadores, marcantes até hoje...reside, sobretudo, na visão global do problema, no reconhecimento da necessidade de uma equipa multidisciplinar que integre pediatras responsáveis e experientes para uma orientação correcta da criança e do seu afastamento temporário dos pais...*”

Surgem assim, nos principais Hospitais do País, Hospital Pediátrico de Coimbra e Santa Maria em Lisboa, núcleos de estudo e apoio à criança maltratada, integrando pediatras, enfermeiros, técnicos do serviço social, psicólogos, pedopsiquiatras e representantes dos Tribunais de Menores.

Para além do grande empenho dos técnicos de saúde neste campo, é de salientar a comunidade científica, que através das suas investigações, divulgam e discutem esta problemática, contribuindo desta forma para o bem-estar da criança.

3.3 Negligência e maus – tratos intra-uterinos

O útero materno é o primeiro ambiente onde a criança se desenvolve e o seu impacto é imenso. Para além da vivência da mãe (o que ela faz e o que lhe acontece), há outras influências ambientais, sociais e culturais, e que podem afectar o tipo de cuidados pré-natais.

Considerámos pertinente a abordagem da negligência e do mau trato intra-uterino, uma vez que encontramos esta situação no público do nosso estudo, em grande parte toxicodependente.

Enquanto que podemos definir o mau trato intra-uterino como o conjunto de acções efectuadas pela mulher para magoar intencionalmente o feto, com a finalidade de interromper o seu estado de gestação, na negligência, poderemos considerar uma incapacidade e omissão por parte da gestante, pelo que o factor intencional e a finalidade de interromper a gravidez, poderão não estar presente nos seus propósitos.

As gestantes dependentes quer do álcool, quer da nicotina e de várias drogas, fármacos e estupefacientes, enfrentam muitas vezes, outros riscos ambientais, tais como a pobreza, lares instáveis, exclusão social, estilos de vida desajustados e cuidados pré-natais inadequados ou mesmo inexistentes.

A síndrome de alcoolismo fetal é identificada como um conjunto de anomalias mentais e desenvolvimentais em crianças cujas mães consumiram uma grande quantidade de álcool durante a gravidez.

Uma vez que o álcool entra na corrente sanguínea do feto, permanece aí em concentrações elevadas durante longos períodos de tempo, provocando danos cerebrais e afectando outros órgãos, originando um atraso no crescimento e no desenvolvimento motor e cognitivo do feto.

Problemas relacionados com o sistema nervoso central podem incluir, no primeiro ano de vida, uma resposta de sucção empobrecida, anomalias das ondas cerebrais e distúrbios de sono.

De acordo com Stromland et al., (1996) as complicações ulteriores são um facto: crianças com anomalias cardíacas, hiperactivas, dificuldades na linguagem e na aprendizagem.

Ao longo da infância, esta situação pode provocar irritabilidade, hiperactividade, dificuldades de aprendizagem e problemas motores.

Se alguns problemas da *síndrome de alcoolismo fetal* regridem após o nascimento, outros, tais como: dificuldades de aprendizagem e hiperactividade tendem a persistir até à idade adulta, já que a estimulação quer da educação, quer do ambiente destas crianças “não parece promover” o seu desenvolvimento cognitivo

Também o consumo de álcool moderado pode prejudicar o feto, aumentando o risco de crescimento retardado e processamento de informação lento (Papalia et al. 2001).

Segundo O’ Connor et al, (1993), os efeitos do consumo de álcool durante a gravidez estão associados ao carácter do choro no recém-nascido. Choro, gemidos, irritabilidade no 1º ano de idade, são mais frequentes em bebés cujas mães consumiram elevados indices de álcool (Papalia et al., 2001)

Também Nugent, (1995) refere alguns estudos demonstrando que os bebés recém-nascidos de mães que ingeriram álcool durante a gravidez possuíam uma menor capacidade para se habituarem a diversos estímulos e revelavam maior irritabilidade e piores reflexos.

Quase tudo o que uma grávida ingere toma o seu caminho para o útero. As drogas, tais como o oxigénio, o dióxido de carbono e a água podem atravessar a placenta, sendo

maior a vulnerabilidade nos primeiros meses de gestação, quando os órgãos e os tecidos estão em formação.

Os fármacos prejudiciais ao feto incluem certos antibióticos, barbitúricos e opiáceos, hormonas e outros. Os efeitos de tomar fármacos durante a gestação nem sempre se fazem sentir imediatamente.

Contudo, também são conhecidos os efeitos imediatos de certos fármacos ingeridos durante a gestação.

Na década de sessenta, as crianças cujas mães foram medicadas com *talidomida*, nos primeiros meses de gestação, nasceram com deficiências ao nível dos membros.

De acordo com vários estudos, estima-se que o consumo de tabaco, por parte das mães, seja a causa de inúmeros abortos, morte do bebé e também a síndrome de morte súbita.

Segundo DiFranza et Lew, (1995), o consumo de tabaco durante a gravidez contribui para o nascimento de bebés demasiado pequenos, acabando muitos por falecer, por volta do primeiro mês.

Por outro lado, as grávidas fumadoras podem apresentar hemorragias durante a gravidez e até a morte do feto ou recém-nascido (Papalia et al, 2001).

De acordo com os estudos de Fried et Makin (1987) (cit. in Nugent, 1995:333), “...o consumo de tabaco, no período pré-natal, está correlacionado com o estado neuro-comportamental do recém-nascido. Verificaram uma habituação mais fraca ao estímulo auditivo e mais tremores nestes bebés...”

Um dos grandes problemas que a actual sociedade enfrenta é o consumo de estupefacientes e os “contornos” do flagelo que é a toxicod dependência, sendo uma das piores consequências do consumo de droga, a toxicod dependente que engravida e que transmite a dependência ao seu bebé.

A maioria destas crianças nasce com um baixo peso ou prematuramente e com necessidade de tratamento da *Síndrome de privação neonatal*, isto porque, quando o bebé nasce, deixam de lhe serem fornecidas as substâncias que a mãe utilizava.

Alguns investigadores referem nos seus estudos diferenças entre os bebés de mães toxicod dependentes e grupos de controlo, quer no desenvolvimento mental e motor, quer em distúrbios comportamentais, como a hiperactividade e défices de atenção.

Van Baar, num estudo longitudinal efectuado em 1983, seguiu um grupo de bebés de mães toxicod dependentes e comparou-os com um grupo de crianças normais. Constatou que o desenvolvimento das crianças de mães toxicod dependentes se encontrava ameaçado por muitos factores de risco biológico e social.

Observando a interacção mãe – bebé, aos nove meses, verificou que, no grupo de crianças toxicod dependentes, havia uma menor reciprocidade de resposta e também se registaram valores mais baixos no item *Jogo Verbal* – isto é, faziam observações e comentários pouco estimulantes, no que se refere às actividades do bebé (Van Baar, 1995).

Assim, a dependência de determinados opiáceos tais como: morfina, heroína e cocaína é a causa de bebés prematuros que também sofrem a dependência das mesmas drogas, até aos seis anos, pelo menos.

Os recém-nascidos, dependentes, revelam-se irritáveis, irrequietos, com tremores, convulsões, dificuldades respiratórias e podem mesmo morrer.

Também o consumo de cocaína interfere com a circulação de sangue através da placenta e pode actuar no funcionamento bioquímico cerebral fetal, originando distúrbios neurológicos e comportamentais.

O consumo de estupefacientes está associado à prematuridade e ao aborto espontâneo. O impacto das drogas é notório nas trocas relacionais mãe – bebé. A reacção inicial de um bebé à droga pode frustrar a mãe e interferir com a sua capacidade de interagir com o seu bebé. Por um lado, pelo comportamento irritável e letárgico do bebé, e por outro lado, pelo comportamento dos próprios pais, irritáveis e incapazes de lidar com aquela criança “difícil”. Estas situações são, na maior parte das vezes, potenciadoras de maus-tratos nas crianças.

Como nos salienta Strauss et al., (1975) que a fraca capacidade de reacção aos estímulos visuais e auditivos das crianças, com esta síndrome, interfere na díade mãe -filho, devido ao choro intenso, causando o mau trato físico ou o abandono.

Para além da dependência das drogas e no que ela implica na saúde materno-infantil, verificamos cada vez mais, que as patologias graves ligadas à toxicodependência, tais como HIV, Hepatites, Tuberculose, são também, não só uma ameaça à mãe, como também ao feto.

O feto pode ser infectado com o HIV, se a mãe tem o vírus no seu sangue. O conteúdo do sangue da mãe atravessa para a corrente sanguínea do feto, através da placenta.

Após o nascimento, o vírus pode ser transmitido através do leite materno, pelo que não é aconselhável a amamentação.

Hoje em dia, segundo Papalia et al, *“O prognóstico é mais favorável para as crianças nascidas com a infecção do HIV”* (2001:110).

De facto, investigações recentes têm demonstrado que o progresso da doença, em algumas crianças, não é tão célere, mesmo sem tratamento.

Se algumas crianças desenvolvem SIDA, por volta dos primeiros anos (1º e 2º), outras crianças podem não a contrair e outras embora infectadas e parecendo saudáveis podem não ser diagnosticadas em idades posteriores.

Segundo Mayaux et al., (1997), actualmente, as probabilidades de uma mulher infectada, transmitir o vírus ao seu bebé, durante a gravidez, são menores, devido aos avanços quer da prevenção, detecção e tratamento da infecção pelo HIV. Assim, o fornecimento de AZT (medicamento zidovudina) às grávidas, reduz em quase 2/3 a transmissão do vírus (Papalia et al., 2001).

Também a má alimentação e as dietas inadequadas são a causa dos bebés prematuros, de baixo peso ao nascer, dos nado-mortos e dos que vêm a morrer precocemente.

Enquanto as mães grávidas, bem alimentadas, podem amamentar por mais tempo o seu filho, resguardando-o de certas doenças alérgicas, gastrointestinais e do foro respiratório, as mães com défice alimentar não têm condições para o fazer.

Por outro lado, alguns estudos revelam que as mães bem alimentadas têm menos complicações durante a gravidez e no parto e os seus bebés são mais saudáveis (Gallardo, (1994).

Verifica-se um quadro altamente deficitário, quando o aleitamento materno é substituído pelo leite artificial e na maior parte das vezes é dado por outra pessoa,

porque a mãe “está ausente”, impedindo desta forma, o vínculo afectivo mãe – filho, tão importante para o desenvolvimento emocional e psíquico da criança.

O novo organismo é sensível a elementos adversos, tais como doenças contraídas durante a gravidez, a factores ambientais e também paternos.

A rubéola, se contraída pela gestante antes da 11ª semana, tem elevadas probabilidades de causar surdez e problemas cardíacos no bebé.

Actualmente, estas anomalias são raras, uma vez que a maioria das crianças, futuras mães, são vacinadas contra a rubéola. Outras doenças como a tuberculose, a diabetes e sífilis, podem causar distúrbios no desenvolvimento intra-uterino e também anomalias no bebé, na altura do parto.

No que se refere aos riscos ambientais, o desenvolvimento pré-natal pode ser afectado pela exposição da mãe a químicos, radiações e temperaturas extremas.

Yamazaki et Schull, (1990) atribuem a exposição às radiações as mutações genéticas - alterações cromossómicas, Síndrome de Down e também um maior risco de atraso mental (Papalia et al., 2001).

3.4 Factores contribuintes para os maus-tratos na criança e seus efeitos.

De acordo com a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, (1979) a qual considera a criança na família, na comunidade e na sociedade mais ampla, podemos abordar o fenómeno dos maus-tratos no que concerne aos factores e efeitos do mesmo na criança.

As pessoas com maior probabilidade de abusar ou negligenciar uma criança são os seus pais naturais.

Os maus-tratos efectuados pelos pais são um sintoma de extrema perturbação na educação da criança. Estes acontecem no contexto de outros problemas familiares tais como: a pobreza, o stress, o comportamento anti-social, o alcoolismo, a toxicoddependência

As crianças oriundas de famílias, pobres ou monoparentais, têm maior probabilidade de sofrerem maus-tratos, pelo facto destas estarem sob stress e de terem dificuldades em satisfazerem as necessidades das crianças.

Muitos dos pais negligentes tendem a ser incompetentes e irresponsáveis, visto terem dificuldade em planear as suas próprias vidas.

Embora a maioria destes pais não tenham personalidades criminosas, revelam-se infelizes, solitários, deprimidos e por vezes agressivos. Têm frequentemente problemas de saúde ou de abuso de substâncias, como o álcool e drogas, que prejudicam a sua capacidade para educar crianças e tendem a ter uma baixa auto-estima e um fraco controlo de impulsos.

Segundo Wolfe, (1985) (cit. in Papalia et al., 2001) cerca de um terço dos pais abusadores foram eles próprios abusados enquanto crianças.

De facto, a probabilidade do abuso aumenta quando os pais têm uma má imagem de si e quando eles próprios tiveram infâncias complicadas.

Estes pais, privados de uma boa educação parental, têm dificuldade em ler os sinais emocionais dos bebés. Revelando ignorância quanto ao desenvolvimento normal da

criança ficam alterados pelo seu comportamento, que muitos pais aceitam nos seus filhos, como situações normais.

Por outro lado, a criança com uma saúde fraca, personalidade difícil ou problemas físicos colocam necessidades e exigências particulares que os pais têm dificuldade em dar as respostas necessárias e convenientes, o que também poderá agravar a própria situação da criança, tornando-a mais exigente, agressiva e provocadora, gerando assim um ciclo de abuso.

Também o mundo exterior, a comunidade pode criar um clima propício à violência familiar. O desemprego, a pobreza, o isolamento e a exclusão social estão altamente correlacionados com o abuso e os maus-tratos infantil.

De acordo com um estudo efectuado por Garbarino et Kostelny, (1993) a duas comunidades, no interior de Chicago, com baixo rendimento económico, estes investigadores verificaram que numa destas comunidades os abusos à criança eram cerca de duas vezes superior à outra.

Através da entrevista efectuada aos líderes das duas comunidades verificaram que uma das comunidades era deprimida, a actividade criminosa intensa e com programas comunitários deficitários, enquanto que a outra comunidade, embora pobre, revelava um baixo nível de abuso. Contudo, esta comunidade era apoiada por serviços comunitários sólidos e havia uma liderança política forte, o que marcava a diferença (Papalia et al., 2001).

A violência social e a punição física de crianças são factores normalmente associados a factores culturais.

De acordo com Celis (1990), países como o Japão, China e Taiti, onde o crime é pouco frequente, o abuso infantil também é raro, o que não se verifica nos Estados Unidos, onde é comum o homicídio, o rapto e o espancamento de mulheres, o abuso infantil é mais frequente (Papalia et al., 2001).

Para a pediatra Canha, (1998:35) *“na fisiopatologia da criança maltratada é considerada uma tríade de factores de risco – factores inerentes aos pais, à criança e associados a uma situação de crise”*.

Assim, os principais factores de risco nos pais são: antecedentes de maus-tratos na sua própria infância; idade inferior a vinte anos; maior vulnerabilidade ao stress, hábitos de alcoolismo e toxicoddependência, e outros.

São consideradas crianças de risco: as que nascem de mães muito jovens, solteiras ou sós, de gravidez não desejada ou gemelar; as que tenham sofrido separação da mãe no período neonatal, etc.

As situações de crise apontadas por Canha, (1998) entre outras, são: a perda do emprego, depressão da mãe ou qualquer outro acontecimento que perturbe o já instável equilíbrio familiar.

Vários estudos têm demonstrado que os maus-tratos nas crianças podem produzir consequências graves, não só físicas como também cognitivas e psicossociais.

De acordo com Coster et al (1980), as crianças abusadas mostram frequentemente atrasos na fala, revelando muitas vezes vinculações desorganizadas aos seus pais, ou quase nulas, auto-conceito negativos, tendem a ser agressivas e não cooperantes o que as impedirá de desenvolverem competências sociais e obviamente a serem menos apreciadas do que as outras crianças.

Os maus-tratos psicológicos, mais subtis, podem ser mais difíceis de identificar. Contudo, têm sido associados à baixa auto-estima, à má adaptação social, e à dependência dos pais a substâncias como o álcool e drogas.

Os traumas emocionais tornam-se mais graves quando a própria família ignora ou não acredita na afirmação da criança de que está a ser abusada por outros e portanto não a protege dos maus-tratos que se poderão repetir (Papalia et al., 2001).

Contudo, muitas crianças revelam uma resiliência notável, principalmente se tiverem sido capazes de estabelecer uma relação de vinculação com uma pessoa apoiante.

O fenómeno da variabilidade da incidência dos factores de risco, têm levado investigadores a estudarem não só esses factores, como também as resiliências ou seja as resistências oferecidas pelas crianças, a factores e situações adversas (Rutter, 2002).

Para este pedopsiquiatra, a resiliência significa “*uma resistência relativa às experiências ambientais de risco*” e a promoção daquela, intensifica a resistência ao stress, faz reduzir o impacto da adversidade, reduz as reacções negativas e sucessivas e intensifica a possibilidade de novas reacções positivas.

O facto da criança ser abusada em criança não a torna um adulto abusador. Vários estudos têm demonstrado que apenas um terço das crianças abusadas, tornam-se pais abusadores. De acordo com o estudo de Zigler, (1989), as crianças que sofreram maus-tratos na infância e que tiveram possibilidades de recorrer à ajuda de outras pessoas e ao apoio psicoterapêutico, revelaram-se adultos capazes de relacionamentos afectuosos (Calheiros, 1997).

A situação das crianças abusadas e negligenciadas requer soluções por parte da sociedade a fim de minimizar danos que à partida podem ser irreversíveis.

Sendo a fase etária do 0 aos 3 anos importante na superação das situações de risco e no futuro desenvolvimento da criança, é necessário prestar cada vez mais atenção a esta etapa da vida da criança, a fim de lhe serem garantidos apoios e também aos seus cuidadores.

Sendo muito comum encontrarmos os maus-tratos (abuso e negligência) entre os pais jovens, pobres e com baixo nível educacional, há a necessidade de prepará-los antes de serem pais.

A educação parental desajustada pode reflectir, por parte dos pais, fraca sensibilidade aos sinais do bebé e da criança, sendo os pais incapazes de diferenciar necessidades nas diferentes fases do desenvolvimento infantil.

Por outro lado, a organização de programas específicos de prevenção do abuso, ajudam os pais nas competências parentais: cuidados básicos e desenvolvimento das competências linguísticas e socioafectivas.

Também os programas das creches podem ajudar não só as crianças, como também as mães/pais a evitar e a superar casos de maus-tratos.

A implementação de programas que envolvam diferentes agentes de intervenção social e educativa podem ajudar a família na sua tarefa parental, isto é as competências necessárias para providenciarem aos filhos meios para o seu desenvolvimento.

Fantuzzo et al., (1988) referem um programa pré-escolar para crianças maltratadas entre os 3 e 5 anos e que apresentavam um forte isolamento. Crianças da mesma idade foram treinadas para encorajar as crianças mal tratadas a brincar com elas. A avaliação deste programa revelou que aquelas crianças foram mais capazes de motivar as crianças maltratadas do que os adultos treinados para o efeito (Papalia et al., 2001).

Assim, para ajudar a criança em risco requer por parte dos profissionais de saúde – médicos, enfermeiros, psicólogos, de educação – educadores e professores e de assistência social, formação e treino para não só identificar o abuso, como também procurar referenciar e ajudar as famílias, através de instituições de assistência à família e de protecção à infância, tendo a **Creche** um papel fulcral a desempenhar no desenvolvimento da criança e também de apoio à sua família.

A prioridade dada ao desenvolvimento de políticas integradas na infância é sem dúvida essencial para o bem-estar social das crianças e das suas famílias.

1. A Creche – serviço de acolhimento educativo

“A Creche é um sistema permanente de comunicação, de relações, de socialização e individualização, capaz de oferecer condições ótimas que propiciem o seu desenvolvimento. Um ambiente responsável pela protecção da saúde física e mental das crianças, criado para dar continuidade de cuidados prestados pela família à criança, favorecendo, entre outras, a satisfação das necessidades emocionais básicas de intimidade, de atenção, de aceitação, de formação do eu em relação com o outro, de desenvolvimento da auto-estima”

Cascais, (1998:64).

Desde há três décadas que é dado um maior reconhecimento e importância à educação da primeira infância e aos serviços de atendimento a esta faixa etária, não só por parte de investigadores, mas também por toda a sociedade civil e política, devido a mudanças operadas desde 1970, nos aspectos económicos, políticos e inter – relacionais.

As instituições dedicadas à primeira infância, como sejam as creches, surgem como nos referem Dahlberg et al. *“como uma condição para o desenvolvimento urbano e rural, fazendo parte das estruturas sociais e económicas de comunidades saudáveis e prósperas”* (2003:9).

Por outro lado, a importância da aprendizagem inicial nos primeiros anos de vida e a intervenção precoce como um meio de prevenir, proteger ou minorar os problemas das crianças consideradas em risco, vêm conferir um maior crescimento de instituições dedicadas à primeira infância.

O trabalho realizado nestas instituições, e com grupos pequenos, propicia processos de mudança e de desenvolvimento, constituindo contextos culturais de grande vitalidade.

A Creche tem sido uma necessidade para a maioria das famílias portuguesas, devido às alterações sociais, fundamentalmente relacionadas com o emprego das mães. Segundo a OECD, Portugal apresenta um dos índices mais elevados do emprego materno na União Europeia e segundo Aguiar et al, (2002:8) *“já em 1993, 60% das mães trabalhavam mais de 20 horas por semana”*. A creche também tem sido uma importante resposta educativa enquanto espaço organizado, estimulante, securizante e com disponibilidade afectiva.

O conceito de creche tem acompanhado a evolução da Psicologia do Desenvolvimento Infantil, ao considerar os bebés *“seres – sujeitos e dotados de um leque formidável de competências e com capacidades para interagir e influenciar o meio”* (Montagner, 1996:8).

Além do investigador acima citado, Brazelton (1989) Ramos (1993 a) Gomes-Pedro (1989), através dos seus estudos, evidenciaram os primeiros anos de vida como fundamentais ao desenvolvimento global da criança. É pois neste período crucial, em

que se verifica a aquisição das competências mais significativas que coincide com a frequência da criança neste contexto educativo.

Para Spitz (1983) é durante o primeiro ano de vida que as experiências e acções intencionais constituem, provavelmente a mais decisiva influência no desenvolvimento de vários sectores da personalidade do bebé.

Embora os objectivos da creche sejam os de “guarda” e de prestação de cuidados básicos à criança, na 1ª infância, actualmente, ela é vista como um contexto educativo e de desenvolvimento para todas as crianças.

De facto, a valorização da creche passa por duas grandes vertentes: os cuidados básicos e a vertente educativa, na medida em que, fazendo parte das rotinas da vida da creche, todos os cuidados prestados à criança estão impregnados de uma certa pedagogia.

Como nos refere Lézine, (1985:166) *“Não há de um lado as actividades “educativas” e de outro “as rotinas”. Todas as aproximações da criança devem ser pensadas em função de uma ideia de conjunto”*.

Vários estudos têm sido feitos em contextos educativos muito limitados, normalmente em creches – modelo, avaliando os efeitos da creche no desenvolvimento de crianças utilizando testes de inteligência, de linguagem e outros.

Perante o contexto de acolhimento à 1ª infância, é fundamental questionarmos a qualidade do mesmo e o seu impacto no que concerne ao desenvolvimento sócio-afectivo da criança.

Para o nosso estudo é importante não só a qualidade do sistema ecológico – creche, como também a qualidade do sistema ecológico – família, neste caso, a mãe reclusa e a relação entre estes dois sistemas.

As crianças que nascem e crescem em condições intelectuais, emocionais e sociais particularmente difíceis, ao serem-lhes oferecidas condições estáveis, conseguem ultrapassar a história prévia da adversidade.

Estas condições passam não só, pelo apoio à criança, na creche, mas, sobretudo, pelo apoio às famílias e sobretudo às mães.

Sabemos que a criança é um ser dinâmico e que tem possibilidades de moldar o seu desenvolvimento, graças às numerosas competências inatas e que lhe permitem orientar e conduzir as suas interacções com o ambiente.

A criança não só recebe influências dos outros, como também se deixa moldar, isto é, constrói-se como ser sujeito, à semelhança de toda a pessoa que escolhe e decide, em interacção com a sua mãe, daí a importância vinculativa da mãe e também de outros parceiros.

Para Petzold (1995:140), *“O trabalho social da criança está grandemente concentrado na mãe no primeiro ano de vida, mas uma mudança ocorre nos anos seguintes. Os contactos diários com outros adultos, especialmente com as educadoras e crianças da mesma idade são mais importantes que o contacto com os familiares e com pessoas que vivem na área”*.

Nas instituições vocacionadas à Primeira Infância, a interação entre as crianças é uma experiência fundamental, durante os primeiros anos de vida e sobretudo uma exigência, um desejo, uma necessidade vital que cada criança carrega dentro de si.

Também nesta perspectiva, são importantes os contextos sociais em que a criança se desenvolve, sendo as relações e a qualidade do ambiente, fundamentais ao processo de desenvolvimento do sujeito.

Como já referimos, os estudos sobre os efeitos da creche no desenvolvimento da creche têm-se revelado muito limitativos, no que concerne às creches – modelo, quer à ausência de comparação de grupos. Bronfenbrenner, (1979) refere outras limitações e que têm a ver com o estudo focalizado apenas para os efeitos imediatos, impedindo desta forma o conhecimento dos efeitos a longo prazo, os efeitos da socialização proporcionados pela vivência em creche e qual o significado e efeitos da creche para e nos pais.

Segundo os estudos de Clarke – Stewart, (1982), as creches proporcionam um maior desenvolvimento físico e motor, em crianças de meios carenciados, fazendo aumentar o peso e a altura mais rapidamente e diminuindo problemas de saúde a este nível.

Contudo, verificaram que as crianças da creche eram mais vulneráveis às doenças, tais como: gripes e outras doenças virais.

De facto, a vivência na creche pressupõe um contacto físico permanente, criança - criança, criança – adulto, a partilha de espaços e objectos, o que favorece a transmissão de vírus, bactérias e parasitas às crianças que à partida já têm poucas defesas.

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e da linguagem, os estudos referem também que as crianças de meios mais desfavorecidos e de alto risco e que frequentam a creche, têm melhores resultados do que as crianças de meios idênticos, quer em fluência verbal, compreensão da linguagem, resolução de problemas e memória, principalmente a partir dos 18 meses (Belsky e Steinberg, 1978).

Segundo Garbarino, (1989) as crianças de risco beneficiavam dos projectos de intervenção precoce. No entanto, as crianças cujo ambiente familiar era favorável, apresentavam ganhos pouco visíveis.

Os efeitos positivos associados à creche são determinantes para a vida ulterior da criança, como nos referem Mouras e Balleyguier (1992). Para estes autores, as crianças de baixo estatuto sócio-económico que tinham frequentado a creche e também o ensino pré-escolar, eram mais bem sucedidas na escolaridade básica.

Este estudo vem ao encontro de outro, citado por O’Connell (1983) e que indicava que as crianças que tinham usufruído do contexto educativo – creche, revelaram não só expectativas e aspirações mais elevadas do que as crianças do grupo de controlo, como também os ganhos intelectuais adquiridos pelas crianças, perduravam pelos anos de escolaridade (Portugal, 1995).

A propósito dos contextos educativos na Infância, Rutter (1985) citado no (C.N.E.) Conselho Nacional de Educação (1994) refere que *“Os benefícios educacionais resultam não especificamente do que se ensina às crianças, mas dos efeitos que*

conseguimos nas atitudes das crianças, em relação às aprendizagens, à sua auto-estima e à sua orientação para a tarefa”.

Em vários estudos também foi colocada a questão da qualidade do atendimento, isto é creches onde são oferecidas às crianças experiências positivas, com programas de elevada qualidade, promovem um desenvolvimento na vida ulterior da criança (Andersson, 1989).

Para Mouras e Balleyguier (1992), a qualidade da estimulação e a relação positiva com o educador foram importantes não só para o comportamento, como também para o desenvolvimento da criança.

Por outro lado, as crianças beneficiam com as oportunidades oferecidas por uma creche, não só rica em brinquedos, mas sobretudo por actividades educativas estimulantes e globalizantes.

No que concerne aos efeitos da creche no desenvolvimento sócio-afectivo da criança, são vários os investigadores que divergem nas suas opiniões.

Alguns consideram que a ligação mãe-filho pode ficar comprometida, por uma permanência precoce em creche (Ainsworth, 1970).

Bazelton, (2002) considera fundamental o alargamento do período pós-parto a um ano, para uma maior ligação mãe-criança.

Contudo, outras investigações evidenciam resultados diferentes, segundo os quais a creche pode proporcionar o desenvolvimento da afectividade de modo satisfatório (Ragozin, 1980).

Diz-nos Winnicott (1988) que o estabelecimento e a construção primária (mãe-filho) vão permitir à criança a sua identidade individual e humana.

De facto, o estabelecimento da vinculação vai favorecer posteriormente o processo de separação no sentido da diferenciação e individuação.

A maioria das investigações que apontam os efeitos da creche mais positivos, estão relacionadas com a qualidade quer do contexto, quer dos profissionais, que através das relações afectivas promovem a individualização e a socialização da criança (Clarke – Stewart, 1982).

A qualidade do contexto educativo promove o comportamento social da criança e desenvolve a interacção e a cooperação no jogo (Rutter, 1981).

Para este investigador, as separações temporais da mãe ou das pessoas de referência, não têm carácter perturbador para a criança, desde que a creche ofereça uma resposta de qualidade afectiva, segurança básica e condições equilibradas de desenvolvimento.

No que se refere ao papel do educador, é considerado uma peça fundamental para uma ligação securizante à criança, aos afectos positivos e às interacções verbais mais positivas.

“Se a ligação da criança à mãe está perturbada, por exemplo, no caso de uma mãe distante, abusiva ou hostil, a ligação positiva da criança a um educador fornece à criança um modelo alternativo de relação social, contribuindo assim para o desenvolvimento das suas competências” (Portugal, 1995:160).

A criança em contexto prisional, pelo facto de se encontrar num ambiente fechado e limitado junto da mãe, que se encontra fragilizada e muitas vezes angustiada pela sua situação de detida, desenvolve também sentimentos de insegurança e também de angústia.

Esta vulnerabilidade poderá ser minimizada se a criança beneficiar da creche onde ocorrem interações de elevada qualidade, não só com o adulto, como também com as outras crianças.

Assim, a ligação insegura que a criança sente muitas vezes em relação à mãe, pode ser compensada por uma ligação à educadora, através das estimulações que derivam das trocas relacionais precoces estabelecidas entre o bebé e o *cuidador principal*, e da continuidade na natureza dos cuidados que são fornecidos à criança (Gomes-Pedro, 1989).

Também Hoews et al (1992), confirmam que a creche pode ser positivamente interventora para as crianças com uma relação parental perturbada.

Esta perspectiva está intimamente ligada ao *ratio* criança – adulto, para que se possa estabelecer mais facilmente as interações, os contactos físicos, isto é um atendimento mais personalizado à criança.

Por outro lado, os efeitos positivos da creche junto das crianças também estão relacionados com as condições de trabalho e a formação da educadora, no que se refere ao desenvolvimento da criança e à sua sensibilidade perante a especificidade do grupo.

Muitas das causas de inadaptação da criança à creche, são devidas: à pobreza do meio educativo, carecendo a criança de material para exercer as suas possibilidades de manipulação e de espaço para satisfazer as suas necessidades de movimento; à insuficiência do interesse dispensado à criança ou de atenção individualizada; ao clima afectivo que rodeia a criança; à ignorância das possibilidades reais da criança (actividades demasiado estimulantes ou demasiado restritas); à incoerência do regime educativo, quer rigoroso, quer flexível, mas sem limites.

A criança evolui mais harmoniosamente se é criada num ambiente calmo e caloroso, e onde se respeita a sua individualidade e o seu ritmo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Contudo, a participação dos pais na vida da creche permite uma maior partilha de saberes e promove espaços de relação necessários ao desenvolvimento da criança.

Brazelton (1989) considera que o trabalho na creche deixou de ser exclusivamente centrado nas crianças, para valorizar também o envolvimento dos pais.

2. A qualidade dos serviços de atendimento à criança

Sendo a creche um local de atendimento às crianças, normalmente a partir dos quatro meses e até aos três anos e tendo por objectivos a prestação de cuidados básicos e a vertente educativa, muitas vezes se questiona a qualidade dos serviços oferecidos.

Estes, poderão ser apenas de simples “guarda”, sem mínimos de segurança e sem programas pedagógicos, enquanto que outros poderão revestir-se de um ambiente securizante, com oportunidades de brincar, com experiências educativas centradas na criança, tendo em consideração a sua individualidade e o seu ritmo de aprendizagem.

Com o aumento dos serviços nas instituições dedicadas à primeira infância, aumentou necessariamente a atenção da questão da qualidade. A partir da década de 80 surgem várias publicações e artigos, onde é questionado e problematizado o conceito da qualidade, como se mede e qual a sua visibilidade, no âmbito dos serviços prestados à primeira infância.

Autores europeus como Dahlberg, Lundgren e Åsen, 1991; Evans, 1994; Moss e Pence, 1994, identificaram a importância “do processo de definir qualidade – quem está envolvido e como isso é feito...e que a qualidade é entendida como um conceito subjectivo, baseado em valores, relativo e dinâmico, com as possibilidades de perspectivas múltiplas ou de entendimento do que seja a qualidade...” (Dahlberg, 2003:15).

A grande maioria dos investigadores quer europeus, quer americanos defendem que este conceito tem que ser contextualizado, espacial e temporalmente, reconhecendo a diversidade cultural e outras formas importantes de diversidade.

Assim, a questão da qualidade, em educação de infância, levanta duas questões fundamentais e intrínsecas ao próprio conceito: o carácter polissémico e da sua relatividade.

Para Moss et al., (1994) a “Qualidade nos serviços dedicados à primeira infância é um conceito construído, subjectivo em sua natureza e baseado em valores, crenças e interesses, ao invés de uma realidade objectiva e universal. O cuidado infantil de qualidade está, em grande parte, no olhar do observador” (Aguar et al, 2002:8).

Também Woodhead (1996) considera que não há uma definição única de qualidade, pois toda e qualquer definição reflecte: valores, crenças, necessidades, influência e aumento de poder por parte daqueles que organizam esses serviços.

Os estudos sobre a qualidade dos cuidados para a infância, têm procurado fundamentar-se no modelo ecológico de desenvolvimento, apresentado em 1979, por Bronfenbrenner (Aguar et al., 2002).

Portugal, em 1989, iniciou a sua participação no “Preprimary Project” da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), o qual tinha como objectivo principal, obter conhecimentos que permitissem melhorar a “Qualidade das

Primeiras Experiências Educativas das Crianças”, num elevado número de países (M.E., 1998:51).

Há vários anos que a União Europeia vem demonstrando grande interesse e a prestar maior atenção aos cuidados da criança pequena, quer nos aspectos qualitativos, quer nos aspectos quantitativos dos serviços de atendimento.

Em 1986, a Comissão Europeia estabeleceu a **Rede Europeia de Acolhimento de Crianças (REAC)**, no âmbito do Segundo Programa Comunitário para a Igualdade de Oportunidades. Participando todos os Estados Membros, incluindo Portugal, a REAC empenhou-se particularmente no desenvolvimento de serviços para crianças. Posteriormente a REAC elaborou um Relatório, a fim de “*estabelecer critérios para a definição da qualidade em serviços para as crianças*”.

Em 1990, a REAC realizou em Barcelona, um Seminário Europeu sobre **Qualidade dos Serviços de Acolhimento de Crianças**, que originou não só um Relatório, como também um documento de discussão intitulado **Qualidade dos Serviços para Crianças** divulgado em várias línguas comunitárias e distribuído a várias organizações europeias e internacionais ligadas aos serviços para crianças. Os resultados desta consulta estão sintetizados no Relatório Anual da REAC, de 1993.

Na abordagem da REAC sobre a qualidade nos serviços para crianças pequenas, estão subjacentes as seguintes assunções: “*A qualidade é um conceito relativo baseado em valores e crenças; a sua definição deve constituir um processo dinâmico, contínuo e democrático, sendo necessário encontrar o equilíbrio entre a definição de alguns objectivos comuns, que respeitam aos diversos serviços de atendimento à criança*” (REAC, 1996:7).

Embora este Relatório constitua um grande contributo para o desenvolvimento de serviços para crianças pequenas, não pretendeu estabelecer padrões ou sistemas universais, em todo o espaço Europeu. Apesar do conceito da qualidade, legítima uma diversidade que reflecte valores e crenças pluralistas, integrando um conjunto de metas comuns.

As Metas de Qualidade para Serviços para Crianças Pequenas são constituídas por 40 propostas que estão organizadas em áreas ou blocos: Políticas; Financiamento; Níveis de Cobertura e Tipos de Serviços; Educação; Rácio Criança/Pessoal; Contratação e Formação dos Trabalhadores dos Serviços; Ambiente e Saúde; Pais e Comunidade; Performance.

Sendo o período de realização das metas até ao ano 2006, para a REAC, a “*realização das metas seria um grande passo em direcção à garantia da igualdade de acesso a serviços de qualidade por parte de todas as crianças... a igualdade de acesso a estes serviços é essencial à igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, ao bem-estar das crianças, famílias e comunidade...*” REAC (1996:32).

Em Abril de 1991, o Parlamento Europeu adoptou a **Resolução sobre o Acolhimento de Crianças e a Igualdade de Oportunidades** apelando a uma “*Directiva Quadro para os serviços de Acolhimento de Crianças...com serviços acessíveis... e de qualidade*” (REAC, 1996:5).

Não sendo de fácil abordagem, temos de admitir que vários factores concorrem para se atingir um patamar considerado qualitativo, nomeadamente, factores de contexto, características das crianças, dos adultos e as características dos programas educativos.

A relatividade do conceito de qualidade é defendida por vários autores como Moss (1994) e Woodhead (1996). Existe um forte consenso para aceitar, pelo menos, nos países da Europa e nos Estados Unidos, que a qualidade tem a ver com as características dos programas e com as políticas educativas (M.E., 1998).

Apesar de serem apontados vários modelos de qualidade, citaremos o que refere a NAEYC (*The National Association for the Education of Young Children*), por se adaptar à educação na 1ª infância. O conceito de qualidade, segundo aquela associação, passa por um meio ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, respondendo também às necessidades das famílias M.E. (1998).

Para Bredekamp (1992), a qualidade implica “*práticas desenvolvimentalmente adequadas, isto é, condições e práticas que contenham duas dimensões principais: a adequação à idade e a adequação ao indivíduo. Tais dimensões dever-se-ão aplicar às quatro componentes dos programas pré-escolares: currículo, interações adulto-criança; relações família, jardim-de-infância e avaliação do desenvolvimento da criança*” (M.E., 1998:49).

Katz considera cinco as Perspectivas Múltiplas da Qualidade de Programas Pré-Ecolares (M.E., 1998:15):

- A perspectiva orientada de cima para baixo: relativa ao *ratio* adulto/criança, às qualificações e a estabilidade dos profissionais, às características das relações entre adultos e crianças, a qualidade e quantidade do equipamento e dos materiais, à qualidade e quantidade do espaço por criança, aos aspectos das condições de trabalho dos profissionais e aos cuidados de saúde, higiene e prevenção de incêndios;
- A perspectiva orientada de baixo para cima: e que tem em conta a própria criança e a experiência subjectiva da criança (como o contexto é experimentado pela criança);
- A perspectiva exterior – interna ao programa: relativa às características das relações pais/educadores e como se efectuam essas relações nos contextos educativos;
- A perspectiva interior ao programa: relativa ao ambiente de trabalho entre adultos, em que estão implícitas três dimensões: as relações entre colegas, entre os educadores e pais e também com a tutela;
- A perspectiva exterior ao programa: e que tem a ver com a qualidade na perspectiva da sociedade, isto é o modo como a comunidade avalia os recursos, no que respeita à protecção, à assistência, à segurança e educação das crianças;

Segundo Aguiar et al, “*cada uma destas perspectivas apresenta critérios de avaliação que merecem consideração enquanto determinantes da qualidade dos programas dirigidos às crianças*” (2002:9).

No Modelo para a Avaliação da Qualidade dos Cuidados às Crianças, segundo Doherty,(1991) estão implícitas, por um lado, características que têm um impacto

directo sobre o bem-estar da criança e sobre o seu desenvolvimento e por outro lado, estão incluídas características que têm influência indirecta sobre a criança.

Aquele autor considera factores de contexto: as normas, a tutela, iniciativa oficial ou particular; os contextos da criança: os cuidados de saúde e de segurança; as características físicas do contexto: o *ratio* adulto/criança, a dimensão do grupo e do programa; o currículo e a organização das equipas; o contexto de trabalho do adulto, onde se incluem as condições e a satisfação profissional. Por outro lado, considera que as características dos adultos, a sua formação sobre o desenvolvimento da criança influenciam a interacção adulto/criança, as capacidades de comunicação e cognitiva e consequentemente o bem-estar emocional da criança (ME, 1998).

Portugal, entre 1992 e 1998, aderiu ao estudo denominado “*Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar*”. Além de Portugal, participaram: a Alemanha, Áustria, Espanha e quatro estados dos E.U.A. Neste estudo, foi abordada a diversidade e a qualidade das experiências educativas das crianças em idade pré-escolar, em diferentes contextos de socialização.

Para aquele estudo, segundo o M.E. (1998:53) “*recorreu-se à abordagem ecológica que considera o desenvolvimento da criança como o resultado da interacção entre a criança e os diferentes ecossistemas em que ela se insere, englobando, pois, aspectos processuais e estruturais dos contextos de socialização das crianças em estudo*”.

Numa perspectiva ecológica, aquele estudo incidiu nos conceitos de: Cenário, isto é o contexto local, onde decorre a acção; Elementos estruturais, que dizem respeito ao espaço físico, aos materiais, ao grupo – alvo, às características dos educadores e aspectos de planificação e actuação; Elementos Processuais que consistem nas interacções adulto – criança e crianças entre si, na segurança, saúde, organização do espaço, currículo e envolvimento dos pais.

De acordo com o estudo, os Elementos Estruturais e o Processuais não podem ser vistos de uma “*forma isolada, pois interagem dinamicamente...os profissionais que trabalham em contextos seguros e bem equipados (estruturas), são mais sensíveis e respondem melhor às solicitações das crianças (processo)*” (M.E., 1998:55).

Nos anos 80, o factor da qualidade do contexto teve grande importância nos estudos que incidiam sobre os resultados obtidos pelas crianças. Foi demonstrado que o nível de qualidade, tanto no atendimento domiciliário como no institucional, estava associado a variáveis processuais como por exemplo, a interacção adulto-criança e os resultados alcançados pelas crianças, tais como o desenvolvimento da linguagem e o comportamento social (Howes et Hamilton, 1992).

Já em 1974, os objectivos de competência e as áreas funcionais do CDA (Associação para o Desenvolvimento da Criança) focalizavam-se na competência do educador de infância em manter um ambiente de aprendizagem seguro e saudável, estimular a competência física e intelectual da criança, apoiar o desenvolvimento emocional e social, e estabelecer relações produtivas com as famílias (ME, 1998).

Harms e Clifford (1989) referenciam critérios fundamentais para a qualidade dos programas para crianças de idade pré-escolar: a segurança e a salubridade (critérios de

saúde, higiene e licenciamento); as interações (frequência de interações adulto/criança que demonstrem afectividade e respeito); o currículo (planificação de actividades adequadas); o pessoal (rácio adulto/criança adequado, grupos pequenos, formação e qualificação dos técnicos).

Assim, tendo por base estes critérios, Harms, Cryer e Clifford (1990), desenvolveram a ITERS – Infant/Toddler Environment Rating Scale, uma escala de avaliação global da qualidade das estruturas formais de educação direccionadas às crianças com menos de 30 meses de idade (Aguiar et al, 2002:9).

Assim sendo, a ITERS é considerada uma escala que avalia de forma abrangente a qualidade diária dos cuidados prestados à criança.

Segundo Tietze, 1986, os principais indicadores de qualidade podem conceptualizarem-se em duas grandes dimensões: a estrutural e a de processo. A dimensão estrutural tem a ver com os aspectos físicos, humanos e organizativos dos programas pré-escolares; e a dimensão de processo relaciona-se com as interações ou trocas (transacções) adulto/criança, criança/criança que ocorrem nesses programas.

De acordo com o Relatório da OCDE (2001) *“as definições de qualidade variam consideravelmente entre países e entidades responsáveis, considera-se ser necessário um conjunto muito amplo de linhas orientadoras de forma a permitir que cada instituição corresponda às necessidades de desenvolvimento e capacidades individuais de cada criança. A maior parte dos países incide a sua estratégia de promoção em questões estruturais (ratos adulto – criança, formação do pessoal, espaços...), utilizando, em alguns casos escalas estandardizadas (Vasconcelos, 2001:10).*

Para Howes et Hamilton (2002), a qualidade pode ser definida e medida a vários níveis. A nível político, sendo a qualidade perspectivada em termos de indicadores, como: rácio adulto/criança, o tamanho do grupo e a formação e experiência da equipa técnica.

No que concerne aos profissionais de educação, os indicadores de qualidade são definidos pelo currículo e pelas linhas de orientação.

Ao nível dos investigadores a qualidade é definida como os comportamentos decorrentes na sala de actividades, como sejam: o envolvimento do educador e a sua sensibilidade e também as interações adulto/criança e o espaço físico.

Para aquelas autoras, o desenvolvimento das crianças também está relacionado com dois tipos de qualidade – a qualidade estrutural e a qualidade processual.

Num contexto educativo onde se atende crianças muito pequenas, como seja a creche, verificamos que os aspectos fundamentais de qualidade dos cuidados a prestar à criança, se centralizam na qualidade das relações entre os adultos e as crianças; na qualidade do ambiente educativo, isto é: os espaços, os recursos e equipamentos facilitadores ao desenvolvimento da criança e também na qualidade dos princípios educativos, ou seja as experiências de aprendizagem.

3. Os técnicos de educação

“A relação que se estabelece, de atendimento, escuta, acompanhamento ao indivíduo que é a criança, suscita no adulto uma incursão ao mais profundo de si mesmo, remetendo-o para os contornos da sua humanidade”

Mil-Homens, (1998:61).

A Área de profissionalidade dos educadores de Infância tem-se diversificado de variadas formas de atendimento à Infância. Se por um lado encontramos estes técnicos de educação a trabalhar em Escolas - Jardins de Infância, A.T.L. (actividades de tempos livres), por outro lado, encontramos-os a exercerem a sua actividade em centros de atendimento à infância – Infantários, Creches, Jardins-de-infância, Educação Comunitária e Itinerante.

Para além do atendimento específico no que concerne à faixa etária, verificamos também a diversidade de contextos onde se desenvolve a profissão: meios urbanos, rurais, contexto hospitalar, prisional e instituições de apoio à criança.

Assim, os elementos que permitem singularizar os educadores de infância estão associados às características das crianças, ao grupo etário com quem desenvolvem o seu trabalho, às tarefas desenvolvidas e à diversidade de contextos.

Sobre a profissionalidade específica das Educadoras de Infância, Oliveira-Formosinho, (2000:154), construiu um quadro de análise das características específicas da profissão, organizado nas seguintes dimensões:

“1) Características da criança pequena – devido ao seu estágio de desenvolvimento, vulnerabilidade e dependência da família;

2) Características dos contextos de trabalho e respectivas missões – que são diversos: creches, jardins-de-infância... contextos domésticos, contextos formais, contextos escolares, contextos com integração institucional de serviços...”

*3) Características do processo e das tarefas desempenhadas pelas educadoras – com uma enorme diversidade de tarefas, desde os **cuidados** da criança e do grupo – bem-estar, higiene, segurança – à **educação**, entendida como socialização, como desenvolvimento, como aprendizagem, à **animação infantil**”.*

Tendo este grupo profissional um papel alargado e ao mesmo tempo específico, Katz e Goffin (1990), apresentam sete elementos que caracterizam a sua responsabilidade e que estão relacionadas, não só com as necessidades das crianças, como também com as actividades promotoras de desenvolvimento; com a diversidade de ideologias e missões; com a vulnerabilidade da criança; com a socialização; a relação com os pais; com as questões de ética ligadas à vulnerabilidade da criança e com o currículo integrado (Oliveira-Formosinho, 2000).

Devido à complexidade de contextos educativos para a primeira infância e ao conjunto de variáveis de estrutura e ao conjunto de variáveis dinâmicas, requer, segundo Marchão, (1999:38) *“um educador cuja intervenção seja distinta, planeada mas marcadamente reflexiva, e entendendo a sua intervenção numa linha de acção que*

converge e interfere no desenvolvimento da criança, numa relação constante e triádica entre si, o próprio contexto e a família”

Sendo o papel do Educador tão abrangente e ao mesmo tempo específico, ele é assente num pilar fundamental que são **as relações** que estabelece a vários níveis: com a criança, com as famílias e com outros elementos da instituição.

De facto, as creches oferecem possibilidades dos educadores trabalharem com auxiliares e outros elementos da instituição, como um grupo, proporcionando uma interacção e intercomunicação necessária e salutar. Como nos refere Dahlberg et al. *“Uma característica do ambiente de creche é que tem o potencial para se tornar fórum na sociedade civil e como tal contribuir para uma democracia participante e uma cidadania activa”* (2003:22).

Nesta perspectiva, Strecht, (1996:34) considera que *“Cabe ao Educador, como pessoa, oferecer-se como modelo de relação a diferentes níveis. A meio caminho entre os Pais e o restante cenário, estabelecerá com a criança uma relação adequada às suas diferentes capacidades de comunicação.”*

Para Portugal, (2000:104,105) *“ O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsividade, promovendo a linguagem da criança, através das interacções recíprocas e o seu desenvolvimento sócioemocional”*.

Neste conceito abrangente, verificamos não só o perfil deste técnico de educação, mas também os conhecimentos e a formação dos mesmos para um atendimento adequado à 1ª infância. Assim, é através de um paradigma construtivista e ecológico que permite ao educador, sujeito activo, construir os seus saberes e as suas teorias.

Sendo a educação infantil o período básico de preparação do sujeito, é exigido ao educador uma singular capacidade de observação, sensibilidade e emotividade controladas para uma actuação mais pertinente.

Para além das capacidades pessoais, o trabalho em creche pressupõe profissionais competentes que sejam capazes de darem respostas integradoras às crianças e às suas famílias. Esta competência passa, segundo Medina-Rivilla (1993), por uma exigente profissionalização na educação de infância, visto ser um período de realização afectiva, intelectual, sócio-relacional e intercultural de grande impacto no processo da humanização da pessoa.

A exigência das capacidades pessoais e profissionais é tanto maior, quanto mais pequena é a criança. É exigido um conhecimento profundo do seu trabalho, no que concerne ao: ensino, currículo, clima social da sala e da instituição, a aprendizagem observacional da criança, isto é, observar como aprende cada criança, como actua e procura a sua realidade, o que leva este profissional a assimilar e a adequar métodos de

pesquisa e de integrar o conhecimento de teorias e processos na sua prática e no seu trabalho na Instituição.

Várias investigações revelam que os bebês e crianças até aos 3 anos podem ser particularmente susceptíveis aos efeitos, quer do tipo de educação formal, quer da experiência profissional, quer da estabilidade do educador.

Assim, alguns estudos referem que os educadores com uma formação mais específica na área da primeira infância, revelaram maior sensibilidade e um maior empenho na estimulação social. Esta atitude contribuía para que os bebês e crianças até aos três anos se revelassem menos apáticos (Howes e Hamilton, 2002).

Segundo Relatório da OCDE (2001) *“emergem traços comuns nas políticas actuais de educação e cuidados para a primeira infância, entre os quais se destaca a melhoria da qualidade de formação dos profissionais e das suas condições de trabalho”*

O mesmo Relatório considera haver lacunas importantes na formação para a *“articulação com os pais, o trabalho específico com crianças dos 0 aos 3 anos, a educação especial e situações de educação bilingue ou multicultural”* (Vasconcelos, 2001:11-12).

No perfil do educador está implícito um adulto atento, observador, responsável e disponível. A sua presença física, sem ser intrusiva, deve estar em permanente sintonia com as solicitações das crianças.

Baptista, (1998:50) refere que o educador *“Deve conhecer, conhecer-se e ser sereno, organizado e criativo...encontrar-se e gostar de aprender.”*

No seu estudo, Beller (1973), considerou não só as estratégias e métodos usados pelo educador a influenciarem o padrão de interacção educador/criança, como também as suas convicções, atitudes e características de personalidade.

Grotberg, Chapman e Lazar (1971), no seu artigo *“Situação Actual e Exigências Futuras da Investigação sobre os Cuidados Básicos à Criança”*, após analisarem vários tópicos relacionados com a investigação, concluíram que todos os investigadores concordavam, de forma unânime, que o elemento mais importante para a qualidade dos cuidados prestados era a equipa técnica.

Contudo, para outros investigadores (Kontos et Fiene 1987), o que é importante na compreensão das crianças nos contextos de atendimento não é apenas ter-se em atenção a interacção educador/criança, mas compreender de que modo, esse conjunto de interacções têm continuidade ou descontinuidade, com as restantes interacções adulto/criança, particularmente na família (Spodek, et al, 2002).

Referindo-se à essência do trabalho do Educador de Infância, Strecht, (1996:34), sintetiza-o em *“Três aspectos-chave para a saúde mental das crianças dos 0 aos 6 anos: Reforço da individualização e autonomia; Favorecimento da socialização e Desenvolvimento da área de transição”*.

Os vários momentos da rotina da creche, como sejam: mudar a fralda, a alimentação, o sono, o brincar, o jogo, são tempos de cuidados e de aprendizagem, mas também momentos de troca, de afecto e de relação, essenciais ao desenvolvimento cognitivo, afectivo e social da criança.

Sendo a vida na creche um mundo de interações quotidianas, diversificadas e diferenciadas, a intervenção do educador será baseada “*no pressuposto de que existem diversas maneiras de abordar e de responder às situações quotidianas, não perdendo de vista os objectivos fundamentais do seu trabalho – o bem-estar, a segurança e numa forma mais abrangente e educativa, o desenvolvimento integral da criança*” (Marchão, 1999:40).

Para Pocinho (1999:146) “*O pessoal da creche serve de modelo de aprendizagem das relações que a criança terá com os seus pares e depende desta maneira de sentir nos primeiros contactos, o seu comportamento posterior*”.

Para além do conhecimento do desenvolvimento da criança e das suas potenciais capacidades, o educador deverá desenvolver competências quer de observação quer de comunicação não-verbal, para uma tomada de consciência e compreensão dos sentimentos que vão surgindo. Tendo em consideração a importância deste clima relacional e afectivo, o educador deverá organizar o trabalho em equipa, respeitando a individualidade, o ritmo e as necessidades de aprendizagem de cada criança.

As rotinas em creche não devem ser demasiado rígidas, mas processarem-se numa atmosfera calma e regular.

Segundo Lézine, (1964:23) “*A criança pequenina é muito sensível às influências ambientais e, ainda que não compreenda aquilo de que falam os adultos, percebe muito bem o tom e a disposição daqueles que a rodeiam e reage em conformidade*”.

Com efeito, esta capacidade da criança de reagir e interagir, remete-nos para a capacidade do adulto no processo de acompanhamento: uma presença de qualidade que passa por saber escutar e sobretudo respeitar a criança.

A este propósito Leboyer (1976:116) refere que “*Através das mãos que lhe tocam, a criança sente tudo: o nervosismo ou a calma, a perícia ou a segurança, a ternura ou a violência. Sabe se as mãos a amam. Ou se estão distraídas. Ou pior, se não querem saber dela...Mãos leves. Que não ordenam. Que não perguntam. Que simplesmente estão ali*”.

Para além do clima estável e calmo, o educador deve estabelecer uma estreita colaboração com a família. O trabalho com as famílias torna-se imprescindível para apoiar o desenvolvimento das competências básicas, numa continuidade de cuidados maternos, valorizando o sentimento de pertença.

Contudo, a actuação do educador depende do modo como o contexto de trabalho e a própria Instituição possibilita a valorização do seu saber e da sua competência.

Muitas vezes, as condições de trabalho e o nível de satisfação dos educadores afectam não só as relações com as crianças, como também o seu desenvolvimento é posto em causa. Por vezes com um grupo grande de crianças, o educador pode ser muitas vezes responsável não só pela vigilância de mais crianças, mas também pela vigilância e supervisão dos adultos que trabalham na instituição.

As condições de trabalho do educador e a auto estima melhorada promovem também na criança uma auto estima elevada.

Várias investigações revelam que os bebés e crianças até aos 3 anos podem ser particularmente susceptíveis aos efeitos da estabilidade do educador. Howes e Hamilton (1992) constataram que os bebés e as crianças até aos 3 anos eram mais positivas nas

suas interações com prestadores de cuidados estáveis, e mantinham uma relação menos estável, quando eram sujeitas à mudança de prestadora de cuidados.

Também a inadequação *ratio* adulto/criança impossibilita ligações individualizadas e gratificantes, quando o que se pretende é uma atenção e cuidados continuados quer nos contactos físicos, quer nas interações verbais.

Segundo Howes e Olenick (1986) os bebés e as crianças até aos três anos, em modelos formais de atendimento com ratios adulto/criança mais baixos, eram mais auto disciplinados, mais obedientes e exibiam mais comportamentos lúdicos.

Por outro lado, e segundo aqueles autores, os adultos que tinham a seu cargo maior número de crianças, estas eram menos persistentes na execução das suas tarefas, mais apáticas e revelavam mais angústia.

Por outro lado, as competências verbais dos bebés e das crianças até aos três anos são também afectadas pelo *ratio* adulto/criança. Os ratios mais baixos estão associados a mais imitação gestual e vocal, a mais vocalizações globais e a níveis mais elevados de interacção entre pares e de formas lúdicas mais elaboradas.

Os grupos mais pequenos manifestam afectos mais positivos e são mais criativos e cooperativos.

A maior envolvência nas actividades lúdicas e serem mais cooperativos nos grupos pequenos, deve-se ao facto de permitirem um conhecimento melhor e uma interacção maior entre as crianças (Ruopp et al, 1979).

Aqueles investigadores também verificaram os efeitos do rácio adulto/criança elevado nos educadores, que evidenciaram serem mais restritivos e autoritários. São apontadas a diminuição social e a estimulação linguística por parte do educador, na sala de actividades dos bebés e crianças até aos três anos, quando o *ratio* é elevado.

Por outro lado, os próprios educadores consideravam o seu trabalho mais exaustivo e passavam mais tempo a controlar a criança, quando se verificavam rácios mais elevados.

O Educador através da sua capacidade de descodificar os sinais do bebé e de assegurar a continuidade e a regularidade da satisfação das suas necessidades, através de procedimentos adequados e idênticos aos que está habituado, vai propiciar uma sensação de confiança que permitirá à criança explorar e relacionar-se com o mundo que a rodeia.

Gomes-Pedro (1989) valoriza as estimulações que derivam das trocas relacionais precoces estabelecidas entre o bebé e o *cuidador principal*, e da continuidade na natureza dos cuidados prestados à criança.

Sobre o “estar relacional”, específico desta profissão, refere Oliveira-Formosinho, (2000:160) “Podemos dizer que a interacção a vários níveis e com vários parceiros, está no coração da profissionalidade dos educadores”.

Para o trabalho em Creche, aquela autora considera que o empenhamento máximo do educador de infância passa por três aspectos fundamentais: a sensibilidade do adulto, a sua intervenção na estimulação e na autonomia da criança (2000:170).

No que respeita à sensibilidade do adulto, considera as seguintes características:

- adopta um tom de voz positivo;
- faz gestos corporais positivos e estabelece contacto visual;
- é carinhoso e afectuoso;
- respeita e valoriza a criança,
- encoraja-a e elogia-a;
- mostra empatia com as necessidades e preocupações de criança;
- ouve a criança e responde-lhe;
- encoraja-a a ter confiança.

A intervenção do adulto na estimulação passa por:

- ter energia e vida;
- coaduna-se com a situação,
- responde às capacidades e interesses das crianças;
- motiva e estimula de forma rica e com clareza;
- estimula o diálogo, a actividade ou o pensamento;
- partilha as actividades da criança e dá-lhe relevo.

No que concerne ao desenvolvimento da autonomia, aquela autora aponta os seguintes requisitos do adulto.

- permite à criança escolher e apoiar a sua escolha;
- dá a oportunidade para fazer experiências;
- encoraja a criança a ter ideias próprias e assumir responsabilidades;
- respeitar os juízos feitos pela criança sobre a qualidade do trabalho que fez;
- encoraja-a a resolver os conflitos.

Os três aspectos acima referenciados remetem-nos para a qualidade dos cuidados e educação de infância, isto é, qualidade das relações, dos contextos e das experiências de aprendizagem das crianças.

4. O ambiente educativo

Para a qualidade do ambiente educativo concorrem factores inerentes a uma boa organização, quer do espaço físico, quer dos materiais e também a actividade quotidiana das rotinas.

Segundo Taylor e Gousie (1988) à qualidade do ambiente educativo estão subjacentes três conceitos: de habitabilidade – a segurança e saúde, no que concerne à satisfação das necessidades básicas e à prevenção das doenças; a funcionalidade que se refere à adequação dos espaços às diferentes actividades; e o conforto psicológico e satisfação estética relacionados com um ambiente que propicie a estimulação sensorial, e o sentido de pertença e de envolvimento (Portugal, 1995).

São vários os estudos que demonstram a importância do ambiente educativo e os efeitos no comportamento e desenvolvimento do bebé.

Assim, ambientes bem estruturados conduzem a níveis superiores de comportamentos exploratórios, de cooperação e de interações sociais.

Por outro lado, a qualidade de tempo passado neste contexto educativo propicia bem-estar emocional, capacidade de liderança e de sociabilidade.

Num estudo realizado com o ICCE – *The International Childhood Care and Education*, e no qual Portugal participou entre 1992 e 1998, denominado por “Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar”, permitiu verificar uma relação positiva entre o desenvolvimento cognitivo e social das crianças e a qualidade da sua experiência nas estruturas de educação, independentemente do nível de educação da mãe, do sexo da criança e da etnia (Aguiar et al., 2002).

Neste estudo, verificou-se que as crianças tradicionalmente consideradas em risco são mais afectadas pela qualidade da educação nesta faixa etária e que os efeitos de prestação de cuidados na Infância fazem-se sentir ao longo do 1º e 2º anos de escolaridade.

As crianças demonstram vinculações mais seguras a adultos e outras crianças como também obtêm resultados mais elevados em medidas de capacidade de pensamento e desenvolvimento da linguagem, quando utilizam serviços de atendimento continuados e com ambiente educativo organizado e estável (Howes, 1988 *in* NAEYC, 1997).

A investigação levada a cabo por Taylor e Gousie (1988), demonstraram os efeitos nocivos do barulho, da intensidade da luz e das cores quentes no comportamento físico e psíquico da criança (Portugal, 1995).

Beller (1973) no seu estudo considerou não só as estratégias e métodos usados pelo educador a influenciarem o padrão de interacção educador/criança, como também a influência do contexto ambiental (como a organização física e espacial da sala de actividades, no funcionamento da actividade do educador de infância.

Para Portugal (1995:178) *“Os espaços devem reflectir ritmos de desenvolvimento individual e o largo espectro de interesses e capacidades que provavelmente surgirão em qualquer grupo de crianças...na mesma sala é desejável que hajam actividades para bebés capazes de se sentarem, bebés que já andam, bebés que gostam de livros e bebés que gostam de estruturas de trepar...”*

Desta forma, torna-se imperioso um espaço seguro e saudável, sem que se torne demasiado protector, impedindo a criança de explorar o que a rodeia.

O espaço onde os bebés gatinham, andam ou se sentam, deve estar devidamente apetrechado: com pequenos colchões, almofadas, aparelhos de trepar, subir e escorregar. Também é fundamental um espelho à altura das crianças, e um varão para se poderem levantar e “olhar-se” e “olhar o outro”.

Clarke-Stewart refere que *“As crianças beneficiam com as oportunidades oferecidas por uma creche rica em brinquedos e actividades educativas – enriquecem as suas vidas e o seu desenvolvimento* (1982:242).

Para os mais velhos são imprescindíveis os livros de cartão grosso ou plastificados, as bolas, os encaixes, estruturas com objectos de várias texturas e dimensões, para poderem manusear, tocar e experimentarem as várias sonoridades.

Contudo, é necessário saber organizar as actividades, de acordo com as etapas de evolução, a fim de escolher as brincadeiras correspondentes às necessidades e capacidades das crianças.

Para Marchão, (1998) os níveis satisfatórios de qualidade em contextos de educação de infância passam por um ambiente educativo seguro, pela organização e riqueza dos materiais e situações estimulantes.

A vida quotidiana da creche não pode ser monótona, nem carecer de estímulos interessantes e diversificados.

Esta organização estrutural do ambiente da creche, passa pela intervenção dos profissionais de educação, numa procura constante de melhorá-lo e adequá-lo à criança. Por isso, as noções de maleabilidade e de variedade tão importantes na vida da creche, devem presidir à organização e às rotinas quotidianas daquele espaço educativo.

Moore, (1987), arquitecto e educador, identifica dez aspectos críticos de organização do espaço nos contextos de atendimento da criança, que influenciam tanto o modelo educativo como o comportamento:

-A ligação visual entre os espaços; espaços fechados; distância entre as diferentes áreas de actividades; combinação de áreas abertas maiores e áreas fechadas menores; separação entre as áreas da equipa técnica e a área das crianças; separação entre as áreas funcionais e áreas de actividades; separação de grupos etários; separação entre os locais de circulação e os espaços de actividades; visibilidade das áreas de actividade a partir da entrada e ligação entre o exterior e interior.

Este arquitecto utilizou esta estrutura em salas de actividades com três organizações de espaço: a área totalmente aberta, a área aberta modificada e a área fechada. Conclui no seu estudo que as crianças da área aberta modificada, usavam significativamente mais áreas de actividades, trabalhavam em pequenos grupos e envolviam-se num comportamento mais orientado para o aspecto cognitivo.

Na área aberta, as crianças envolviam-se em actividades mais aleatórias e sem apoio, e na área fechada havia maior permuta entre actividades e mais tempos mortos.

Tanto a área aberta, como a área aberta modificada possibilitavam o acesso fácil a uma série de diferentes espaços de actividades, mas a área modificada proporcionava separação acústica e maior privacidade para cada área. A combinação de privacidade e acesso estimulava o envolvimento (Spodek, et al, 2002).

5. Os princípios educativos / o currículo em creche.

O currículo em creche tem características muito específicas, tendo em consideração o público-alvo, que são crianças até aos três anos de idade.

O “ensino” nesta faixa etária é caracterizado por uma actividade intencional, diferenciada e comunicativa.

Sendo o “ensino” o núcleo de análise de reflexão curricular, há a necessidade de questionar o que é, para quê e porquê este “ensino” e o processos de aprendizagem que estão na origem da sua base conceptual.

Como nos referencia Medina-Rivilla “*o ensino nesta faixa etária é o conjunto de acções, relações afectivas, comportamentos e jogos interactivos que temos de desfrutar com cada criança*” e propõe uma definição de currículo “*como um projecto estruturado e aberto ao desempenho permanente que facilita a integração da teoria e da prática e*

onde são explicitadas as acções mais representativas que se pretende levar a cabo e as bases de que se dispõe para realizá-la” (1993:17).

Assim, um programa de educação da primeira infância é essencialmente educativo se tivermos em consideração as rotinas diárias e os tempos de actividades, adequadas às fases etárias da criança em creche.

Segundo Marchão, as rotinas do sono, da higiene, da alimentação e jogo são “*eixos globalizadores em torno dos quais se deve articular a acção educativa na creche*” (1998:11).

Aquela autora entende o currículo para creche “*enquanto instrumento facilitador de uma acção educativo - pedagógica de qualidade*” e propõe uma organização curricular muito semelhante à organização curricular para a educação pré-escolar, referida nas Orientações Curriculares (M.E. 1997), “*Só assim a podemos conceber e entender : a aposta deve situar-se permitindo a articulação e a continuidade entre os níveis*”.

Assim, propõe uma organização curricular estruturada em função de três grandes Áreas:
- *Área da Formação Pessoal e Social* – que permita à criança descobrir e conhecer o seu corpo e utilizar as suas capacidades em diferentes situações da vida quotidiana; que permita desenvolver as suas capacidades motoras e lúdicas através do jogo; e que permita à criança descobrir e desenvolver as relações sociais.

- *Área do Conhecimento do Mundo* – que permita à criança descobrir e conhecer outros espaços físicos, diferentes do seu ambiente familiar e que possa conhecer e manusear vários materiais e conviver com a fauna e a flora.

- *Área da Expressão e Comunicação* – que permita à criança o desenvolvimento da linguagem oral e também das expressões: plástica, corporal e musical.

O currículo em creche é caracterizado por diversos autores, Marchão, (1988), Portugal, (1995), como tudo o que acontece ao longo da rotina diária, mas que é planeado não só para a satisfação das necessidades básicas, mas também de aprendizagem, tanto pessoais como sociais, favorecendo o bem-estar e alegria da criança.

Assim, o desenvolvimento harmonioso e global da criança muito pequena pressupõe contextos securizantes, calorosos e pensados nas necessidades e ritmos individuais.

Estando o currículo presente em todo o processo educativo, depende também do educador, a forma como programa e proporciona as diferentes actividades.

Para tal, a planificação das actividades, que serão de enriquecimento e de estimulação, deverão acompanhar a evolução das crianças, para que o seu desenvolvimento seja também avaliado.

Um Projecto Pedagógico para a Infância pressupõe não só o conhecimento e o respeito pela criança, como também deverá ser flexível, participado e avaliado periodicamente.

Segundo Bronfenbrenner (1979), os tempos de cuidados à criança são tempos por excelência de aprendizagem e que ocorrem durante as interacções entre o adulto e a criança.

Relativamente aos programas educativos de creche, parece existir unanimidade nos vários autores, quando apontam como fundamentais a qualidade das relações que se estabelecem com a criança.

Esta qualidade interactiva pressupõe “reciprocidade”, relação afectiva e “equilíbrio do poder” entre o adulto e a criança.

Através das interacções, o adulto estará atento às necessidades e às solicitações das crianças, bem como ao desenvolvimento sensório-motor e de linguagem da criança.

As trocas verbais estão sempre presentes no quotidiano da creche: na muda da fralda, na alimentação, no jogo, etc.

Segundo Edwards e Knight (1996) o currículo em creche deve permitir experiências diversificadas, bem como oportunidades individuais e em grande grupo, para um desenvolvimento integral e harmonioso de todas as potencialidades e competências da criança, tendo em consideração as necessidades da criança e que se situam em quatro níveis emocionais: necessidade de amor e segurança; de novas experiências; de prazer e reconhecimento e de responsabilização.

Vários são os estudos que indicam que as crianças que frequentam programas de elevada qualidade, mesmo em idades muito precoces, demonstram resultados positivos. (NAEYC, 1997).

Toda a aprendizagem da criança passa pela estimulação da curiosidade e da sua autonomia.

Assim, a participação da criança em padrões de actividades, progressivamente mais complexas com alguém com quem tenha desenvolvido uma ligação afectiva positiva, facilita o desenvolvimento global da criança (Bronfenbrenner, 1979).

Segundo Harms e Clifford (2002) os programas de elevada qualidade estão associados a resultados positivos das crianças, nomeadamente ao nível da competência social, do desenvolvimento da linguagem, da obediência e de regras.

Vários estudos apontam modelos psicopedagógicos para a primeira infância.

Para Goldschied e Jackson (1993) os programas de educação têm que responder às necessidades físicas e psicológicas das crianças, proporcionar-lhes um ambiente seguro e saudável, numa relação estável com o adulto e que lhes favoreçam o seu desenvolvimento, o conhecimento de “si” e do “outro”.

Fernandez considera o currículo da educação infantil “... *um Projecto de trabalho comum a todo o pessoal que desempenha a sua função numa instituição infantil, com a finalidade de orientar e guiar a sua prática educativa com crianças menores de seis anos*” (Medina – Rivilla, 1993:47).

Aquele autor elabora um quadro teórico sobre o conceito de currículo e suas implicações na Educação de Infância (Quadro nº 2).

Quadro nº 2 Implicações de Planos Curriculares para a Educação de Infância

Características do Currículo	Implicações na Educação de Infância
Superar incisões entre teoria e a prática	Recolher dimensões teóricas relevantes e conjugá-la com a prática.
Projecto (construção e desenvolvimento coerentes)	Adaptar os Projectos Curriculares em âmbitos distintos e nas várias situações
Incorporação de contextos	Necessidade de relações fluídas com as famílias e contextos da criança
Concepção aberta dos conteúdos e das aprendizagens	Superar a dicotomia trabalho escolar e actividade lúdica
Ter em consideração as características e necessidades das crianças	Conhecer as características biológicas e neurológicas das crianças
Considerar o educador como profissional autónomo	Enriquecer nesta etapa as relações interpessoais e educativas.

Fonte: *Fernandez*, (cit. in Medina Rivilla, 1993:43)

Gonzalez-Mena e Eyer (1989) enunciam dez, os princípios educativos:

O Primeiro Princípio relaciona-se com a envolvimento das crianças nas actividades que lhes dizem respeito. O desenvolvimento de uma ligação afectiva a uma figura adulta constituirá certamente, para a criança, uma fonte de segurança e de fortalecimento do seu “eu”, e que vem ao encontro do referido por Bronfenbrenner (1979). As interações vão propiciar e desenvolver o que Bowlby, (1984) denominou por “internal working model”.

O segundo princípio apontado por Gonzalez-Mena e Eyer (ibid), refere-se ao investimento em tempos de qualidade e a disponibilidade do adulto perante a criança. Todo o tempo de trabalho em creche é “tempo de qualidade” quando o adulto está envolvido em tarefas de cuidados básicos como seja a muda de fraldas, dar de comer, lavar, vestir e também quando o adulto, sem ser directivo, apenas está perto das crianças, numa atitude de disponibilidade e de resposta às suas solicitações.

Para a maioria dos especialistas nesta área, o ambiente educativo é um dos factores de maior relevo, na resposta que é dada às crianças, o que faz com que a sua organização deva ser pensada de forma cuidadosa, equacionando as necessidades e interesses das crianças.

Esta organização, segundo Marchão (1998:48) passa por “*um conjunto de variáveis, quer estruturantes quer dinâmicas, das quais destacamos o espaço e o tempo educativo-pedagógico; o currículo, ou princípios curriculares para a creche e o educador de infância enquanto profissional especializado*”.

O terceiro princípio está relacionado com o aprender a não subestimar as formas de comunicação de cada criança e procurar ensinar-lhe outras.

No contexto educativo – creche, a comunicação é multivariada: os sons, o palrar, o balbuciar, o gritar, as mudanças faciais, os movimentos corporais. Gradualmente o bebé irá aperceber-se doutra forma de comunicação, quando o adulto interage com a criança. Contudo, as palavras que vão surgindo com intencionalidade, não deixam de serem acompanhadas pelos gestos e movimentos corporais.

O quarto princípio está relacionado com o investimento em tempo e energia para a construção global da criança. Através dos momentos de rotina, as crianças devem experimentar sensações diversificadas e explorar as potencialidades do seu corpo, permitindo assim, um desenvolvimento integral e harmonioso. A grande riqueza de momentos vivenciados e experimentados pela criança, ajuda-a a crescer de uma forma global.

O quinto princípio remete-nos para o respeito que se deve ter à criança, enquanto pessoa, e ao mesmo tempo ajudá-la a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos. A atitude da educadora e a forma de lidar com os sentimentos e as emoções da criança, ajuda-a a crescer, sem subterfúgios, nem “pieguices”.

O sexto princípio que apela aos adultos serem verdadeiros nos sentimentos em relação à criança e o sétimo princípio que apela à modelação dos comportamentos a ensinar à criança, são princípios valorativos do contexto educativo que é a Creche. Perante os momentos de maior conflitualidade, o educador deverá estar presente para controlar com compreensão e carinho a situação e ao mesmo tempo comunicar à criança que certos comportamentos são inaceitáveis numa vivência em grupo.

O oitavo e o nono princípios estão relacionados entre si - ao tentar reconhecer os problemas que se deparam no quotidiano como oportunidades de aprendizagem e deixar que as crianças resolvam as suas próprias dificuldades, o educador está de facto, a promover o desenvolvimento da auto-estima da criança e a construir segurança, ensinando-a a confiar.

A criança necessita de um ambiente securizante, de adultos que lhe transmitam sentimentos de confiança, para poder explorar e alargar o seu mundo, na construção do “outro”. Esta aprendizagem é tanto mais significativa, quanto maior for o sentimento de confiança que estabelece com o adulto.

O décimo princípio enunciado por Gonzalez- Mena e Eyer (1989) refere-se à promoção da qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, sem no entanto apressar o desenvolvimento da criança.

Fernandez (1993) destaca os seguintes princípios para o Currículo em Educação de Infância dos 0 aos 3 anos:

- A função educativa complementar da família;
- A criação de ambientes seguros e afectuosos;
- A satisfação de necessidades de higiene, alimentação e jogo;
- Todas as actividades de cuidados devem ter o carácter educativo;
- Não separar os diferentes aspectos da personalidade da criança das tarefas educativas;
- Ter em consideração a importância do trabalho de detecção e prevenção de possíveis obstáculos nas actividades das crianças;

- Organizar os espaços e o tempo, tendo em conta os ritmos biológicos e os processos de aquisição das rotinas;
- Favorecer a aquisição progressiva de autonomia das crianças (Medina-Rivilla, 1993).

Para Jimenez e Molina (1989) os princípios para o Currículo em Educação de Infância passam pela:

- Qualidade das relações entre o educador e o bebé e que devem estar presentes em toda a acção educativa;
- Os espaços e os materiais devem ser fontes de estimulação, além de responder a critérios de segurança e de higiene;
- Considerar os ritmos biológicos de cada bebé, para os ir adaptando progressivamente até ao seu ritmo geral,
- Insistir na importância das relações de qualidade com as famílias.

Montagner, (1996) ao considerar os bebés “seres sujeitos” e dotados de “um leque” formidável de competências, vem ao encontro do décimo princípio enunciado pelos autores Gonzalez- Mena e Eyer (1989) e das características do desenvolvimento infantil apontadas por Cordeiro e que nos refere que: *“os parâmetros que se utilizam para calcular o grau de desenvolvimento das crianças são médias de um conjunto de crianças e não uma OBRIGAÇÃO para cada criança. Não podem ser interpretados de modo individual...o desenvolvimento processa-se por etapas...cada criança tem a sua especialidade... há alturas melhores e outras piores”* (2003:42).

De facto, o desenvolvimento da criança é ditado pelo seu ritmo e pelas suas competências. Apressar o seu desenvolvimento através uma exigência e estimulação exagerada é prejudicar o desenvolvimento normal da criança.

Acompanhar a criança no seu jogo e estar atento às suas dificuldades é facilitar e estimular o seu desenvolvimento.

É neste “acompanhar” a criança que Cordeiro, alerta para: *“a detecção precoce das perturbações do desenvolvimento é essencial para que se consiga tirar maior partido do potencial que todas as crianças têm, nomeadamente as que, à partida, parecem ter mais problemas e menos perspectivas de um desenvolvimento inteiramente normal”* (2003:43).

6. A Educação Intercultural – uma Pedagogia a Privilegiar na Educação de Infância

“A Educação Intercultural tem como objectivo desenvolver uma melhor capacidade na interacção social, criadora de identidade e de reconhecimento de pertença comum à humanidade”

Ouellet, (1991:31).

As mudanças sociais e culturais que se verificam nas sociedades actuais têm-se reflectido em todos os domínios do quotidiano e muito particularmente nos sistemas educativos dos Estados, que, em face da pluriculturalidade, procuram dar resposta às necessidades educativas fundamentais, numa abertura aos valores de convivência cultural e da tolerância.

Essas mudanças culturais são particularmente notórias entre imigrantes e grupos étnicos minoritários, que se adaptam, ou se *aculturam* à cultura maioritária, enquanto preservam ou modificam alguns dos aspectos da sua própria cultura.

Também a criança, desde muito cedo convive não só com as referências da sua própria cultura, como também com a diversidade sócio-cultural e educativa no meio onde se desenvolve e no qual interioriza normas, valores que vão estruturar a sua personalidade.

Abdallah-Preteille (1999), referindo-se justamente ao aspecto dinâmico e plural das culturas, define-as como o conjunto de respostas simbólicas e práticas possíveis de um grupo face às solicitações do meio, mas sendo susceptível de adaptação e evolução.

Por outro lado, a autora considera importante o carácter individual e a participação de cada membro de uma dada cultura.

Os países confrontados com o fluxo de crianças de origem estrangeira nos seus contextos educativos colocam as questões:

- Como realizar o equilíbrio e o respeito das diferenças linguísticas, culturais e religiosas?
- Como adaptar a intervenção pedagógica?
- Qual o impacto dos factores culturais na aprendizagem?

Vários são os autores que reflectem a necessidade de uma educação intercultural, para dar resposta a esta problemática.

Para Khôi, a educação intercultural *“é aquela que se dirige não só a grupos determinados, mas ao conjunto da população, autóctones e migrantes”* (1995:16).

Para o Conselho da Europa, a protecção e a promoção dos Direitos Humanos, constitui um dos objectivos e um código de conduta para os Estados Membros e uma das cláusulas do seu estatuto exclui os países que infringam esses direitos (Perotti, 1994).

Esta cláusula é visível na justificação do Projecto de Educação Intercultural, no qual é exigido às políticas educativas dos Estados Membros *“...o respeito pela diversidade humana, linguística e cultural, patente no espaço comunitário, fundamento único da sua riqueza”* (M.E., 1993:3).

Da mesma forma, o Conselho para a Cooperação Cultural tem mostrado grande interesse pelo papel dos sistemas educativos em assegurar os direitos humanos, numa dimensão de desenvolvimento da personalidade da criança, do jovem e do adulto.

Efectivamente, os países são unânimes em considerar que os Direitos Humanos fazem parte da Educação Intercultural, pois é a partir desta, que emerge a educação contra a intolerância, a xenofobia e o racismo.

Embora na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) esteja subjacente a perspectiva intercultural, a 13 de Março de 1991 foi criado, na dependência do Ministro da Educação, o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, com o objectivo de *“coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visam a educação para os valores da convivência e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas”*.

No âmbito daquele Secretariado é criado, a 20 de Julho de 1993, o Projecto de Educação Intercultural (Despacho nº 170/ME/93), cujos objectivos destacamos alguns:

- incentivar uma educação intercultural que permita desenvolver atitudes de maior adaptação à diversidade cultural da sociedade portuguesa;
- considerar e valorizar os diferentes saberes e culturas das populações;
- apoiar, social e psicologicamente, os alunos e seus familiares;
- promover a qualificação do pessoal docente e não docente, no âmbito da educação intercultural.

Para Dasen (1991), a educação intercultural aproxima-se de uma pedagogia diferenciada, onde se tem em consideração as pré-aquisições e as particularidades de cada criança ou jovem.

Apesar da Educação Intercultural não ser uma “disciplina” mas uma resposta metodológica e estratégica ao pluralismo cultural, várias críticas têm surgido a esta educação, nomeadamente a de acentuar a divisão social e do sistema educativo se subordinar às experiências das minorias.

Ouellet (1991) alerta para os “efeitos perversos de uma pedagogia centrada nas diferenças culturais” e cita Bottani (1983) que denunciou com veemência as concepções da educação intercultural centrada nos problemas dos imigrantes e que levava a banalizar a cultura dos grupos minoritários, tornando-os insignificantes.

Estas divergências permitem-nos questionar a abordagem da Educação Intercultural – Afinal, qual é o conteúdo da Educação Intercultural?

Vários investigadores são unânimes em considerar que esta pedagogia engloba toda a formação sistemática, visando não só desenvolver os grupos maioritários, como também os grupos minoritários e que passa por uma melhor compreensão das culturas; uma maior capacidade de comunicação entre os vários grupos culturais; uma melhor capacidade de interacção social que permita uma valorização e o reconhecimento da identidade cultural, isto é, uma atitude mais adaptada à concretização da igualdade de oportunidades educativas e formativas (Ouellet, 1991; Khôi, 1995).

A concretização da igualdade de oportunidades educativas para todas as crianças, independentemente da sua origem étnica, social e cultural, defendida por Khôi, (1995) passa por um aprofundamento das ciências humanas, pelo desenvolvimento de atitudes e capacidades no processo interactivo e de tolerância e também nos modelos de educação a privilegiar o que vai ao encontro dos princípios que devem assistir à intervenção social e pedagógica na Educação à Infância, na medida em que, os modelos de atendimento à criança são importantes estruturas de interacção e socialização, tendo sempre em consideração a singularidade da criança, a valorização da sua família e também a ecologia social mais alargada, como sejam as características ambientais e a comunidade onde está inserida.

Desde 1973 que o **Conselho de Cooperação Cultural, (CDCC)**, órgão de gestão dos trabalhos do **Conselho da Europa** em matéria de educação e cultura, faz da Educação Intercultural um ponto forte e central dos seus programas.

O **Relatório da UNESCO** para a educação do séc. XXI refere: “*Importa assumir a diversidade e as várias pertenças como uma riqueza. A educação no pluralismo não é somente um resguardo contra as violências, mas um princípio activo de enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas*” (Delohrs, 1996).

6.1 – O atendimento à criança dos 0 aos 3 anos linguística e culturalmente diferentes.

Os primeiros anos de infância são essenciais para todo o desenvolvimento da criança, e isto é particularmente evidente no que concerne à socialização dos bebés e também às competências de comunicação social a que denominamos língua.

No que se refere à socialização, o seu objectivo é adaptar a criança às características da sua sociedade, sendo nesse contexto que ela deverá adquirir um sistema de valores e princípios.

Para além da família (pais, irmãos e família alargada) ser considerada um importante agente de socialização, também os educadores, *os media* e outras pessoas com quem a criança mantém um contacto regular são, na sociedade actual, peças fundamentais para o desenvolvimento relacional e social da criança.

A ecologia social mais alargada, que inclui as características ambientais, isto é o nível de urbanização da comunidade em que a criança vive, o estatuto socioeconómico da família e da comunidade, a natureza do estatuto minoritário e das outras minorias da sociedade, tem sido apontada como factor determinante importante da socialização das crianças das minorias.

A socialização tem sido conceptualizada de modos diferentes, dependendo não só dos progenitores (suas características e seus comportamentos), como também das variações transculturais, na medida em que cada sociedade apresenta regras diferentes e que são aprendidas desde cedo na infância.

Por outro lado, sendo um repertório social importante e complexo, a língua permite às crianças entenderem e influenciarem o meio onde vivem.

Contudo, as crianças adquirem as competências sociais e linguísticas em contextos informais: a zona residencial, o bairro, a vizinhança, a comunidade onde estão inseridas e também em contextos formais, como sejam as creches, visto que é na infância que surgem as primeiras formas de sociabilidade. As relações precoces que a criança estabelece, quer com os técnicos de educação, quer com os seus pares, têm um impacto significativo sobre as competências relacionais, sociais e linguísticas da criança.

Os bebés e as crianças até aos 3 anos necessitam de um ambiente linguisticamente rico, para desenvolverem as suas competências linguística e comunicativa.

A aprendizagem da sua língua é tanto mais rica se não houver discrepância linguística entre a língua do educador e a língua da família do bebé.

De facto, é fundamental preservar a língua materna e a herança cultural de uma família, não só para a identidade como também para o bem-estar de toda essa família.

Para as crianças muito pequenas, a aprendizagem da língua está intimamente ligada à aprendizagem da própria cultura.

Desta forma, a identidade cultural e linguística dá às crianças um importante sentido do seu “eu” e da família a que pertencem.

Assim, a creche deverá fornecer e apoiar os múltiplos e significativos encontros com a língua que o bebé experimenta no seio familiar. Dada a relação íntima existente entre a língua e o desenvolvimento cognitivo, quando as crianças pequenas ouvem a sua língua materna, quer no contexto familiar, quer no contexto de creche, ficam mais expostas a um leque de palavras, ideias e conceitos que irão favorecer o seu desenvolvimento intelectual.

Os bebés desenvolvem-se e progridem linguisticamente através de interações ricas, mas naturais, sem exigirem qualquer tipo de “ensino especial”.

No entanto, se o prestador de cuidados não falar a língua materna da criança, não será impeditivo de se estabelecer uma comunicação desejável. Para superar a discrepância linguística na creche, o educador estará atento a todos os sinais de comunicação dos bebés e reagir naturalmente, com compreensão e uma vontade visível de interagir, como o faria com bebés do seu próprio contexto linguístico.

Prejudicar o desenvolvimento linguístico seria a recusa à interação com o bebé, ignorando as tentativas naturais da criança para comunicar.

Independentemente do meio linguístico em que estão inseridos, o que é natural e previsível é que todos os bebés tentem comunicar. As crianças muito pequenas comunicam com os educadores e com os seus pares sem se preocuparem com a língua que falam, não ficarão baralhadas, nem confusas com o uso de uma língua desconhecida, desde que a comunicação seja autêntica.

Num contexto de atendimento à criança, onde se verifica um elevado número de crianças dos mais diversos grupos linguísticos e culturais, os técnicos de educação deverão apreciar o significado e a validade da língua e da cultura da família.

A investigação realizada nas duas últimas décadas tem demonstrado que o bilinguismo não representa uma desvantagem linguística ou cognitiva, podendo constituir, pelo contrário, um enriquecimento linguístico com possíveis vantagens cognitivas para as crianças migrantes, na medida em que, no processo de aquisição de uma segunda língua, a língua materna não interfere de modo significativo com o desenvolvimento da segunda língua, visto serem aparentemente guiadas por princípios comuns universais.

Do ponto de vista estruturalista, a aprendizagem de uma segunda língua não sofre obstrução da primeira. Além disso, a taxa de aquisição de uma segunda língua está altamente relacionada com o nível de proficiência na língua nativa, sugerindo que as duas capacidades partilham e assentam numa base comum subjacente, em vez de competirem por um número limitado de recursos (Skutnabb-Kangas, 1984).

Os trabalhos mais recentes sobre a proficiência linguística revelaram um fenómeno multifacetado de grande riqueza, que a compreensão da língua varia em função dos contextos físico e social e está relacionada com as funções que a língua desempenha nestes contextos. Assim, perante **Culturas** diferentes, observamos o uso de uma multiplicidade de línguas pelas crianças, quando estas mudam de uma língua para a outra, em função da situação de conversação, o que significa que os multilingues mudam de código para tirarem partido da riqueza da situação de comunicação.

1. A Diversidade Cultural nas Sociedades Actuais

1.1 A multiculturalidade portuguesa

A história da humanidade tem-nos revelado uma das características fundamentais: a constante mobilidade quer individual, quer em pequenos grupos ou em grandes êxodos envolvendo nações inteiras.

Estas diásporas têm, ao longo da História espalhado culturas, raças, línguas e religiões pelos cinco continentes. Constituindo um fenómeno permanente na vida das sociedades, tem sido marcante não só na constituição da pluralidade cultural como também tem tido repercussões em todo o contexto social: económico, político, escolar, prisional, etc.

Os movimentos migratórios, entre as várias regiões do nosso planeta, têm assumido, ao longo dos tempos, características variadas e determinadas, quer por motivações económicas, geográficas, políticas, sociais e culturais.

Actualmente, as principais causas da mobilidade das pessoas são económicas e os conflitos sociais e políticos que emergem em pontos específicos do globo.

Por um lado, as motivações que fazem ocorrer a emigração podem revestir-se de legalidade, isto é, quando todo o percurso migratório individual é controlado, quer pelo país de origem, quer pelo país receptor, por outro lado, quando este pressuposto não é verificado, estamos perante a emigração clandestina e que actualmente se vem verificando nos vários países da União Europeia.

Desde os finais do século XIII que o Estado Português acolhe na sua população duas minorias étnicas – judeus e ciganos e entre os séculos XVI e XIX, minorias étnicas africanas, devido às conquistas além-mar e que se “dissolveram” na população.

Também a partir do século XIX e devido a razões económicas, estabeleceram-se em Portugal importantes comunidades imigrantes europeias, fundamentalmente ingleses e espanhóis (galegos). Segundo dados oficiais, em 1960, os espanhóis representavam 40% do total de estrangeiros residentes em Portugal (Bastos, 1999).

A última metade do século XX e início do século XXI tem-se caracterizado por profundas e rápidas mudanças, em todo o mundo e nos diversos sectores, a que Portugal não foi alheio. Uma dessas mudanças tem a ver com a emergência de sociedades multiculturais, quer de migrações económicas e refugiados políticos de África e da Ásia, bem como de estratégias da União Europeia, da Europa de Leste e do Brasil.

Com a crise do petróleo (1973-74) *“veio a determinar inesperadamente, uma alteração significativa na política da migração...foi adoptada uma política de fecho quase radical da entrada de novos contingentes de imigrantes, por parte dos tradicionais países receptores europeus...”* (Rocha – Trindade, 1995:155).

Em meados da década de 60, chegam a Portugal os primeiros imigrantes oriundos de Cabo Verde e que vêm preencher alguns postos de trabalho, sobretudo em áreas em que a mão – de – obra era escassa, tais como: a construção civil e obras públicas.

Portugal, que durante anos, na sua diáspora lusitana, foi fornecedor de emigrantes para todo o mundo, é a partir dos anos 70, um país também de imigração, fazendo da nossa sociedade um encontro de várias culturas, proveniente das relações seculares com as ex-colónias (de África, do Brasil e da Ásia...)

Assim, devido à descolonização e independência dos territórios ultramarinos (como consequência da Revolução de Abril), a maioria dos colonos europeus e numerosos nativos africanos e asiáticos procuram refúgio em Portugal, devido às guerras intermináveis em alguns desses países e porque também a maioria dos novos Estados não oferecia segurança e sustentabilidade económica às suas populações, fazendo do nosso país “um porto de abrigo”, já que os unia à “metrópole” laços históricos e também de mestiçagem.

Por outro lado, devido à promoção e à circulação de pessoas e bens, através da Comunidade Europeia, de que Portugal faz parte desde 1986, constata-se um crescimento migratório de grupos com culturas específicas.

“Às minorias” já existentes em Portugal, como a etnia cigana e outras socioeconomicamente desfavorecidas, juntam-se outras etnias resultantes da descolonização em África e na Ásia, bem como “minorias” do leste europeu, que vieram contribuir para uma maior diversidade cultural (Afonso, 1999).

Na década de 80, Portugal torna-se um país de destino não só de retorno de nacionais, como também de estrangeiros, devido à crise económica dos países europeus receptores e que encerraram as suas fronteiras à imigração.

No final do século XX, as tendências das migrações em Portugal não constituem um fenómeno isolado, mas integram-se numa dinâmica populacional da Europa e do mundo.

Segundo Machado, *“O vector principal do sistema internacional de migrações continua a ser a seta apontada de Sul para Norte, dos países em vias de desenvolvimento para os países desenvolvidos. Na Europa, este fluxo migratório no sentido Sul/Norte (da Espanha, Portugal, Itália e Grécia para França, Alemanha e países do Benelux) foi complementado por outros fluxos extra-europeus originários do Magreb e da Turquia, de algumas zonas mais povoadas e carenciadas da América Latina, da Ásia, da África sub-sariana e do Leste europeu”* (1997:9).

Assim, estes fluxos migratórios constituídos por indivíduos de origens geográficas e culturais tão diversificados, vieram acentuar o carácter heterogéneo da população residente em Portugal.

1.2 A imigração contemporânea e as suas repercussões na sociedade portuguesa

Devido às várias convulsões políticas, económicas e militares têm surgido fluxos migratórios, tanto legais como clandestinos – em busca de melhor vida ou ligados à ilegalidade, como sejam: tráfico de drogas e também de pessoas. No “2º Seminário sobre o Tráfico de Pessoas” realizado no Porto, em 27 de Setembro de 2004, foram referenciados 4 milhões de mulheres e crianças traficadas.

De facto, as principais causas dos fluxos migratórios recentes são de origem económica e política, sobretudo de populações dos países mais pobres ou menos desenvolvidos e

que procuram encontrar nos países de acolhimento um trabalho para a sua subsistência e da família que entretanto permanece no país de origem, aguardando a melhor altura para o reencontro.

A atracção pelo país de acolhimento, tem sido explicado pelo funcionamento do mercado de trabalho e pelas políticas de imigração do país receptor e também na opinião de Conceição Ramos (1996:254) “...a amplitude e direcção dos movimentos de população explicam-se pela história, a sociologia (contribuição de redes comunitárias e de associações de migrantes que facilitam o acolhimento), a economia (vantagens das migrações), a política (regulamentação do país de imigração) ...”

O processo de ajustamento dos imigrantes ao país receptor, está relacionado com as características dos indivíduos migrantes e com as características dos países de origem e de destino e que, segundo Rocha – Trindade (1995:101) este processo de “...ajustamento dos imigrantes a um novo meio ambiente constitui um dos aspectos fundamentais relativos ao processo migratório”.

Embora se verifique a entrada clandestina de cidadãos oriundos das várias regiões do globo, muitos são os imigrantes de nacionalidade estrangeira com “estatuto legal de residência em Portugal” e que segundo Conceição Ramos, em 2001 “...os imigrantes legais ultrapassam os 400 mil” (2003:59), enquanto que outros obtêm a nacionalidade portuguesa, de acordo com os critérios estabelecidos pela Lei da Nacionalidade e deixam de aparecer nas estatísticas como estrangeiros.

Após a descolonização das colónias portuguesas em África, os provenientes desses países são considerados o principal conjunto de minorias étnicas residentes no nosso país: cabo-verdianos, angolanos, guineenses, santomenses e moçambicanos.

Para além deste grande grupo, são referenciados outros africanos, oriundos do Norte de África, da África Sub-Sahariana e também da Ásia e de Timor.

Na última década, a Europa Ocidental tem vindo a tornar-se num espaço “especialmente apetecido por cidadãos de países em vias de desenvolvimento, que aqui procuram trabalho, aforro e residência para si e para as suas famílias. Vindos de África, da Ásia, da América Latina e, desde a queda do muro de Berlim, dos países do Leste Europeu...” (Rocha – Trindade, 1995:426).

Com a entrada de Portugal na Comunidade Europeia, em 1986, é visível o aumento de indivíduos de origem comunitária, (Reino Unido, Espanha, Alemanha e França), do Brasil, e da América do Norte. Estes imigrantes, segundo Araújo, (2004:41) “possuem um estatuto socioeconómico e grau de instrução superior ao da maioria dos imigrantes africanos e preenchem quadros mais qualificados de empresas multinacionais devido a novos investimentos estrangeiros direccionados para o turismo, comércio, agricultura e serviços”.

A comunidade de imigrantes africanos foi, sem dúvida, o primeiro grupo que enfrentou maiores dificuldades de integração, devido à falta de formação profissional e também à inexistência de educação formal. Estes factores vieram condicionar a sua posição na sociedade de acolhimento, enfrentando não só problemas de emprego e de habitação, como também de marginalidade e de exclusão social.

Vivendo uma situação de “dupla referência” os imigrantes africanos sentiam desvantagem em relação à sociedade de acolhimento, mas as suas referências à sociedade de origem, atenuavam fortemente os efeitos da sua condição de imigrantes. Contudo, este sentimento tem-se esbatido nas gerações mais jovens, que geralmente tomam a sociedade portuguesa como referência principal.

Construindo identidades marcadamente diferenciadas das dos seus pais e possuindo referências próprias na sociedade receptora, estes jovens alimentam ambições superiores à dos seus progenitores, rejeitando o destino destes, o que, conjugado com as dificuldades que se lhe deparam no mundo do emprego, origina rupturas com as normas e envolvimento em práticas ilícitas.

A grande percentagem de indivíduos dos PALOPs reside em barracas ou em prédios constituindo bairros degradados, e que segundo Perista e Pimenta são *“bairros construídos dentro de padrões habitacionais clássicos, como certos bairros de realojamento, têm uma forte incidência de problemas sociais e níveis elevados de degradação sócio-urbanística”* (1993:445).

Assim, localizando-se na periferia das grandes cidades (Lisboa, Setúbal, Porto e também do Algarve), os imigrantes coabitam, em geral, nestes bairros de habitação social ou em “barracas” com comunidades lusas e outras, desenvolvendo uma certa convivialidade com famílias de rendimentos incertos e de relação precária com o mercado de trabalho, recorrendo frequentemente a proveitos de origem comunitária ou muitas vezes de origem não legal. O encontro de várias culturas e origens e de estrato socioeconómico mais baixo é também muitas vezes palco de concentração de violência.

A maior parte dos imigrantes africanos activos (homens), são trabalhadores na construção civil, enquanto as mulheres concentram-se nos serviços domésticos e actividades ligadas à restauração, saneamento e limpeza, verificando-se, desta forma, que a generalidade dos activos desta população está presente nos sectores com piores condições de trabalho, mais baixa remuneração e menos possibilidades de mobilidade profissional ascendente.

No entanto, constatamos na comunidade africana o seu esforço de integração sócio-económico e profissional.

A sobrevivência na nossa sociedade industrial e urbanizada e o ritmo de vida quotidiana obrigam os imigrantes a grandes transformações, quer nos seus hábitos de vida, na família e na educação dos filhos.

Como refere Ramos *“Numerosos estudos têm mostrado que um certo número de mães, separadas do seu grupo social, desenraizadas, isoladas, têm dificuldades em oferecer às crianças, a mesma riqueza de interações que no seu meio de origem”* (1990:318).

De facto, assiste-se à dispersão da família: a mãe que trabalha longe e com um horário demasiado longo, o pai encontrando-se desempregado ou com trabalho precário, não permitindo acompanhar os filhos, alguns deles ainda muito pequenos e que normalmente ficam entregues aos irmãos mais velhos.

Sobre esta problemática, Ramos refere que, vários trabalhos vindos de autores e de disciplinas variadas *“evidenciam a importância das primeiras experiências de vida, as consequências para o desenvolvimento e saúde das crianças, das separações prematuras e bruscas do seu ambiente; a necessidade de adequação da sociedade às*

necessidades da criança e da sua família; a existência de hábitos e práticas pouco favoráveis ao bom desenvolvimento da criança” (1990:317).

De acordo com dados resultantes da regularização extraordinária de estrangeiros (Janeiro a Novembro de 2001), *“a comunidade ucraniana passou a ser a terceira mais numerosa, logo a seguir aos cabo-verdianos e aos brasileiros”* (Conceição Ramos, 2003a:264).

Contudo, em 20 de Fevereiro de 2004, segundo dados do Ministério da Administração Interna, a população mais numerosa, oriunda do Leste europeu, com estatuto de residente em Portugal era de nacionalidade Russa, sendo predominante a população feminina, seguindo-se a Bulgária, a Ucrânia e a Moldávia (Araújo, 2004).

De acordo com os dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, de Janeiro de 2001 a Maio de 2002, o maior número de autorizações de permanência temporárias foram concedidas a imigrantes provenientes do Leste Europeu: Ucrânia – 65.148; Moldávia-13.616; Roménia-10.994 e também aos imigrantes brasileiros – 33.053, segundo (Ramos, 2003).

Estes imigrantes, tal como os dos PALOPs, chegam ao mercado de trabalho ocupando os empregos disponíveis, em sectores menos atractivos para os portugueses, e onde a mão-de-obra barata é essencial à economia do nosso país, como a construção, obras públicas e serviços.

De facto, o país tira benefícios acrescidos da mão-de-obra imigrante, recrutada em grande parte através de modalidades precárias e clandestinas.

Nos últimos anos, a comunicação social tem denunciado a precariedade de recrutamento de imigrantes, principalmente para o sector da construção civil, verificando-se a ausência de contratos de trabalho ou com vínculos precários.

A vulnerabilidade destes trabalhadores passa pela ausência de regalias sociais, acesso à saúde, a uma habitação condigna e muitas vezes ao próprio salário.

A precariedade do trabalho/emprego, as rupturas familiares, sociais e culturais conduzem muitas vezes à doença, à marginalidade, ao consumo e tráfico de estupefacientes, à violência e que inevitavelmente conduzirá à prisão, arrastando, na maior parte das vezes, famílias inteiras, não poupando os filhos a uma situação de grande fragilidade e vulnerabilidade.

A visibilidade dada pela comunicação social e o trabalho das organizações humanitárias, da própria comunidade e também o trabalho de algumas Paróquias, associações religiosas e de imigrantes têm contribuído não só para a valorização e uma maior integração dos imigrantes, como também para a vinda das suas respectivas famílias.

1.2.1 Prisão – trilhos da droga em contexto multicultural

A concentração em bairros degradados de uma população carenciada, essencialmente pela falta de emprego, de medidas sócio-educativas, vai por em risco as famílias e sobretudo as crianças e jovens que procuram na rua os amigos que fazem parte de outra

categoria particularmente problemática e que foram remetidos pela sociedade para a marginalidade – são os designados “jovens em risco” (toxicodependentes, ex-reclusos), e vai fazer destes bairros, núcleos de “gangs” que se dedicam ao furto, à droga, à violência e à criminalidade organizada, acabando na maior parte das vezes na prisão, como pudemos constatar no nosso trabalho de campo.

De facto, a precariedade de emprego e a escassez de projectos de vida para os filhos dos imigrantes já nascidos em Portugal são factores de grande fragilidade para esta comunidade.

A par das minorias étnico-africanas, a etnia cigana constitui um grande grupo étnico residente em Portugal. Na sua maioria são oriundos de outros países europeus, principalmente de Espanha.

Segundo um Inquérito realizado pelo “Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos”, em Abril de 1998, com o objectivo de fundamentar o estudo sócio-económico da população cigana em Portugal, indicava a existência de 12.535 famílias, integradas por 38.997 pessoas.

Também nesta etnia, as condições básicas de habitabilidade, de apoio social e cultural têm-se revelado de grande carência.

Sobre a indiferença e por vezes a exclusão a que está sujeita esta etnia e que potencia o insucesso escolar dos seus filhos e também o choque cultural nos bairros onde habitam, leva Bastos a considerar que *“Entre a invisibilidade social inerente à pobreza e à exclusão social e a excessiva visibilidade negativa decorrente da estratégia de aculturação antagonista, os ciganos portugueses permanecem como a mais grave e escandalosa de todas as situações de racismo e xenofobia registadas em Portugal”* (1999:155).

Perante a situação de grande carência sócio-económica e de exclusão social, vamos encontrar grupos de etnia cigana, cada vez maiores, envolvidos em furtos e droga e que inevitavelmente acabam por ser detidos, como nos indica a situação prisional desta minoria étnica.

Sendo a taxa de população nacional (não cigana) detida, em 1997, de 145 reclusos por 100 mil habitantes, em Maio de 1998, encontravam-se detidos em Estabelecimentos Prisionais Portugueses, 787 pessoas de etnia cigana, das quais 11,6% eram mulheres (Bastos, 1999).

A imigração clandestina, isto é sem autorização de residência ou de permanência em Portugal, tem sido o alvo das autoridades competentes, nomeadamente do (S.E.F.) Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, que tem desmantelado grupos organizados, constituídos por homens e mulheres, ligados à angariação de mão-de-obra clandestina e também ao tráfico de droga e ao crime organizado.

Nestes grupos organizados, incluem-se famílias, cujos filhos ainda em idades muito precoces sofrem as vicissitudes de uma vida “à margem da lei”. As dificuldades sentidas no país que escolheram para viver, “obriga” as mulheres a actos violentos e desumanos como de venderem ou abandonarem os filhos, após o parto, como é divulgado frequentemente na comunicação social (RTP1, Agosto de 2004).

Também o jornal “Correio da Manhã” refere que *“o fenómeno da imigração fez aumentar o número de abandonos de crianças”* (Setembro, 2004).

Assim, e de acordo com os dados cedidos pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens àquele órgão de comunicação, o abandono de crianças que em 2002 atingiu 560 crianças, aumentou para 739, em 2003. Também a negligência aumentou significativamente. Em 2002 registaram-se 3647, e em 2003, 5294 casos.

Também nos maus-tratos físicos e psicológicos o aumento é significativo. Em 2002 registaram-se 1601 casos e em 2003 foram referenciadas 2378 crianças.

A contratação clandestina de mulheres estrangeiras tem aumentado significativamente, sobretudo de mulheres brasileiras e dos países do Leste, por indivíduos ou “máfias” que as aliciam a um determinado trabalho, bem remunerado, mas que, posteriormente se deparam com outra realidade – a prostituição, o trabalho em clubes nocturnos e a droga. Se para algumas destas mulheres a situação de emprego não é condizente com as suas expectativas e com o seu “contrato” de trabalho, para outras, ele é consentido, devido às grandes dificuldades e situações de exclusão com que se deparam nos seus países de origem.

A comunicação social, sobretudo a televisão, tem emitido vários programas sobre o flagelo da prostituição e do tráfico de mulheres para trabalharem nos países europeus mais desenvolvidos, nomeadamente a anuência das jovens do Leste europeu a este tipo de trabalho.

Embora conhecedoras do tipo de trabalho que as espera, ignoram aquilo que na verdade irão ser sujeitas, a uma exploração total, tal como uma escravatura. Normalmente, esta situação de clandestinidade é, em geral, sancionada com o repatriamento, por parte do país receptor.

Portugal tem sido a rota do tráfico de droga, oriunda quer do continente africano, quer sul-americano e cujo destino são os países europeus, principalmente o mercado holandês e são sobretudo as mulheres “os pombos-correios da droga”. Colaborantes já nos seus países de origem com os seus companheiros, estas mulheres deixam filhos e restante família, algumas com uma gravidez ainda desconhecida, e entregam-se a esta “viagem”, que normalmente só tem retorno depois de alguns anos detidas nos estabelecimentos prisionais portugueses onde nascem e crescem os seus filhos.

Perante este quadro, podemos dizer que as prisões são, actualmente, pontos de encontro de várias culturas, reflexo do crescente processo de globalização e de exclusão social a que são sujeitos os imigrantes. De facto, fruto de percursos de discriminação face às oportunidades geradas e de uma acentuada desvantagem competitiva em relação à maioria dos nacionais, alguns imigrantes, especialmente de segunda geração, chegam à criminalidade, não porque sejam estrangeiros, mas porque são excluídos.

Segundo Miranda Pereira, Director Geral dos Serviços Prisionais, os estrangeiros presentes no sistema prisional, em 2003, representavam 15,7% do universo de 13.635 indivíduos. Neste universo e para uma taxa de preventivos de 25,6%, encontravam-se nesta situação penal, 1.932 homens e 213 mulheres estrangeiras. A tipologia do crime, isto é, relativa a estupefacientes, assumia a grande percentagem das condenações de estrangeiros, sendo marcante a diferença entre as mulheres nacionais, “*pois a 61,1% de nacionais correspondem 85,6 de estrangeiras (correios de droga)*” (Cit. in Santos e Seabra, 2005:211).

2. As Relações Interculturais

2.1 A educação e comunicação intercultural – preconceito, exclusão social e pobreza.

Actualmente, os fluxos migratórios inscrevem-se numa dinâmica populacional não só da Europa, como de todo o Mundo, sendo um reflexo da interdependência de relações políticas, económicas, sociais e culturais que se estabelecem entre as várias nações.

Decorrente dos fluxos migratórios, surge o encontro de culturas e independentemente do tipo de migrações, as sociedades actuais acolhem grupos populacionais etnicamente diferentes, que emergem da sua culturalidade, da sua língua, aparência física, estilos de vida, hábitos, regras e normas de convivência

Quer a convivência entre os indivíduos seja breve ou prolongada, ela é feita de diálogo entre as culturas em presença, expressa na herança das suas tradições, na língua em que se exprimem e comunicam e nos valores e crenças que norteiam os comportamentos dos indivíduos.

A emergência de sociedades pluriculturais resultantes da globalização, em que o espaço e o tempo se reduziram, devido ao avanço das ciências e das novas tecnologias, veio permitir contactos e interações culturais que se inscrevem no quotidiano das sociedades actuais, na medida em que estas relações interculturais fazendo parte intrínseca da “aldeia global” em que vivemos e estão presentes em todo o contexto social – económico, político, escolar, prisional, religioso, etc.

Assim, numa sociedade multicultural, onde coabitam várias culturas, surgem problemas que advêm da falta de diálogo, da compreensão e da abertura ao “outro” e à sua cultura. Se a pluralidade cultural não é um facto novo, o que é novo, é a forma de analisar e interpretar o relacionamento entre as culturas, na medida em que a sociedade intercultural insiste no respeito pelas identidades culturais e percebe a diversidade como fonte de enriquecimento.

Para Ramos, *“As problemáticas do domínio intercultural implicam o desenvolvimento, não só de competências individuais “do homem” que permitem interações sociais harmoniosas entre os indivíduos e as culturas, mas igualmente o desenvolvimento de competências de cidadania, “de cidadão”, que tornam possível o funcionamento democrático das sociedades”* (2001:156).

Para Abdallah – Preceille (1999) as culturas são dinâmicas, isto é, susceptíveis de adaptação e de evolução, em função dos períodos, dos indivíduos e dos grupos. Para esta autora, as culturas desenvolvem-se a partir de fenómenos psicológicos, sociológicos, linguísticos e comunicacionais.

No entanto, o que verificamos é uma distância entre os modelos que explicam as culturas e as práticas do quotidiano. A multiplicação dos contactos e a rapidez das mudanças, sentidas no quotidiano têm ampliado e minimizado o processo de aculturação. É neste quadro que se situam as actuais formações culturais, as mestiçagens, etc.

Para Berry, (1980) cit. por Neto (1993) e Ramos (1993), há quatro possíveis modos de aculturação: Assimilação, Integração, Separação e Marginalização.

Segundo Neto, *“Os contactos culturais directos originaram a aculturação como forma de mudança cultural suscitada pelo contacto com outras culturas”* (1993:41).

Sendo um processo complexo, a aculturação varia de acordo com as conjunturas políticas, históricas, com os grupos em presença e também de acordo com os elementos que são portadores: a língua, as ideias, etc., podendo engendrar conflitos.

Por outro lado, a aculturação transforma as sociedades fechadas em sociedades abertas – o reencontro de civilizações, as mestiçagens e os cruzamentos são factores de progresso (Abou, 1981).

Nas sociedades, as mudanças culturais são particularmente notórias entre migrantes e grupos étnicos minoritários, que se adaptam, ou se “aculturam” à cultura maioritária, enquanto preservam ou modificam alguns aspectos da sua própria cultura.

Contudo, com a crescente diversidade cultural de grupos étnicos provenientes de vários pontos do globo, os países receptores têm assistido a uma transformação da composição social das sociedades da Europa Comunitária e originado problemas sociais diversos: preconceitos, atitudes discriminatórias e proscritórias, situações de desfavorecimento económico, precariedade de emprego e social, marginalidade e fenómenos de xenofobia.

Os principais factores que podem dificultar o convívio intercultural são: o etnocentrismo e o relativismo cultural.

Segundo Cardoso, o etnocentrismo *“é caracterizado pela tendência para julgar ou apreciar valores, atitudes, comportamentos e características dos outros grupos étnicos e tendo como referência características e pontos de vista da cultura do observador”* (1996:15).

O etnocentrismo pode tomar diversas formas: etnocentrismo activo – que conduz a posições extremas, originando intolerância, xenofobia e racismo e o etnocentrismo passivo – limitando-se à interiorização das expressões mais simplificadas e mais elementares da representação social, que são os estereótipos e os preconceitos.

Com efeito, estes reflectem sobretudo as relações que se instauram entre os vários grupos sócio-culturais e são em grande parte induzidas pelas características dessas relações, servindo desta forma, os estereótipos, para justificar as relações existentes.

Os estereótipos, ou seja o conjunto de crenças que se associam a grupos sociais são muitas vezes generalizadas de modo excessivo e frequentemente erradas.

Estas generalizações referem-se sobretudo a grupos étnicos e que são muitas vezes alimentados pela comunicação social, como nos refere Neto: *“Por exemplo, no caso de um imigrante cabo-verdiano matar alguém, muito provavelmente menciona-se muitas vezes a sua nacionalidade. No caso de ser português que mate alguém, é um acontecimento menos particular, de modo que muito provavelmente raramente se evocará a sua nacionalidade”* (s/d:32).

Para este autor, o recurso ao sensacional pode levar à forte correlação entre a nacionalidade do indivíduo e as tendências à violência e marginalidade

Numa perspectiva idêntica, Ramos refere que *“Os estereótipos e os preconceitos podem constituir obstáculos à comunicação intercultural, quando escondem a realidade, as características dos indivíduos ou dos grupos de outras culturas ou subculturas através de generalizações abusivas, porque impedem as mensagens de serem bem recebidas ou emitidas e podem influenciar as percepções”* (2001:168,169).

A uma entrevista à *Magazine Domingo*, do Jornal Correio da Manhã, Carlos Miguel, advogado e de etnia cigana, referiu que: *“Aos olhos da lei um cigano não é tratado da mesma forma que um não cigano. Um cigano é tratado com indiferença e preconceito...Já assisti, ao nível dos magistrados, a preconceitos em relação a pessoas de etnia cigana...Vi nos tribunais Procuradores da República a alegarem, simplesmente pelo facto de um arguido ser cigano, que certamente ele cometera o crime, independentemente de se provar ou não o contrário. Isso é grave”* (2003:42-43).

Também o estudo realizado por Seabra e Santos, (2005) revela-nos que, apesar do acesso rápido e eficaz aos meios de comunicação, à cultura e educação, assiste-se, actualmente, a uma crescente associação entre imigração e criminalidade. Para estes investigadores, este preconceito é “injusto e falso”, como o demonstram na sua investigação.

Segundo os autores, não é coincidente o conceito de estrangeiro e de imigrante, na medida em que, no número de condenados estrangeiros há uma presença significativa de estrangeiros não imigrantes, nomeadamente de “correios de droga”, ou seja, pessoas sem residência ou profissão em Portugal que procuram introduzir droga no nosso país, normalmente numa viagem de curta duração.

Assim, com o recurso a metodologias de controlo da influência de diferentes variáveis que concorrem para explicar o fenómeno da criminalidade - tal como o sexo, a idade e a condição perante o trabalho – os autores calcularam um índice comparado de criminalidade e constataram que, em condições equivalentes de masculinidade, juventude e desemprego, a taxa bruta de criminalidade entre nacionais e estrangeiros tende a tornar-se equivalente.

Também os resultados deste estudo mostram como a população estrangeira é objecto de tratamento desfavorável em toda a fase do processo penal, desde a constituição de arguido, à pena de prisão efectiva e sua condenação. Para explicar este fenómeno, os autores apontam uma combinação dos seguintes factores: a indicação expressa do Código do Processo Penal para a manutenção em prisão preventiva de qualquer suspeito de nacionalidade estrangeira que se encontre em situação irregular em Portugal, pelo maior risco de fuga; crimes com molduras penais superiores a três anos (crimes relativos à droga); a situação de julgamento em que existe potencialmente um menor conhecimento do contexto cultural em presença; o recurso a defesas oficiosas; e possivelmente, a existência de alguma “discricionaridade” no sistema judicial.

Para além dos preconceitos e estereótipos, o relativismo cultural, contrapondo-se à atitude etnocêntrica, sugere que as características de uma cultura devem ser julgadas e apreciadas de acordo com pontos de vista e critérios inerentes à própria cultura e não com base em critérios valorativos estranhos e respeitantes a outras culturas.

As perspectivas relativistas podem conduzir à separação e à discriminação das minorias, com o argumento que elas são diferentes, têm a sua cultura e por conseguinte devem viver separadas.

Contudo, com o crescente processo de globalização, as sociedades são cada vez mais heterogêneas culturalmente, o que faz com que as identidades culturais não sejam “blocos homogêneos”, mas fenômenos dinâmicos atravessados por forças de assimilação e diferenciação, devido à mobilidade e à mistura de grupos sociais.

Assim, podemos dizer que a universalidade e o relativismo cultural constituem dois aspectos complementares de uma mesma problemática e traduzem simultaneamente a profunda unidade da espécie humana e a riqueza da sua diversidade.

Para Ladmiral o *“movimento de descentração é reconhecer o outro como diferente e relativizar o seu próprio sistema de valores”* (1989:142).

De facto, a tomada de consciência da sua própria identidade cultural, conduzirá à compreensão do outro e dos sistemas de valores e de normas dos outros indivíduos e grupos, através de uma pedagogia de relação intercultural. Correspondendo a uma verdadeira mudança ideológica, sociológica e educativa, a educação intercultural deverá ser *“uma resposta metodológica e estratégica ao pluralismo cultural”* (Abdallah-Pretceille, 1986:168).

Considerando a diversidade cultural um factor de enriquecimento e reciprocidade na convivência social, no campo específico das relações sociais em educação, esta diversidade cultural implicará a adopção de estratégias educativas, geradoras de processos de integração das minorias que compõem a sua população estudantil e de uma boa comunicação entre as famílias e a escola. As dificuldades que muitas crianças e jovens das minorias sentem no seu processo social escolar conduzem, ao seu insucesso e abandono escolar precoce.

Sobre o insucesso escolar nas crianças e jovens migrantes, Ramos (1993-a.558-589), refere: *“(…) Este não pode reduzir-se ao problema linguístico e à qualidade de estrangeiro, mas depende também da pertença às categorias sócio-profissionais e económicas mais desfavorecidas. Com efeito, as crianças pertencentes a certas categorias desfavorecidas, sejam elas migrantes ou nacionais, são de algum modo “estrangeiras” ao meio escolar e estes factores têm, sem dúvida, consequências nos resultados e futuro escolar destas crianças”* e aponta como causas do insucesso e desigualdades a *“própria herança individual, cultural e social dos alunos, mas também ao próprio sistema organizacional e curricular, à formação, expectativas dos professores e à cultura dominante na escola”* (2005:257).

As investigações conduzidas por Ramos, (1990, 1993 a e b) quer em creches, quer em jardins de infância, em Portugal e no estrangeiro demonstram como a escola pode ser um laboratório por excelência de inclusão de culturas, de aprendizagens e de partilha de saberes, integrando a diversidade, a especificidade e a uniformidade de culturas. Os filmes realizados por esta investigadora revelam-nos a importância da educação intercultural no seio das famílias e nas idades mais precoces. Desde muito cedo, a escola é apresentada como um espaço de culturas e de aprendizagens, possibilitando o emergir e a partilha de saberes, num crescendo enriquecedor de reconhecimento, de aceitação e de integração das diversidades culturais existentes.

As crianças e jovens que são normalmente oriundas de famílias destruturadas, numerosas e que sofrem de pobreza e exclusão social, não tendo o apoio psico-afectivo adequado no seio familiar e também escolar, sentem-se frustradas e marginalizadas o que vai originar um percurso de vida desorganizado, sem perspectivas de futuro, com

contactos sociais deficitários e conducentes ao mundo da droga, como demonstrou a nossa investigação.

Para compreensão e análise da realidade social e as prováveis interferências na relação de pobreza e exclusão social, B. da Costa (1998) refere que a noção de “pobreza” está contida na noção de exclusão social, que “*consiste numa situação dinâmica de privação, por falta de recursos*”. Assim sendo, o indivíduo desprotegido, pobre, não terá condições para “*ganhar a vida através de um dos meios de vida correntes na sociedade a que pertence*” (B. da Costa, 1998:19).

Os factores de pobreza estão relacionados com a sociedade envolvente: falta de recursos económicos, discriminação, desemprego, baixa taxa de alfabetização, más condições habitacionais e aglomerados; com a caracterização da família são apontados factores ligados à falta de protecção e ausência de infância, abandonos, famílias monoparentais e também os aspectos relativos ao próprio indivíduo, como a sensação de dependência, inferioridade, de privação materna, baixo nível de aspirações e presença constante de violência (Carmo e Ferreira, 1998).

No que se refere à exclusão social, para B. da Costa (1998) os indivíduos ficam limitados aos vários “*sistemas sociais básicos*” como sejam os amigos, vizinhos, o trabalho e que conduzem à socialização e integração social do indivíduo. No aspecto económico, são apontados os “*mecanismos geradores de recursos (no mercado de trabalho, os salários e na segurança social, as pensões); o mercado de bens e serviços (financeiro e créditos) e o sistema de poupanças*” (B. da Costa, 1998:22).

Este autor também refere a exclusão social no domínio *territorial* e as *perdas* dos indivíduos excluídos “*perda de identidade social, de auto-estima, de auto-confiança, de perspectivas de futuro, de capacidade de iniciativa, de motivações, do sentimento de pertença à sociedade*” e como estes factores poderão conduzir a situações de alcoolismo, de mendicidade e de toxicodependência, reflectindo-se nos filhos a situação de pobreza, ou seja a uma *situação de risco*.

2.2 Políticas de imigração e integração dos imigrantes

Os países confrontados com problemas surgidos pelas mudanças das estruturas sociais, culturais e económicas têm procurado redefinir não só as suas políticas sociais para uma melhor integração dos imigrantes, redução de fluxos migratórios, combate à discriminação, nos vários grupos étnicos dentro dos seus territórios, como também nas políticas educativas, através de regulamentação legislativa e numa perspectiva intercultural.

Embora as políticas sobre migrações sejam específicas em cada Estado – Membro, a União Europeia, alargada a 25 países, desde 1 de Maio de 2004, tem apelado à promoção da igualdade de oportunidades, quer no plano educativo e de formação, quer no acesso à habitação, ao emprego e aos serviços sociais dos imigrantes, valorizando a sua participação na sociedade de acolhimento, inclusivamente nas questões de foro político e social.

Tal como os vários países da União Europeia, o Estado Português tem procurado introduzir nova legislação sobre a imigração (Decreto-Lei nº 244/98), alargando os direitos de cidadania; introduzindo novas medidas legislativas relativas às diversas

formas de discriminação nos sectores: educacional, laboral, social, político, de habitação e da liberdade religiosa, como também em critérios de origem e etnia, como é referido no art. 13º, nº2 da Constituição da República Portuguesa. “...ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de descendência, sexo, raça, língua, território de origem, convicções políticas e ideológicas, instrução, situação económica ou condição social”.

No campo educativo, os princípios da igualdade e da universalidade encontram-se consagrados e regulamentados na Constituição da República Portuguesa (artº 74.1) e na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Através do Despacho Conjunto nº 304/98, de 24 de Abril, foram apoiados, no ano lectivo de 1989/1999, 17 mediadores culturais ciganos para a educação, tendo sido regulamentado o Programa Educação/Emprego, através do Despacho Conjunto nº 942/99, onde se prevê a mediação cultural orientada para a integração social de jovens pertencente a minorias étnicas que frequentam o ensino secundário (Conceição Ramos, 2003a).

No que se refere às medidas sociais, a Resolução do Conselho de Ministros nº 38/93 de 08/04, cria o programa de integração social e profissional de imigrantes e minorias étnicas.

Também em 1993, é criada a Comissão Interdepartamental para a integração de minorias étnicas, envolvendo os Ministérios da Educação, da Segurança Social, da Administração Interna, das Obras Públicas, Transportes e Comunicações, da Saúde e do Emprego (Despacho Conjunto, de 23/9/93).

A partir de 2001, assiste-se a uma política de restrições e de controlo apertado da imigração.

A legalização dos imigrantes bem como as condições de entrada, permanência e saída de estrangeiros do território nacional foram regulamentadas através do D. L. nº 4/2001, de 10 de Janeiro, procurando dar resposta, não só ao elevado número de estrangeiros que procuram Portugal na busca de um emprego, como também para satisfazer a crescente necessidade do mercado de trabalho em diversos sectores de actividade económica, sendo as redes de angariação de mão-de-obra ilegal punidas com penas de prisão (Conceição Ramos, 2003a).

Por outro lado, a criação de novos canais institucionais, como sejam: o Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), o Conselho Consultivo para os Assuntos da Imigração e o Regime Jurídico e de Apoio às Associações de Imigrantes têm contribuído para a integração das minorias e também contrariado a arbitrária discriminação de seres humanos apenas na base da diferença cultural, étnica, geográfica ou de qualquer outra ordem.

Para além dos incentivos à implementação de políticas de desenvolvimento das relações interculturais, os Estados-Membros da União Europeia têm tomado medidas jurídicas no combate à discriminação, ao racismo e à xenofobia.

A maioria das leis anti-racismo e anti – discriminação dos Estados – Membros inspiraram-se na **Convenção dos Direitos do Homem** e também na **Convenção das Nações Unidas sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial** (1976).

O Relatório da Comissão Europeia, publicado em Fevereiro de 2005, sobre igualdade entre mulheres e homens, refere a questão das mulheres imigrantes e a necessidade de integrar uma perspectiva de género nas políticas de imigração e integração, no que concerne ao reforço da posição das mulheres no acesso ao emprego, à formação, à valorização profissional e às condições de trabalho e também à melhoria dos serviços sociais e de acolhimento de crianças, principalmente na faixa etária dos 0 aos 3 anos, por forma a conciliar a vida profissional e privada de ambos os progenitores (<http://www.oi.acime.gov.pt>).

Nos últimos anos, temos assistido à proliferação de associações e grupos, que formal ou informalmente, “combatem” as formas de discriminação, não só representando os interesses dos indivíduos lesados, como dando assistência e apoio, denunciando atitudes discriminatórias dos vários países europeus e outros, através da Internet.

Entre outros grupos, destacamos a **Liga dos Direitos do Homem; o Movimento contra o Racismo e pela Amizade entre os Povos (M.R.A.P.); e o S.O.S. – Racismo**. Em Portugal, esta Associação tem promovido actividades, tais como: ciclo de cinema sobre o racismo, debates nas escolas, exposições, publicações, actividades culturais nos **Estabelecimentos Prisionais**, no sentido de criar harmonia nas relações sociais e de amenizar e aceitar as diferenças entre os diversos grupos sociais e a sociedade receptora. Segundo Conceição Ramos, cerca de 50 associações já viram a sua representatividade reconhecida pelo Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), *“depois da aprovação do seu regime jurídico desde 1999, actuando em áreas como a formação profissional, organização de actividades culturais que permitem a integração dos imigrantes, bem como a disponibilização de informação aos sócios sobre o direito à segurança social, os processos de legalização, o acesso à educação... (2003a:265).*

1. História e Percursos do Sistema Prisional Português

Nos finais do século XIX, irão concretizar-se as principais medidas reformadoras do sistema penal, aliás reformas que iam ao encontro dos enunciados teóricos defendidos desde o Iluminismo.

Assim, a prisão tornar-se-á um elemento fundamental do sistema prisional e a pena principal prevista nos códigos penais passará a ser a privação da liberdade.

Esta pena era *“considerada recomendável e útil, pois permitia aliar ao sofrimento que a perda de liberdade implicava a regeneração do indivíduo pelo trabalho, pela educação e pela reflexão interior, recuperando, desta forma, o indivíduo delinquente para a vida em sociedade”* (Vaz, 2003:13).

No século XIX, os principais estabelecimentos prisionais, em Lisboa, eram as cadeias do Limoeiro e do Aljube, para além de cerca de 40 cadeias para o cumprimento de pequenas penas. Já neste período, as prisões sentem as dificuldades originadas pela sobrelotação de reclusos e as suas consequências: más condições de salubridade, de higiene e sobretudo alimentares, na medida em que as condições de conservação eram muito deficientes.

Outras dificuldades são apontadas relativamente às prisões de Lisboa pela sua grande taxa de ocupação, a inexistência da separação dos presos, de acordo com a idade, o grau de perigosidade, o tipo e a duração das penas.

Assim, ao albergar no seu seio indivíduos “perigosos”, cujo “poder” exerciam sobre os demais, as prisões de então poder-se-iam considerar verdadeiras “escolas do crime”.

A Cadeia Geral Penitenciária do Distrito de Relação de Lisboa, construída em 1885, é considerada o estabelecimento prisional “modelo”, visto que tinha como objectivo a recuperação do indivíduo.

Em 1895, as prisões de Lisboa contavam já com 6.542 condenados, enquanto que no Porto a população reclusa era de 2.224.

A sobrelotação das cadeias neste período também era devido à vinda de reclusos de outros distritos e que se concentravam na Prisão do Limoeiro, para depois serem transferidos para o local da pena (na grande maioria o destino era Angola) (Vaz, 2003).

A situação das principais cadeias de Lisboa leva Gomes de Brito (1891) a denunciar: *“Continua a Cadeia do Limoeiro a ostentar cinicamente a nossa miséria e a dos desgraçados que o vício ou o crime lá tornam reclusos...e a do Aljube a escandalizar a moral e a civilização, servindo de exício à Ilustração da primeira cidade do reino, e de vergonha à incúria e à criminosa indiferença dos que nela administram a nação”* (Deusdado, 1898:9).

A partir da “revolta dos reclusos do Limoeiro” que se veio a verificar a 24 de Outubro de 1891, surge como premente a edificação de novas prisões, para que os reclusos sejam distribuídos, de acordo com o sexo, a idade e o tipo de crime praticado.

Perante a perspectiva de uma melhoria nas condições prisionais, já no final do século XIX se colocava o paradoxo: se o detido tinha um tratamento “brando e generoso”, e que poderia contribuir para o aumento da criminalidade e até da reincidência, na medida em que muitos indivíduos desfrutariam de melhores condições de vida nas cadeias, do que quando se encontravam em liberdade.

Apesar dos ideais penais propostos para a regeneração do indivíduo delincente, o que se veio a verificar foi a sua debilitação física e moral. A loucura e a tuberculose (doença muito comum na época) tomavam conta dos reclusos que já vinham debilitados do exterior, pela vida de alcoolismo e a falta de higiene que levavam.

No início do século XIX, Rocha Martins, um cronista da época, referia-se aos reclusos que terminavam a sua pena nas prisões de Lisboa e mais pareciam “*um cadáver galvanizado que as mais das vezes se restitui à sociedade, que se coloca do portão e se manda caminhar para a cidade*” (1906:180).

Neste período, as autoridades não conseguiram fazer passar a reforma das prisões do plano das idealizações para o plano das concretizações, aliás, situação que se irá arrastar por todo o século XX.

Contudo, ainda no antigo Regime há a destacar as disposições oriundas da Constituição de 1822 que incluía vários preceitos relativos ao sistema prisional e com preocupações humanistas, como nos atesta os artigos 208 e 210: “*As cadeias serão seguras, limpas e bem arejadas, de sorte que sirvam para segurança e não tormento dos presos. Nelas haverá diversas casas, em que os presos estejam separados, conforme as suas qualidades e a natureza dos seus crimes, devendo haver especial contemplação com os que estiverem em simples custódia, e ainda não sentenciados...*” (art 208).

“*O juiz e o carcereiro que infringirem as disposições do presente capítulo, relativas à prisão dos delinquentes, serão castigados com penas que as leis declararem*” (art 210) (M.J., 2004:11).

A partir do século XX surgem Diplomas importantes, como seja o Diploma Constitucional de 1911 (a partir da Constituição de 21 de Agosto de 1911), que refere a manutenção da proibição da pena de morte e de penas corporais, perpétuas ou de duração ilimitada e também o direito dos condenados à reparação de perdas e danos, se alguma sentença criminal for executada injustamente (art 3º).

No último século, entre as leis mais relevantes que reformaram o Sistema Prisional Português, destacamos: o Diploma de 1901 que regulamenta as cadeias civis do continente e ilhas adjacentes; o de 1936 denominado Reforma da Organização Prisional que foi posteriormente substituída pela actual Reforma de 1979 (M.J., 2004:9).

A Reforma da Organização Prisional, de 1936 (Decreto – Lei nº 26 643, de 28 de Maio) teve como principal responsável o Prof. Beza dos Santos que “*colocou o direito penitenciário português entre os mais progressivos da Europa no tratamento de execução das reacções criminais privativas da liberdade*” (M.J., 2004:13).

Esta Reforma cria vários tipos de cadeias: as cadeias comarcãs (destinadas ao cumprimento de pena de prisão até 3 meses); as cadeias centrais (ao cumprimento de pena superior a 3 meses); e as cadeias penitenciárias (ao cumprimento de pena de prisão maior). Para dar resposta às várias situações do delincente, são criados tipos de prisões

especiais, tais como: prisões-escola, prisões-sanatório, prisões-maternidade e prisões para criminosos.

Nos anos sessenta, assistimos a um movimento reformador do direito penal, da autoria do penalista Eduardo Correia, que a pedido de Salazar, apresentou um Projecto de Código Penal que assentava numa perspectiva ressocializadora – a criação de penas alternativas às penas de curta duração e reinserção social dos reclusos. As propostas de garantia de defesa dos arguidos, bem como os ensinamentos de várias correntes da criminologia deste período serão incorporadas na Legislação Portuguesa (Constituição da República, 1976) que será enriquecida por revisões constitucionais que se vão seguindo.

Assim, a Reforma Prisional de 1979, da autoria do Prof. Eduardo Correia, (Decreto – Lei 265/79 de 1 de Agosto) representa uma lei basilar quanto à execução de penas e medidas de segurança, pioneira na construção do novo direito prisional europeu, em conjunto com as leis italiana (1975), alemã (1976) e espanhola (1979) (DGSP, 1996).

Este Documento espelha orientações veiculadas por várias organizações humanitárias, no que se refere à reinserção social dos delinquentes e da individualização de execução de penas, como também apela aos direitos dos reclusos *“ao trabalho remunerado, benefícios de segurança social, acesso à cultura e ao desenvolvimento integral da personalidade”* (artº 2).

Em 1982, através do Decreto – Lei nº 319/82, de 11 de Agosto, foi criado o Instituto de Reinserção Social (IRS) a fim de desenvolver actividades de serviço social junto da população reclusa. Actualmente, o IRS, regulamentado pelo Decreto – Lei nº 204 – A/2001, de 26 de Julho *“...deixou de incluir, nas suas atribuições, a promoção da reinserção social dos reclusos e a ligação com o respectivo meio sócio-familiar e profissional, bem como a assessoria aos TEP (Tribunal de Execução de Penas) na elaboração dos relatórios e planos para a concessão da liberdade condicional, matéria que passou a competir aos serviços prisionais”* (M.J., 2004:22).

No que se refere à legislação sobre tráfico e consumo de estupefacientes, a publicação do DL nº 430/83 de 13 de Dezembro e depois o DL nº 15/93, de 22 de Janeiro, veio alterar as medidas preconizadas nas décadas anteriores, devido ao combate à droga e à criminalidade e considerando que *“o delinquente toxicodependente necessita de uma intervenção específica orientada para o tratamento”*.

Este Documento introduz medidas e sanções penais, designadamente as de execução na comunidade, permitindo a substituição da prisão preventiva por internamento em estabelecimento adequado, e também a existência de zonas adequadas nos EPs para os reclusos toxicodependentes e uma articulação entre os serviços de saúde e o sistema de justiça.

No que se refere ao combate à propagação de doenças infecto-contagiosas, em meio prisional, a lei nº 170/99 de 18 de Setembro estipula a realização gratuita do rastreio àqueles doentes, quer à entrada, quer, periodicamente, durante a permanência do recluso na prisão (M.J., 2004).

A partir de meados da década de oitenta, a prisão será a resposta ao controlo e à “socialização” de um grupo de indivíduos já por si carenciados e marginalizados: os toxicodependentes (na maioria jovens e também mulheres), as minorias étnicas e os imigrantes.

Esta situação irá agravar-se nas décadas seguintes, com a “forte” imigração, as minorias étnicas que continuam a entrar no nosso país, principalmente oriundas do Leste Europeu, as redes que se formam não só ligadas ao tráfico de droga, como também ao tráfico de “imigração clandestina”.

Apesar das Recomendações do Conselho da Europa, no que se referem aos recursos disponíveis, e apesar de sucessivas amnistias e perdões gerais de penas, Portugal atingiu a taxa mais elevada de reclusos, da União Europeia, em 2003, bem como uma elevada percentagem de detidos preventivamente.

O “uso desmedido da prisão preventiva” como se tem referido, o Dr. Jorge Sampaio, Presidente da República e que vem sendo praticado, faz com que a prisão preventiva tenha funcionado como medida social e terapêutica (no caso dos toxicodependentes), ao invés duma política alternativa, para dar resposta aos mais desfavorecidos da nossa sociedade – jovens, mulheres toxicodependentes, imigrantes e minorias étnicas.

Também é evidente a entrada de reclusos com características psico-sociais mais problemáticas, com histórias de vida e enquadramentos sócio-familiares mais destruturados, e evidenciando elevados padrões de agressividade e violência, aumentando a perigosidade no contexto prisional, associada à capacidade de organizações estruturadas de práticas criminais envolvidas em movimentos internacionais de migração clandestina, (caso da rede organizada proveniente da Moldávia e julgada em Janeiro de 2003), redes com grande suporte financeiro, sobretudo na área do tráfico de droga.

Muitas vezes são os mais pobres, aqueles cuja situação social é mais precária, que ingressam nas prisões e a precariedade agrava-se ao passar pelas prisões.

Segundo Obrecht, *“A precariedade não se revela apenas ao nível financeiro, mas a um conjunto de carências sociais, culturais e de saúde que se foram acumulando”* (1998:193).

2. Análise e Caracterização do Sistema Prisional Português

2.1 Os estabelecimentos prisionais

Em 1936, o país contava com 186 estabelecimentos prisionais que se destinavam à detenção e execução das penas e medidas de segurança. A partir da década de 70 e com a extinção das cadeias comarcãs, diminui significativamente o número de prisões em Portugal, sendo, em 1977, de apenas 37 estabelecimentos de reclusão. Embora o aumento tenha ocorrido em 1993 é sobretudo, a partir de 1986 a 2003 que se regista crescimento no parque prisional.

Actualmente, os estabelecimentos prisionais, num total de 55, passaram a dividir-se em centrais (17), especiais (3) e regionais (35), segundo o Decreto-Lei nº 265/79 (art. 158º). Os centrais e regionais destinam-se ao cumprimento de medidas privativas de liberdade de duração superior a 6 meses, ou internamento de reclusos em prisão preventiva; os especiais destinam-se a reclusos que necessitam de tratamento específico, onde estão incluídos os EPs para jovens adultos, estabelecimentos para mulheres, hospitais prisionais e hospitais psiquiátricos.

Também a divisão dos EPs aparece-nos no Decreto-Lei nº 268/91 (art. 44º), em estabelecimentos centrais e especiais; regionais, cadeias de apoio e estabelecimentos prisionais instalados na Polícia Judiciária (Lisboa e Porto).

Os estabelecimentos especiais e centrais gozam de autonomia administrativa, o que já não acontece com os estabelecimentos regionais e as zonas prisionais na Polícia Judiciária. Assim, esta divisão, assenta na diferença de “espécie”, como o legislador lhe chama, e encontra-se relacionada com a autonomia ao nível administrativo que os estabelecimentos possuem.

Assim, os 55 estabelecimentos prisionais têm diferentes características e especificidades, e que estão associadas ao “tipo” de população, espaço, alojamento, disciplina/segurança, organização/ocupação interna e legislação/comunicação com o meio exterior.

De acordo com o critério de segurança, os EPs são classificados de: segurança máxima, fechados, abertos e mistos, integrando a maioria esta última classificação.

Enquanto que no regime aberto se prescinde total ou parcialmente de medidas de segurança, pelo facto de não existirem receios de evasão dos reclusos, no regime fechado há medidas rigorosas de vigilância, inclusivamente os reclusos residem numa área restrita e bem vigiada, para impedir a sua evasão.

O regime misto inclui no mesmo estabelecimento reclusos que se encontram nos dois regimes (Veloso, 1998).

De salientar que o Hospital Prisional de São João de Deus é a única unidade hospitalar de prestação de cuidados médicos especializados, acompanhando em regime ambulatorio ou de internamento os reclusos de todos os estabelecimentos prisionais do País.

Com uma lotação para 186 reclusos, o Pavilhão Clínico que dispõe de 20 enfermarias e 11 quartos, oito camas estão destinadas a mulheres e duas camas, no sector de psiquiatria, para esta população reclusa (M.J., 2004).

2.1.1 Os estabelecimentos prisionais femininos

Existem no País três estabelecimentos prisionais apenas para mulheres: O Estabelecimento Prisional Regional de Felgueiras, o Estabelecimento Prisional Regional de Odemira e o Estabelecimento Prisional de Tires. Embora esta cadeia seja a maior destinada a reclusas, estão alojados, no Pavilhão 3, desde 9 de Outubro de 2002, reclusos do EP de Caxias, por este se encontrar em obras de beneficiação.

O Estabelecimento Prisional de Tires também é a única prisão com um Pavilhão – Casa das Mães, dedicado às mães grávidas e com filhos que as acompanham, até aos 3 anos, às mães, cujos filhos se encontram na Casa da Criança e que já têm idade superior a três anos e a familiares destas reclusas que se encontram também detidas neste estabelecimento, possuindo este EP, uma creche, em edifício próprio, com três salas, de acordo com a faixa etária das crianças e outras dependências e equipamentos específicos a este contexto educativo.

As reclusas que se encontram no EP de Felgueiras, cuja lotação é de 33 reclusas, estão alojadas no rés – do – chão do edifício e dada a reduzida dimensão deste EP, não dispõe de creche, pelo que as crianças, filhos das reclusas, frequentam um infantário no exterior.

O EP de Odemira foi criado em 1995, a fim de responder às necessidades de alojamento da população reclusa do sexo feminino, no sul do país. Com uma lotação para 56 reclusas, possui um infantário para os seus filhos, devidamente equipado.

Existem outros EPs com sectores distintos para acolher população reclusa masculina e feminina e também os filhos destas, como sejam:

- O EPR de Coimbra, de Vila Real, de Ponta Delgada e de Angra do Heroísmo;
- O EP de Castelo Branco de lotação para 138 mulheres recebe também em instalações separadas, reclusos em regime aberto. Em edifício separado do EP foi instalado um infantário que acolhe os filhos das reclusas;
- O EP do Funchal possui um parque infantil e duas salas para berçário;
- O EP da Guarda em 1998 sofreu obras de remodelação para atender as reclusas da região Centro/Norte do País, beneficiando também os espaços destinados aos seus filhos, com a criação de uma creche, zona de recreio, gabinete médico e outros (M, J., 2004).

Em 1999, o EPR de Aveiro, com lotação para 88 reclusos, foi objecto de remodelação e ampliação, tendo sido criado um Sector Feminino. No EP do Porto, cuja lotação é para 686 reclusos, vamos também encontrar um Sector Feminino para as reclusas do Norte do País e para as que aí necessitem de permanecer, por força de julgamento e outras diligências judiciais.

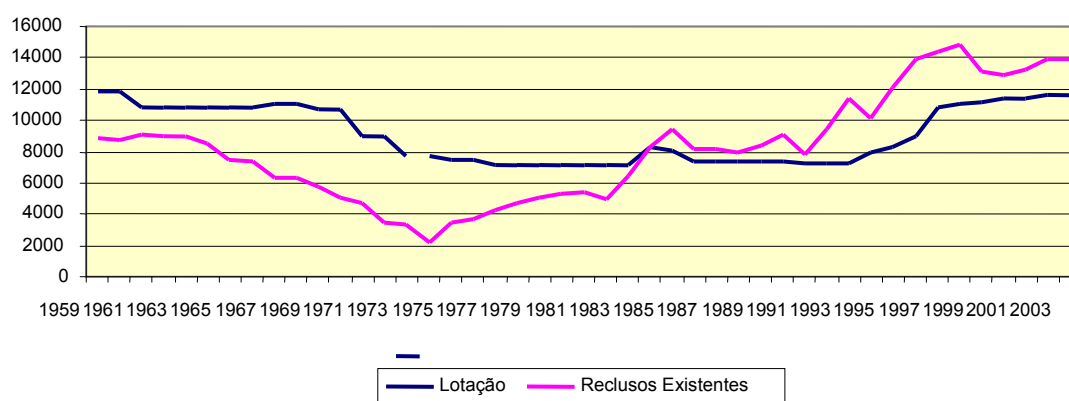
2.2 A população prisional

Entre 1936 e 2003, a evolução total da população prisional está directamente dependente da evolução do número de detidos condenados.

Contudo, verifica-se um crescimento dos reclusos preventivos, a partir de 1974, ultrapassando os 4 mil em Novembro de 2003, ou seja 30% do total da população prisional.

A partir de meados da década de 80 verifica-se um aumento da população prisional. De 5 642 reclusos em 1980, para 9 389 em 1985. Contudo, verificou-se um decréscimo com a Lei de Amnistia e Perdão de Maio de 1999. Encontramos uma estabilização do movimento em 2000, para depois se verificar um novo crescimento no ano de 2001. Em 1 de Outubro de 2001 contabilizavam-se 13 500 reclusos, enquanto em 2003 atingiam-se os 14 000 detidos., verificando-se em 15 de Novembro de 2003, uma taxa de ocupação da ordem dos 121%, conforme os dados revelados pelo Gráfico 1 (In M.J., 2004:28).

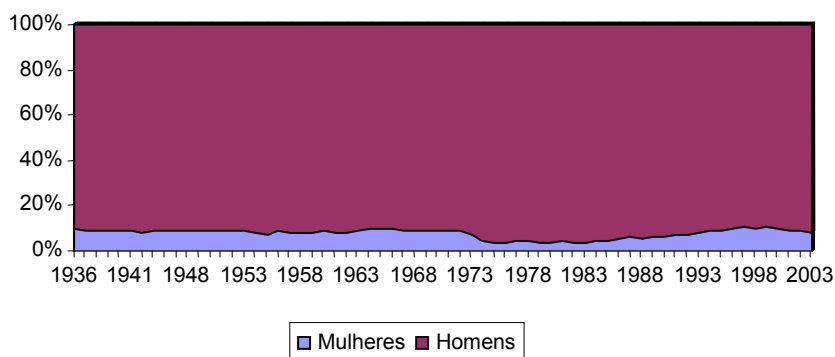
Gráfico 1 - Lotação e reclusos existentes nos estabelecimentos prisionais 1959-2003



Fonte: *Estatísticas Judiciárias* (1959-1966), *Estatísticas da Justiça* (1968-2001), *DGSP* (2002-2003).

No que se refere às mulheres, o crescimento é notório em 1997, representando mais de 10% do total da população. Em 1980 eram 200 as reclusas. Em 2001 foram contabilizadas 1122 reclusas e em 15 de Novembro de 2003, existia 1 061 mulheres em estabelecimentos nacionais, representando 7,6% do total de reclusos, de acordo com o Gráfico 2 (In M. J., 2004:36).

Gráfico 2 - População prisional por género 1936-2003 (%)



Fonte: *Estatísticas Judiciárias* (1936-1966), *Estatísticas da Justiça* (1968-2001), *DGSP* (2002-2003)

No que concerne à caracterização social dos reclusos, estes são na maioria homens, entre os 25 e os 39 anos, lusos e possuindo o ensino básico.

As mulheres, à excepção de 1997, nunca ultrapassaram os 10% do total dos reclusos.

Apesar de se notar um decréscimo na população de “jovens adultos”, verifica-se um “envelhecimento” da população prisional, sobretudo na faixa etária dos 40 aos 59 anos, quer sejam lusos, quer sejam estrangeiros.

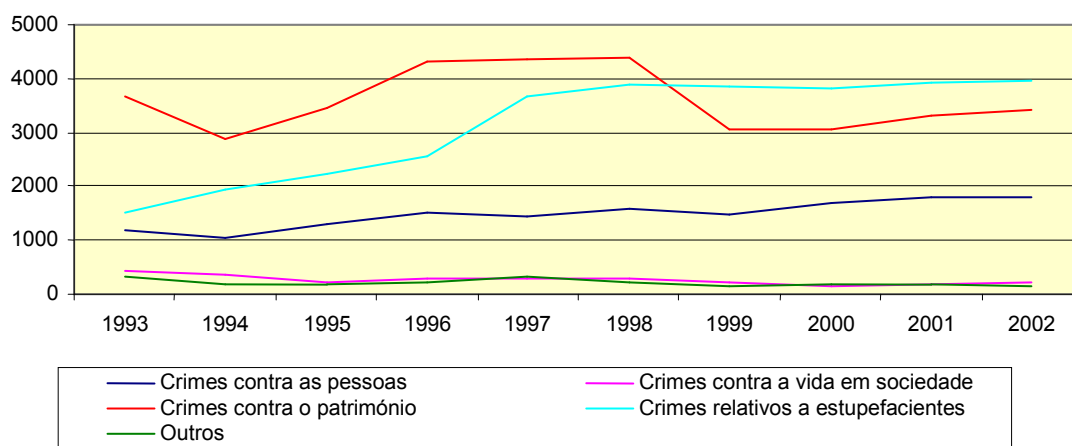
Relativamente à população de estrangeiros, era contabilizada em 31 de Dezembro de 2002, 2 095 detidos, dos quais 203 eram mulheres. De referir que a maioria dos reclusos (homens) eram provenientes do continente africano – 1 148 homens para 61 mulheres.

As reclusas detidas – 72 eram provenientes dos países da Europa, principalmente da Roménia, enquanto que 474 homens eram oriundos da Rússia e da Roménia. Dos países da América Latina, principalmente do Brasil, seguido da Venezuela e Colômbia, foram contabilizados 193 homens para 67 mulheres (M. J., 2003).

2.3 Tipologia de crimes praticados

De acordo com o gráfico 3, verificamos que os crimes relativos a estupefacientes aumentaram a partir de 1993, ultrapassando em 1999 os crimes contra o património, já que este tipo de crime constituiu, até finais do século XX, a principal causa de detenção em Portugal (In M.J., 2004:31).

Gráfico nº 3 - Reclusos condenados por tipo de crime 1993-2002

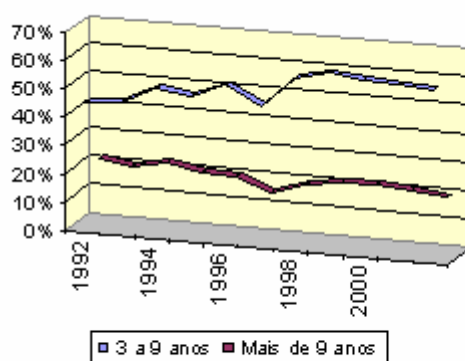


Fonte: Estatísticas da Justiça (1993-2001); DGSP (2002).

Em relação à duração das penas verifica-se que tem aumentado o peso relativo das penas de 3 a 9 anos, ao contrário das penas de mais de 9 anos que se tem mantido estável, segundo o Gráfico 4 (In M.J., 2004:33).

Segundo Miranda Pereira, Director Geral dos Serviços Prisionais, os reclusos estrangeiros, devido à tipologia de crime praticado (relativo à droga), “enquadram-se numa moldura penal mais pesada. Enquanto 5,9% dos homens portugueses está condenado a penas até 1 ano, só 1,4% dos estrangeiros aqui cabe, no que toca às mulheres, para 3,2% de nacionais neste espectro, não existe uma única estrangeira. No escalão dos 6 aos 9 anos de condenação, o segundo mais importante (21,9% do total), os homens estrangeiros representam 26,4% contra 21% dos portugueses, situação igualmente válida para as mulheres uma vez que para 35,2% de estrangeiras assim condenadas, temos 24,9% de portuguesas” (cit. in Santos e Bastos, 2005:212).

Gráfico nº 4 - Penas de média e longa duração



Fonte: Estatísticas da Justiça (1992-2001), DGSP (2002).

2.4 Características e Factores implicados no funcionamento do sistema prisional

Verificamos que a população prisional tem vindo a aumentar, apontando-se algumas causas explicativas: o desenvolvimento vertiginoso do fenómeno de tráfico e consumo de estupefacientes e com características mais graves, com o surgimento da heroína nesses circuitos, com ligações a grupos e associações criminosas, constituindo-se “redes organizadas no mundo da droga”; maior duração do tempo de permanência na prisão, como resposta ao fenómeno da toxicodependência, através dos instrumentos jurídico-penais, situando-se, mesmo os de natureza preventiva e de tratamento, no sector da Justiça; um movimento de agravamento das penas previstas e o aumento da duração das penas aplicadas e cumpridas vieram coincidir com alterações no sistema jurídico-penal, o que dificultou a libertação antecipada.

Enquanto a duração média da permanência na prisão em Portugal é actualmente de 26 meses, nos restantes países da Europa Ocidental situa-se nos 8 meses; sendo também o terceiro país com o número mais elevado de preventivos.

Contudo, apesar de Portugal apresentar uma taxa elevada de população reclusa, 30% dos quais se encontram em prisão preventiva, segundo as estatísticas é o país com uma percentagem baixa de criminalidade (M.J., 2004).

A par da sobrelotação da população reclusa, assiste-se à degradação significativa das suas condições de saúde, associada à problemática da toxicodependência e às doenças infecciosas virais graves: Hepatite e SIDA.

Globalmente o estado de saúde dos reclusos é pior que a população em geral e observa-se uma concentração de certas patologias, não ligadas às prisões, mas ligadas ao nível sócio-económico dos detidos.

Em França, e segundo Obrecht, (1998:195), 26% dos reclusos, à entrada na prisão, não possuem assistência social, não consultaram o médico nos últimos três meses e a taxa de mortalidade é duas a três vezes maior do que a população geral, nas idades situadas abaixo dos quarenta anos.

O aumento do número de apreensões de droga no interior dos EP's, sobretudo nos de maior dimensão, tem sido problemático, quando, ao mesmo tempo se verifica os mais sofisticados métodos de introdução de droga.

No princípio do ano de 2003, uma reclusa de Tires foi vítima da droga, ao ingerir em condições anormais e introduzida por um familiar, na hora da visita. Sobre este caso, a Revista Única refere: “*As consumidoras chegam a vomitar as entranhas, sem pudor. Um dia trocaram a dignidade por uma dose de pó*” (11 de Janeiro de 2003).

Por outro lado, o forte crescimento da população prisional não foi, durante muito tempo, acompanhado pelo aumento do parque prisional e de pessoal de vigilância.

Os factores atrás referidos têm conduzido à degradação das condições materiais de detenção, à dificuldade de separação de certas categorias de reclusos, o que vai aumentar tensões no ambiente interno, gerando muitas vezes actos de violência entre os reclusos, o que vem provocar níveis acrescidos de stress no pessoal de vigilância. Estas situações tornam-se mais difíceis de gerir, quando verificamos a escassez de guardas prisionais, de pessoal Técnico, de apoio e acompanhamento ao recluso.

Segundo o Expresso, (2003:42) *“O défice da DGSP em 2002 terá rondado os 22,5 milhões de euros. Os directores, todos, queixam-se das verbas diminutas, da insuficiência de equipamentos”*.

Por outro lado, surgem dificuldades de gestão da população reclusa, face aos constrangimentos resultantes da mobilidade daquele pessoal, devido à realização de obras em vários estabelecimentos, como se verificou no EP de Tires, que recebeu, em Outubro de 2002, 120 reclusos do EP de Caxias, precisamente por se encontrar aquele EP em beneficiação de obras.

As hesitações das perspectivas sociais sobre o papel a desempenhar pelo sistema prisional, ora com derivas securitárias, ora com derivas proteccionistas, põe em causa o equilíbrio entre os objectivos da prevenção da reincidência, pela reinserção social e os da promoção da ordem e da paz públicas.

2.5 Medidas adoptadas a partir de 1996

O reconhecimento da necessidade de intervenção urgente no Sistema Prisional Português, levou o Governo a adoptar em 1996, um conjunto de medidas de natureza administrativa e legislativa, integradas no “Programa de Acção para o Sistema Prisional”.

Assim, no que concerne às medidas legislativas foi publicado: O Decreto-Lei nº 375/97, de 24 de Dezembro – a favorecer condições para aplicação e execução do trabalho a favor da comunidade; A Lei nº 122/99, de 20 de Agosto na aplicação do controlo electrónico; A Lei nº 328/98, de 29 de Agosto, que, por razões humanitárias, prevê a possibilidade de libertação de reclusos condenados que sofram de doença grave, em fase terminal; O Decreto-Lei nº 46/96, de 14 de Maio e o Decreto-Lei nº 328/98, de 2 de Novembro, a prever mecanismos jurídicos especiais que tornam mais ágeis os procedimentos de recrutamento de pessoal, aquisição de bens e realização de obras. Entre outros aspectos, a Lei nº 4/2001, de 10 de Janeiro, fixou novo regime relativo à pena acessória de expulsão.

No que respeita às medidas administrativas integradas no Programa, aquelas incidiram no aumento da capacidade de alojamento do sistema prisional, não só através da afectação e transformação de prédios militares em estabelecimentos prisionais, em Santarém, Castelo Branco, Carregueira, como também de instituições de menores, em S. José de Viseu e Izeda. À recuperação de instalações já existentes, junta-se o novo Pavilhão de Paços de Ferreira e o desenvolvimento do EP de Beja.

As celas foram renovadas com instalação de sanitários e remodelados ginásios, refeitórios e cozinhas. Foi melhorada a alimentação, quer na introdução da 4ª refeição, quer na concessão do fornecimento a empresas, quer na criação de padrões dietéticos e contratação de nutricionistas.

Através do Despacho Conjunto dos Ministros da Justiça e da Educação, em Junho de 1989, foram alargadas as possibilidades de acesso ao ensino por parte dos reclusos, através de Projectos desenvolvidos em conjunto com escolas associadas da comunidade local. A oferta educativa não só contemplou o Ensino Básico e Secundário, como

também se celebraram protocolos para o ensino a distância, a nível de bacharelato e da licenciatura.

No domínio da Formação Profissional, foram desenvolvidos Protocolos com o Centro Protocolar do Ministério da Justiça, Instituto de Emprego e Formação Profissional e Ministério da Educação, na implementação de Acções de Formação.

Têm-se revelado experiências muito positivas, quer no domínio do ensino, quer no que respeita à formação profissional.

“Para as direcções das prisões, o trabalho é uma estratégia de segurança, um instrumento de controlo, uma drageia terapêutica que atenua a tensão” (Expresso, 2003:42).

Para as reclusas, o trabalho serve para “matar o tempo”, “afastar recordações”, e “ganhar dinheiro”.

De facto, os reclusos são remunerados pelo seu trabalho, como é referido naquele órgão de comunicação, *“mas o dinheiro é depositado na conta pessoal para que não circule vivo pelas alas”* (2003:40).

Segundo a Revista Única daquele órgão de comunicação *“Quem integra as zonas produtivas ou na manutenção do estabelecimento, tem facilidade nas saídas precárias, na redução de pena, na obtenção de condicional, na passagem a regime livre...”* (2003:42).

Sobre esta problemática, Obrecht, (1998:194) tem uma opinião idêntica, quando refere: *“...o trabalho penal ou a formação têm a tendência para reproduzir desigualdades, na medida em que existem, como no exterior, mecanismos de selecção que tendem a privilegiar os que sabem fazer, os que sabem escrever, etc.”*

Através da celebração de Protocolos com empresas do sector privado e público, nomeadamente as Câmaras Municipais, permitiram a integração no mercado de trabalho a um maior número de reclusos em RAVE (Regime Aberto Voltado para o Exterior), o que se tem revelado experiências muito positivas.

Foi criado o Corpo da Guarda Prisional do Grupo de Intervenção e Segurança Prisional, através de Acções de Formação com abordagens às novas problemáticas da saúde, da deontologia e dos direitos humanos.

Para um maior controlo e segurança foi elaborado um Regulamento para verificação do estado de intoxicação alcoólica e por estupefacientes, por parte do pessoal e também introduzidos equipamentos de vigilância e detecção de metais, como também tem sido reforçado o equipamento informático nos serviços e a informatização em rede, de um sistema de informação prisional.

Segundo o Ministério da Justiça (2001) estavam em curso algumas medidas para a melhoria da qualidade no funcionamento global do sistema, nomeadamente em termos de organização e gestão do sistema prisional, com o reforço de uma cultura que sublinhasse os valores da responsabilidade e do serviço público e também a construção de novos Estabelecimentos Prisionais. Como finalidades do sistema prisional, eram apontados a prevenção da reincidência, pela reinserção social e a contribuição para a segurança e paz social, tendo em consideração princípios fundamentais, como sejam o

respeito pelos Direitos Humanos, a individualização de tratamento penitenciário, a aproximação à vida livre, atenuando os efeitos nocivos da prisão.

Observando-se por um lado, a concentração de algumas patologias, ligadas ao HIV, hepatites virais e tuberculose, por outro lado vão surgindo outras patologias intimamente ligadas à reclusão – patologias agravadas como sejam; asma, doenças alérgicas, úlceras gastro-duodenais, etc. A culminar esta situação observa-se a utilização abusiva de medicamentos ligados à toxicodependência, sendo mais elevado nas reclusas e o consumo de tabaco, que normalmente aumenta na prisão.

Também como factor de risco são apontadas as patologias traumáticas e auto-destrutivas e que constituem a primeira causa de hospitalização dos reclusos.

Assim, no que se refere ao tratamento e apoio aos reclusos são apontadas medidas relacionadas com um novo modelo de prestação de cuidados de saúde, ao desenvolvimento de programas específicos de prevenção da reincidência, de acordo com as diferentes tipologias de comportamento criminal, designadamente para a aquisição de competências pessoais e sociais e controlo da agressividade, destinados a grupos específicos e também a criação de mecanismos de parcerias, no âmbito da formação profissional, relacionando-a com o trabalho prisional e a colocação em emprego.

Segundo o Relatório sobre o estado das prisões entregue à Ministra da Justiça, Celeste Cardona, pelo antigo Director Geral dos Serviços Prisionais, João Figueiredo, refere que a Formação Profissional e as explorações económicas têm sofrido reduções progressivas devido à falta de reforço dos orçamentos nacionais e de financiamentos comunitários. (Expresso, 2003).

Segundo este órgão de comunicação, entidades exteriores, públicas e privadas, contactam as prisões para “oferecer” trabalho, assinar protocolos, mas nem sempre a exiguidade das instalações permite a aceitação.

2.6 Propostas e Recomendações apresentadas, face ao diagnóstico do actual sistema prisional português

Apesar de estarem em curso algumas medidas para a melhoria da qualidade no funcionamento das prisões, como foi referido anteriormente no nosso estudo, são, no entanto, apontadas cada vez mais lacunas aos Sistemas Prisional e Judicial, quer por entidades portuguesas ligadas a estes poderes, como também estrangeiras, como se verificou pelo Relatório do Comissário Europeu dos Direitos do Homem, Gil – Robles, que no início de 2004, referiu a sobrelotação das cadeias portuguesas, como um dos seus pontos negros do seu relatório sobre o Sistema Judicial Português.

Verificamos vários Investigadores incidindo a sua área de estudo sobre esta temática, como também a comunicação social que retrata o nosso sistema prisional “de doença grave” e a sociedade em geral está atenta a toda esta problemática, aliás veiculada pela mediatização das televisões sobre casos de corrupção, tráfico de droga e ultimamente os casos de pedofilia ligados à Casa Pia e que envolve pessoas conhecidas e conceituadas da nossa sociedade.

Aliás, o diagnóstico de “doença grave” no sistema prisional é antigo. Desde 1993 que a Provedoria da Justiça faz alertas regulares sobre as condições em que vivem os reclusos e recomenda as medidas necessárias à reforma do sector.

Assim, através das propostas dos seus 3 Relatórios sobre as prisões (em 1996, 1997 e 2003) a Provedoria pede mais investimentos para o parque prisional e para os cuidados de saúde prestados aos reclusos.

Em Novembro de 2003, o Provedor de Justiça, Nascimento Rodrigues visitou 55 prisões portuguesas. Da sua observação elaborou um Relatório com 950 Recomendações que encaminhou à Ministra da Justiça, Celeste Cardona.

Neste Relatório, Nascimento Rodrigues mostrava-se preocupado com a elevada taxa de reclusos (14.000 reclusos), com a taxa de reincidência nas prisões, com o aumento de toxicod dependência, das doenças infecto-contagiosas, como a Hepatite C, cuja taxa era de 30% e o HIV de 14%. Além das questões ligadas à saúde, o Provedor mostrava-se preocupado com a falta de higiene e a deficiente alimentação nas prisões portuguesas.

Assim, no Relatório de 2003, Nascimento Rodrigues propôs o desenvolvimento das alternativas à pena de prisão, medidas de flexibilização das penas e a utilização de meios electrónicos, em sede de liberdade condicional, bem como acordos bilaterais para a transferência de pessoas condenadas.

No que se refere ao combate à propagação de doenças infecto-contagiosas em meio prisional, o Provedor propôs a troca de seringas e a distribuição de preservativos, sugerindo a abertura de salas de injeção assistida, chamadas “salas de chuto”, nas prisões, como fundamentais para minorar os efeitos do contágio de doenças transmissíveis (principalmente com o uso de seringas contaminadas).

Esta proposta terá sido rejeitada pela Ministra da Justiça, argumentando a não existência de condições nas prisões, para se introduzir tais medidas.

Em 2002, o Relatório enviado pelo Procurador de Justiça à Assembleia da República apresentava um quadro bastante negativo sobre os Estabelecimentos Prisionais que acolhiam mulheres.

Segundo aquele documento, apenas o Estabelecimento Prisional de Tires e o de Castelo Branco dispunham de Creche, enquanto que o do Funchal e de Coimbra serviam-se para o efeito, de uma sala fechada.

Assim, no sector da saúde o EPT, contava na altura com a prestação a meio-tempo de um pediatra, um psiquiatra (4 horas/semana), quatro médicos de clínica geral (a meio tempo), um dentista e dois psicólogos a tempo inteiro.

No entanto, para aceder às consultas de ginecologia e obstetrícia, as reclusas tinham que se deslocar ao Hospital de Cascais.

Segundo aquele relatório, no EPT estavam em 2000, cerca de 800 mulheres, para uma lotação de 500 pessoas.

Hélder João Fráguas, juiz que colaborou em 1999 com a Amnistia Internacional, na publicação do seu Relatório Anual em Portugal, refere que o Sistema Prisional embora não seja *“modelar...têm-se feito apostas importantes na reinserção social, acentuando mais esta vertente do que o carácter punitivo da privação da liberdade.”*

Neste Relatório são evidenciados problemas relacionados com a sobrelotação de algumas cadeias, o deficiente acesso dos reclusos aos cuidados médicos, à propagação das doenças contagiosas e ao tráfico de droga no interior das prisões (Fráguas, 2003).

Também o Jornal “Público” refere no dia 31 de Maio de 2003 que em Portugal há mais de 4.000 presos preventivos, *“...quase um terço de uma população prisional que se*

acotovela em cadeias superlotadas. Metade nunca será condenado a penas de prisão efectiva, depois de passarem, em média, oito meses detidos à espera de julgamento.”

Segundo aquele órgão de comunicação, um inquérito realizado pela Ordem dos Advogados em finais de 2001, junto dos presos preventivos – 3.753 na altura, permitiu conhecer a sua situação prisional: 761 reclusos disseram desconhecer os respectivos processos; 10% não sabiam quem os defendia; 1.448 detidos queixavam-se de não ter qualquer tipo de apoio da família (muitos estavam detidos longe do seu local de origem). Cerca de metade das pessoas detidas preventivamente, em média e anualmente, acabariam por não ser condenadas a prisão efectiva.

De acordo com aquele órgão de comunicação, em 2001, 186 detidos preventivamente foram absolvidos; 1195 foram libertados por alteração das medidas de coacção ou porque não chegaram a ser condenados ou pronunciados e 813 acabaram por ser condenados a simples penas suspensas ou outras medidas, como a multa.

Perante este quadro penal o Presidente do Fórum Justiça e Liberdade, José Pinto Ribeiro comenta: *“Temos uma estatística que prova que a prisão preventiva é a regra e não a excepção, o que vai contra a constituição...”* (Jornal Público, 2003).

Segundo o *International Centre for Prison Studies*, Portugal apresentava no final de 2002, 31,9% de prisões preventivas (em relação ao total da população reclusa), enquanto que a Finlândia apresentava 14%.

Para o sociólogo Boaventura Sousa Santos, do Observatório Permanente da Justiça e do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, este fenómeno deve ser analisado à luz da *“morosidade da justiça que tem vindo a aumentar nos últimos anos”* (Jornal Público, 2003).

As várias investigações, realizadas na área das prisões, concluíram que embora Portugal seja um dos países com uma das mais baixas taxas de criminalidade, em especial de criminalidade violenta, apresenta a duração das penas, a mais longa da Europa Ocidental e o tempo de permanência na prisão com valores acima da média e também o país com maior número de reclusos por 100.000 habitantes.

Para a maioria dos investigadores, este problema paradoxal está relacionado com a toxicod dependência e crimes associados à droga e à questão da reincidência.

Jerónimo Freitas, secretário-geral da Associação Sindical de Juizes Portugueses, salienta que *“é necessário criar condições para tratar os casos fora das prisões e, em simultâneo, dotar a Justiça de meios que possa resolver os processos em tempo útil”*, enquanto que Noronha Nascimento, vice-presidente do Conselho de Magistratura atribui a *“alta taxa”* de prisão preventiva *“...em grande parte aos advogados que recorrem frequentemente a incidentes dilatórios.”* Para este Magistrado a defesa das pessoas *“não é bem feita e são os próprios juizes que têm que o fazer”* (Jornal Público, 2003).

A este órgão de comunicação, Vera Jardim, ex-ministro da Justiça, considera que as medidas como o trabalho a favor da comunidade e as pulseiras electrónicas têm sido pouco utilizadas, António Pedro Dores, membro da Associação contra a Exclusão pelo Desenvolvimento refere que *“A Justiça portuguesa tem uma mão desproporcionalmente pesada em relação à criminalidade que possuímos”* e para Rui Abrunhosa, Professor de Psicologia Jurídica da Universidade do Minho, *“entopem o*

sistema” os reclusos condenados a penas muito longas e quase não saem em liberdade condicional (Jornal Público, 2003).

Em 2003, a situação em que se encontra o Sistema Prisional português “não é modelar” como nos indicam as análises e críticas que apresentamos, oriundas dos vários sectores da Sociedade portuguesa. A esta situação não poderiam ficar indiferentes os responsáveis políticos pelo sector Judicial. Assim, em Janeiro de 2003, o Professor Freitas do Amaral é convidado para liderar uma Comissão para a Reforma das Prisões.

Ao longo de seis meses, a Comissão visitou prisões, promoveu debates e colóquios em Universidades e outras Instituições da sociedade civil.

É nesta qualidade de Presidente da Comissão para a Reforma das Prisões que o Prof. Freitas do Amaral visita o Estabelecimento Prisional de Tires, no dia 17 de Junho de 2003.

Também em Julho de 2003, o Bastonário da Ordem dos Advogados, Dr. José Miguel Júdice, visita o EPT. Depois de assistir à entrega dos diplomas às reclusas que frequentaram Cursos Profissionais, referiu-se também à duração da prisão preventiva, à escassez de medicamentos e à fraca assistência à saúde das reclusas.

A Comissão de Estudo e Debate da Reforma do Sistema Prisional (CEDRSP) visitou 55 cadeias portuguesas. Estas com capacidade para 11.380 pessoas albergavam em Novembro de 2003, 14.000 reclusos.

Perante uma taxa de ocupação de 121%, o grande problema do sistema prisional português continua a ser, segundo o Presidente da Comissão a sobrelotação das cadeias: “*Com menos presos é possível um sistema prisional mais digno e orientado para a reinserção dos reclusos*” (Domingo Magazine, 2004:18).

Neste órgão de comunicação social e referindo-se às condições de muitos Estabelecimentos Prisionais, o Presidente da Comissão considera que não ofereciam condições mínimas de asseio, salubridade e adequação funcional compatíveis com a dignidade humana. “*Não se trata de transformar as prisões em hotéis de luxo, mas também não podemos deixá-las degradar-se ao nível dos bairros de lata.*”

A uma entrevista concedida à Revista Visão, o Prof. Freitas do Amaral não deixa dúvidas que, “*A situação actual do sistema prisional é má, fruto de várias décadas de desatenção e de desinvestimento dos poderes públicos...e não atinge em vários aspectos, os padrões de qualidade exigíveis no início do Século XXI a um estado de Direito Democrático, baseado na dignidade da pessoa humana*” (2004:56).

O Relatório que consta de 101 páginas apresenta uma análise do funcionamento das prisões portuguesas e são feitas 31 recomendações para melhorar as suas condições.

Este Relatório (de 11 meses de trabalho) e uma proposta de lei-quadro foram enviados pelo Governo à Assembleia da República.

Para o Presidente da Comissão, a Reforma tinha sobretudo em vista a humanização das cadeias. Aliás esta ideia é salientada na primeira frase do Relatório: “*O nosso objectivo foi propor um sistema prisional humano, justo e seguro*”.

As mudanças a introduzir no Sistema Prisional Português tinha em vista colocá-lo ao mesmo nível da União Europeia.

Reduzir o número de reclusos (de 14.000 para 9.000) e tornar efectiva a reinserção social são os principais objectivos das medidas propostas entre as quais se destacam: a reestruturação do parque prisional (com a construção de 6 novos estabelecimentos) e a substituição de vinte outros em estado de degradação, (para um prazo de 15 anos); lutar contra a sobrelotação nas prisões, diminuindo quer as entradas (através da aplicação de medidas alternativas, como o trabalho comunitário – transformar a pena de prestação de trabalho a favor da comunidade em pena principal, aproveitando-a como uma sanção de conteúdo pedagógico e reparador; possibilitar a liberdade condicional, a partir de metade da pena, admitindo que ela assegura uma transição menos brusca da reclusão prisional para a libertação total; alargar o uso de vigilância electrónica como modalidade alternativa de execução de penas curtas ou antecedendo a concessão de liberdade condicional; aplicar a prisão preventiva apenas como medida excepcional, reduzindo os prazos legais da sua aplicação e a duração da própria investigação; alterar a legislação relativa ao tráfico e consumo de estupefacientes, reduzindo o limite mínimo da moldura penal, de modo a diferenciar condutas, consoante a sua gravidade; alargar o regime especial aplicável aos condenados afectados por doença grave e irreversível ou idade superior a 75 anos; criar uma Comissão de peritos para apresentar, até finais de 2004, um programa de combate à toxicodependência e doenças infecto-contagiosas virais no meio prisional; alterar o regime, conferindo ao juiz de execução de penas a faculdade de o suscitar a qualquer momento; introduzir de forma combinada, vários tipos de penas sequenciais e faseadas.

Para o Presidente da Comissão para a Reforma das Prisões, a forma de reduzir a população prisional, passava pela condenação a penas alternativas à prisão, ou por uma alteração da Lei. No entanto, considerava que as amnistias não eram uma solução.

Se o combate à sobrelotação é indispensável para mudar o Sistema, há também a necessidade de se “pensar num terceiro momento”, que é o de transição entre o fim da pena e o da inserção do indivíduo na sociedade.

Neste Projecto de Reforma, a Comissão inclui a criação de “casas de saída”, como solução para acolher temporariamente os reclusos que terminem o cumprimento de pena.

Estas “casas de saída” destinar-se-iam a ex-reclusos sem famílias ou por elas rejeitados e sem emprego, possibilitando-lhes “um tempo de transição para refazer a vida” e seriam construídas no âmbito de protocolos com várias instituições da sociedade civil, como a Igreja, Segurança Social, Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia.

Para além das “casas de saída” a Comissão propôs para os reclusos recém libertados um acesso facilitado ao rendimento social de inserção.

De fora das Recomendações ficaram as “salas de injeção assistida” (salas de chuto).

Apesar da posição manifestada neste Relatório, o Prof. já tinha admitido a criação de “salas de chuto”, “em condições particulares”, o que foi rejeitado pela Ministra da Justiça, Celeste Cardona.

Também os Relatórios já apresentados pela Provedoria da Justiça propunham a troca de seringas nas prisões ou a criação de salas de injeção assistida, como já referimos anteriormente.

A Comissão, à qual o Prof. Freitas do Amaral presidiu, considerava que devia haver estudos nesta área, visto não haver estudos científicos conclusivos, até a nível dos

outros países da União Europeia e também não existir consenso entre a maioria governamental e a oposição parlamentar.

No entanto, e no que se refere à saúde dos reclusos, a Comissão recomendava a inclusão dos mesmos no Sistema Nacional de Saúde.

O Presidente da Comissão para a Reforma das Prisões reconhecia que muitas das propostas já estavam na lei, o problema era a sua execução. De facto, para que tal acontecesse era necessário operarem-se mudanças na própria cultura judicial.

O Ministério Público viu com relutância a flexibilização das penas, porque entendia que a valorização de um crime não podia estar condicionada pela sobrelotação prisional.

Por outro lado, os juízes colocaram dúvidas sobre a aplicação da suspensão provisória do processo nas penas até cinco anos de prisão, pois já abrangia uma criminalidade de média gravidade.

No entanto, as Recomendações do Relatório sobre a Reforma do Sistema Prisional foram bem aceites pelos parceiros sociais: Ordem dos Advogados e Associação contra a Exclusão e pelo Desenvolvimento (<http://www.tsf.pt> – 2004).

Segundo o Presidente desta Comissão, a proposta desta, sobre a criação de uma segunda instância nos Tribunais de Execução de Penas (TEP) que permitia aos reclusos recorrer das decisões acerca das liberdades condicionais, saídas precárias e sanções disciplinares, iria alargar os direitos do recluso.

Para a Reforma que a Comissão preconizou, são necessários meios financeiros e vontade política para por em prática as Recomendações que aquele grupo de peritos apresentou.

Assim, na apresentação das principais metas da Reforma do Sistema Prisional, a titular da pasta da Justiça elegeu o ano 2004, como o ano da Reforma do Sistema Prisional, considerando esta “*a primeira Reforma do Sistema Prisional, desde 1936*” e referiu que esforçar-se-á por “*potenciar um menor uso de reclusão, designadamente pelo recurso à mediação penal, à vigilância electrónica, ao trabalho a favor da comunidade e à flexibilização das penas...à reinserção social e criação de casas de saída...*”

Sobre a vigilância electrónica, a Ministra da Justiça referiu que esta medida já era utilizada em 30 comarcas e 149 reclusos já tinham usufruído da pulseira electrónica e que pretendia generalizá-la a outras prisões (M.J., 2004).

3. Sistema Prisional e Direitos Fundamentais dos Reclusos

A investigação sobre as prisões foi ao longo dos tempos um campo inacessível, quer por razões inerentes aos condicionalismos do próprio contexto, quer pela aplicação limitada das penas.

Actualmente, as alterações sociais que caracterizam os dias de hoje, devido à degradação da situação económica enfrentada pela generalidade dos países, a uma globalização desequilibrada, mudanças de hábitos principalmente relacionados com a droga, são mutações que se verificam na sociedade e que têm tido também influência no sistema prisional, nomeadamente no que se refere à sobrelotação das cadeias e ao tipo de penas, não só em Portugal, como também na Europa e nos Estados Unidos.

Actualmente, este contexto tem sido alvo não só de investigação social, como tem atraído a comunicação social e a opinião pública, como um fenómeno controverso.

Se por um lado, as prisões são considerados lugares de “controlo de delinquentes e criminosos”, por outro lado, ao acolher no seu seio indivíduos já por si marginalizados pela sociedade, de classes socio-económico mais desfavorecidas, sem estruturas familiares, população bastante jovem e sem projectos de vida, normalmente ligados ao tráfico e consumo de droga, irão decerto agravar a situação destes reclusos se não houver uma intervenção psicossocial e um conjunto de programas pedagógicos eficazes para poderem fazer a transição para a vida livre e poderem viver em sociedade e não reincidirem.

A sobrelotação nas prisões e a alteração da população prisional – uma população cada vez mais de toxicodependentes, de mulheres ainda jovens e com filhos ainda pequenos, de estrangeiros a cumprir penas excessivamente longas e com problemas de saúde inerente à própria condição de vida daquela população – não é senão o resultado do endurecimento penal que se vem verificando ao longo destes últimos anos o que faz com que a nossa política criminal tenda a reduzir-se a uma “política de segurança”, esquecendo-se de alguns princípios que a Constituição da República (1976) estabelece, numa perspectiva humanista.

Por um lado, as novas formas de criminalidade, organizada e de grupos, fomentando sentimentos de insegurança na sociedade, têm potenciado um discurso repressivo na política criminal, dando assim prioridade ao “combate ao crime” em detrimento das “garantias da liberdade”.

O alargamento indiferenciado da intervenção penal às novas formas de criminalidade, sobretudo relacionadas com a droga tem conduzido à elevada taxa de presos preventivos, o que vai contribuir para a sobrelotação das prisões.

De facto, a prisão preventiva tem funcionado como instrumento substitutivo (ou supletivo) de medidas sociais e terapêuticas, no caso dos toxicodependentes e que deviam ser implementadas como medida alternativa à prisão.

A consciência dominante atenta à situação do Sistema Prisional português denuncia atentados aos direitos dos reclusos, no que concerne à duração da prisão preventiva, à duração das penas e também à aplicação das medidas alternativas.

Assim, a tentativa de conciliar estes dois pólos contraditórios, ou seja por um lado um conjunto de direitos e liberdades fundamentais e que dizem respeito à dignidade da pessoa humana e a violação desses mesmos direitos, leva Rodrigues a considerar que a *“constante dialéctica entre o sistema universal de protecção dos direitos humanos e a persistência de situações de desrespeito de tais direitos, reflectindo o debate vivo entre um ideal que a comunidade internacional se comprometeu a garantir, e o mundo real que, distante de tal ideal, apela ao inconformismo dos que fazem da defesa dos direitos fundamentais um dos pilares da sociedade das nações”* (1999:355).

3.1 Instrumentos internacionais relativos aos direitos fundamentais dos reclusos

A partir de 1846, nos Congressos Penitenciários Internacionais que se deram início em Frankfurt, começou-se a debater a ideia de construir critérios internacionais para o tratamento dos reclusos.

Contudo, em 1929, a Comissão Penitenciária Internacional aprovará a primeira versão de um Conjunto de regras para o Tratamento dos presos, posteriormente reestruturadas, após a II Guerra Mundial, no âmbito da ONU, tendo sido em 1957, no Conselho Económico e Social daquela Organização aprovadas as Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos.

As 94 Recomendações das Nações Unidas tinham por objectivo estabelecer as condições mínimas no que se referia à organização dos Centros Penitenciários e ao tratamento dos reclusos.

No entanto, a **Declaração Universal dos Direitos do Homem**, adoptada e proclamada pela Assembleia-geral (na sua Resolução 217 A III de 10 de Dezembro de 1948) constitui, com o Pacto Internacional relativo aos direitos civis e políticos (Nações Unidas, 1966) a base jurídica das garantias contra a tortura e detenção arbitrária.

Em 1973 aprovam-se as Regras Mínimas para o tratamento dos reclusos do Conselho da Europa, posteriormente reavaliadas e aprovadas pelo Comité dos Ministros, denominadas **Regras Penitenciárias Europeias**, com a expressa recomendação dos Estados Membros de que adaptassem à sua legislação e às suas práticas os princípios contidos nas Regras. Entre os princípios mencionados neste documento, podemos destacar a reinserção social, a legalidade de execução das penas, a dignidade do homem, etc. (Riviera Beiras, 1997:133).

São vários os instrumentos jurídicos internacionais que contêm as disposições relativas à dignidade humana e aos direitos das pessoas privadas de liberdade.

Assim, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclama os direitos de todos os indivíduos *“sem qualquer distinção, no que se refere à raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou outra opinião. A origem nacional ou social, a fortuna, nascimento ou outra situação”* (Artº 2. 1-) e no Artº 7: *“Todos são iguais perante a lei e têm direito à protecção da lei, sem distinção”* e no Artº 11.1 – *“Toda a pessoa acusada de um delito é presumido inocente até que a sua culpabilidade seja legalmente estabelecida, através de um processo público onde serão acordadas todas as garantias necessárias à sua defesa.”*

No que se refere à maternidade e à criança, apenas o Artº 2 da mesma Declaração enuncia: *“A maternidade e a criança têm direito a uma ajuda e assistência especiais (...)*

Relativamente ao tratamento dos detidos referiremos algumas Regras das Nações Unidas em 1955 e 1977)

Assim, no Artº 6.1 – *“As regras devem ser aplicadas imparcialmente. Não deve haver diferença de tratamento baseado em preconceitos, especialmente no que se refere à raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou outra opinião, de origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou outra situação”*.

No Artº 8 b) as regras já são mais específicas e dirigidas à separação dos detidos em relação ao sexo: *“Os homens e mulheres devem estar detidos, na medida do possível, em estabelecimentos diferentes; nos estabelecimentos que recebem homens e mulheres, os locais destinados às mulheres devem ser inteiramente separados.”*

No Artº 21.1 as regras dirigem-se às condições em que devem viver os detidos, para que a sua saúde física e mental não seja afectada: *“Todo o detido que não trabalhe ao ar livre, tem direito, se o tempo assim o permitir, a uma hora, pelo menos, de exercício físico ao ar livre”.*

Também estão consignados nos textos internacionais, dispositivos relativos aos direitos das mulheres grávidas e seus filhos, como nos atesta o Artº 23.1 (Nações Unidas, 1955 e 1977): *“Nos estabelecimentos para mulheres, deve haver instalações especiais para o acolhimento das mulheres grávidas, convalescentes do parto e outras convalescenças. Tanto quanto possível, devem ser tomadas medidas para que o parto tenha lugar num hospital civil. Se a criança nasceu na prisão, é importante que o acto do nascimento neste contexto não seja mencionado.”*

No que se refere às medidas tomadas relativamente às crianças que permanecem com a mãe na prisão, o Artº 23. 2 da mesma Organização, enuncia: *“Desde que seja permitido às mães permanecerem com os seus recém-nascidos, devem ser tomadas medidas para organizar uma creche, dotada de pessoal qualificado, onde os recém-nascidos serão colocados nos momentos em que não estejam sob os cuidados da mãe.”*

Também o conjunto de princípios para a protecção das pessoas detidas (Nações Unidas, 1988), refere no seu princípio 2: *“As medidas aplicadas conforme a lei e destinadas exclusivamente para proteger os direitos e a condição particular das mulheres, não dever ser consideradas medidas discriminatórias, sobretudo as mulheres grávidas, mães com filhos muito pequenos, adolescentes, pessoas mais velhas, doentes e com deficiência.”*

Relativamente aos direitos da criança pequena, e à situação de pais reclusos, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (Nações Unidas, 1989), no seu Artº 24.1- estabelece: *“Para garantir e promover os direitos enunciados na presente Convenção, os Estados Partes acordam na ajuda apropriada aos pais e aos representantes legais da criança, no exercício da sua liberdade, educar a criança nas referidas instituições e serviços encarregues de velar pelo bem-estar das crianças, como também ... tomar medidas apropriadas para assegurar às mães os cuidados pré e pós natal apropriados” (24.2).*

Cada vez mais, as sociedades acolhem no seu seio minorias étnicas, sociais, culturais e religiosas, situação que não é diferente nos seus estabelecimentos prisionais.

No que concerne à liberdade de religião e de culto da pessoa privada de liberdade, o Artº 41.1 (Nações Unidas, 1955, 1977) refere: *“Se o Estabelecimento contem um número suficiente de detidos que pertençam à mesma religião, deve ser nomeado ou admitido um representante regular dessa religião. Desde que o número de detidos o justifique e desde que as circunstâncias o permitam, a medida deverá ser tomada a tempo inteiro.”*

“O direito de entrar em contacto com um representante qualificado de uma religião não deve ser recusado ao detido. Pelo contrário, se um detido se opõe à visita de um representante religioso, deve-se respeitar a sua atitude” (Artº 41.3).

“Cada detido deve ser autorizado na medida do possível, a satisfazer as exigências da sua vida religiosa, participando nos serviços organizados no Estabelecimento, tendo em consideração a sua crença religiosa” (Artº 42).

A Organização Mundial de Saúde, em 1993, constatando a existência de uma significativa parte da população reclusa infectada com o vírus HIV, em especial entre as mulheres, enuncia algumas Directivas:

Princípio 44: *“Deve ser dada uma particular atenção aos cuidados das mulheres detidas ...É necessário ensinar o pessoal que se ocupa das detidas para fazer face aos problemas psico-sociais e médicos associados à infecção pelo HIV nas mulheres. As detidas que estejam infectadas pelo HIV deverão receber informações dos serviços competentes da possibilidade de transmissão do HIV, em particular da mãe à criança ou através das relações sexuais...Não deverá ser exercida sobre as detidas grávidas para que estas interrompam a sua gravidez. As detidas, quer sejam seropositivas ou não, deverão ser as próprias a prestar os cuidados às suas crianças, durante a sua detenção”.*

No Princípio 46 são enunciados os serviços médicos necessários às mulheres em geral e em particular às grávidas e seus filhos, os cuidados às crianças e às mães infectadas pelo HIV, bem como a existência de instalações apropriadas para esta população.

4. A Perspectiva Penal Europeia

De acordo com a Regras Penitenciárias Europeias que cada país adaptou à sua legislação e às suas práticas, podemos encontrar, no entanto, características comuns nas diversas legislações europeias, em matéria de execução penal, como seja a finalidade da reinserção social dos reclusos.

No Sistema Prisional Português, estes Princípios estão sintonizados com a perspectiva humanista da Constituição (1976).

Segundo o Artº 2º 1 – da lei penitenciária (DL nº 265/79), da responsabilidade do penalista Eduardo Correia, então Ministro da Justiça, *“A execução das medidas privativas de liberdade deve orientar-se de forma a reintegrar o recluso na sociedade, preparando-o para, no futuro, conduzir a sua vida de modo socialmente responsável, sem que pratique crimes.”*

A Reforma Prisional de 1979 foi pioneira na construção do novo direito prisional europeu, em conjunto com as leis italianas (1975), alemã (1976) e espanhola (1979).

A reeducação e reinserção social dos reclusos tem sido objecto de reflexão, quer a nível das orientações e propostas, quer ao nível das intervenções, nos vários países europeus.

Para Rodrigues *“Uma socialização intramuros só terá sentido se for uma socialização de transição para a liberdade. Para tal, é preciso preparar a sociedade para receber os ex-reclusos. Uma adequada política de socialização exigirá uma coordenação e colaboração efectiva entre a administração penitenciária e as entidades responsáveis, na sociedade, pelos vários sectores sociais” (1999:364).*

De facto, o sucesso da reeducação depende não só das competências institucionais e técnicas, mas também do envolvimento da sociedade. Os sistemas prisionais não são entidades estranhas à sociedade em que estão inseridos, visto serem *“o espelho mais ou menos humanista do povo que as sustenta moral e materialmente”* (Dores, 2003:81).

Se por um lado, a concepção de programas eficazes baseadas na aprendizagem de competências sociais e no desenvolvimento das relações interpessoais irão proporcionar ao recluso saberes (saber estar e saber ser), bem como sentido de responsabilidade, por outro lado, a intervenção psicossocial só fará sentido se se colocarem à disposição do recluso outras medidas, tais como: promoção da igualdade, ajuda aos que mais necessitam, o bem-estar físico e psíquico, um bom clima institucional e oportunidade de receber formação escolar ou profissional que será a ponte para a vida activa em liberdade.

Outra faceta comum às diversas legislações europeias é o controlo da execução das medidas privativas de liberdade. Em Portugal, os princípios da legalidade e da jurisdicionalidade penal estão reconhecidos a nível constitucional, através da Lei – Orgânica (Decreto – Lei 265/79) e que já referimos anteriormente.

As medidas alternativas à pena de prisão podem considerar-se também características comuns aos diversos sistemas penitenciários.

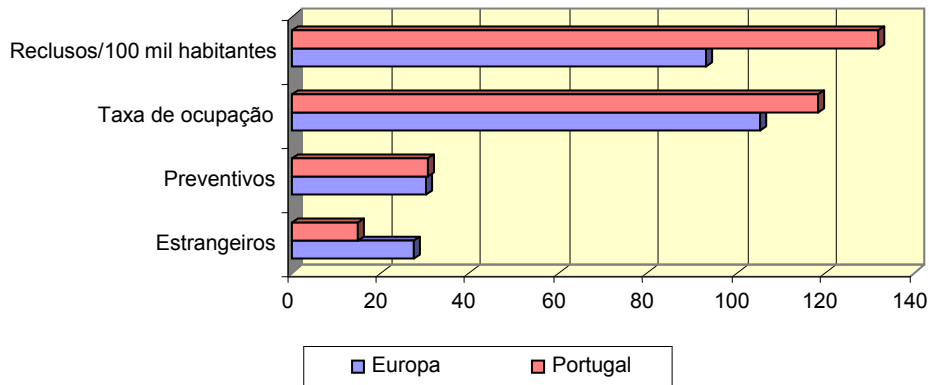
Masó, professora de Direito Espanhol, considera que as chamadas medidas alternativas como: o trabalho no exterior, as saídas ao fim-de-semana, a liberdade condicional, *“não são realmente alternativas à prisão. Todas elas são penas de prisão que implicam uma permanência mais ou menos prolongada na instituição...”* (2003:153).

Também os regimes penitenciários excepcionais são uma característica comum aos diversos sistemas penitenciários europeus. A partir dos anos setenta, surgem as prisões de máxima segurança e políticas emergentes para fazer frente a certas “emergências”. Contudo, ao analisarmos estas características comuns, constatamos que a tendência actual é a crescente taxa de reclusos nos vários países europeus e também nos Estados Unidos. Para Masó, (2003:154), o aumento da população reclusa não *“pode ser considerado um indicador de delitos cometidos”* e aponta alguns factores para o aumento da população reclusa que se tem verificado a partir dos anos setenta: o aumento da duração das penas o que vai originar a permanência prolongada na prisão, a utilização do sistema penal com fins disciplinares e de trabalho precário e a procura social de penas maiores causadas por sentimentos de insegurança dos cidadãos.

De facto, também em Portugal, a sobrelotação nas prisões e a alteração da população prisional – uma população cada vez mais de toxicodependentes, de estrangeiros, de mulheres a cumprirem penas muito longas é segundo Rodrigues *“o resultado do endurecimento penal verificado nos outros níveis do Sistema”* (1999:360).

De acordo com o Gráfico 5, o Sistema Prisional Português apresenta os valores mais elevados, comparativamente com os países europeus referidos no estudo da Comissão de Reforma, no que se refere ao número de reclusos por 100 mil habitantes e também ao peso das mulheres na população prisional. Verifica-se também, um valor mais elevado quer na taxa de ocupação, quer nos detidos preventivos (In M.J., 2004:68).

Gráfico 5 - Portugal no contexto europeu



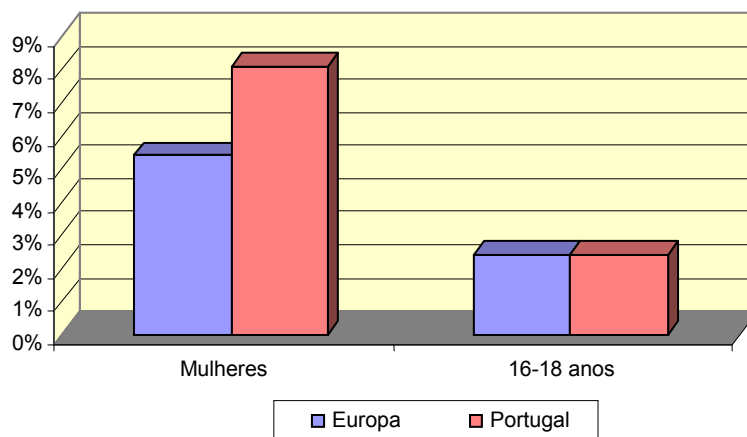
Fonte: *Serviços prisionais dos Estados-membros considerados no estudo da Comissão de Reforma*,(2004)

O aumento da taxa de reclusos por 100.000 habitantes que se verifica na maioria dos países europeus deve-se também à grande representatividade de estrangeiros nas suas prisões. Na Grécia, por exemplo, 39% dos presos são estrangeiros e na Bélgica o índice de detenção de estrangeiros é seis vezes mais elevado do que na população autóctone (Wacquant, 2000).

No que se refere à população feminina, observamos através do Gráfico 6, que em Portugal, a percentagem de mulheres detidas é superior à média europeia, atingindo 8,1%, enquanto a média se situa nos 5,4%.

Contudo, Portugal detém um valor idêntico ao da média europeia, no que respeita aos reclusos de ambos os sexos, na faixa etária entre os 16 e os 18 anos (In M.J., 2004:67).

Gráfico 6 - Portugal no contexto europeu



Fonte: *Serviços prisionais dos Estados-membros considerados no estudo da Comissão de Reforma*,(2004)

5. A Situação das Prisões Femininas na Europa

“Nas prisões do mundo inteiro, pude constatar que as mulheres sujeitam-se aos piores tratamentos, são normalmente agredidas, e sofrem fortes humilhações. Nunca foi tão importante obter uma transparência real e definitiva sobre o destino dos reclusos – quer sejam homens ou mulheres. Actualmente, e apesar de toda a polémica à volta das prisões, a nossa sociedade vira as costas sistematicamente às mulheres, reduzindo-as ao silêncio.”

Jane Evelyn Atwood, (site – Prisons de Femmes en Europe, 2001).

O site - *Prisões femininas na Europa*, criado a partir da obra de Albrecht e Guyard (2001), veio proporcionar inúmera informação sobre esta realidade, justamente pertinente para o nosso estudo.

Esta obra foi apoiada por inúmeras associações vocacionadas para a defesa das pessoas detidas, por Organizações Não Governamentais, (ONGs) sendo a maior parte das informações oriundas do Observatório Internacional das Prisões (OIP) e também da Comissão Europeia da Violência e Respeito das Mulheres e Crianças.

Hoje em dia, a elevada taxa de reclusas deve-se à modificação das leis da política penal, no que concerne à droga. 89% das mulheres são detidas por delitos não violentos, cheques sem cobertura, furtos, consumo ou tráfico de estupefacientes.

De facto, os primeiros delitos estão ligados à droga e cada vez mais as mulheres são arrastadas e condenadas por esses motivos

Quando chegam à prisão, as mulheres já se encontram debilitadas pelos anos, quando não é uma vida inteira pelos abusos psíquicos e sexuais exercidos pelos homens. À mercê dos seus caprichos, são normalmente arrastadas para situações criminosas.

Por vezes, a mulher que coabita com um homem delincente não sabe os seus intentos criminais e quando ele cai, normalmente a mulher é arrastada.

Iniciando em 1989, um trabalho de investigação sobre as mulheres nas prisões da Europa, Jane Evelyn Atwood, (2001) aponta para as condições das detidas na prisão e que são diferentes das dos homens.

Esta investigadora refere que quando a mulher é detida, são poucos os programas de formação a que tem acesso e o trabalho que lhe propõem não é pensado em função de uma reinserção desejável, apenas dão continuidade à manutenção de estereótipos, tais como: limpeza, cuidar das roupas, costura, etc.

A falta de projectos é justificada pelo número inferior de detidas, em comparação com os reclusos masculinos.

Atwood (2001) considera que, sejam as detidas 2 ou 500, a administração tem o dever de as ocupar.

Nalguns estabelecimentos prisionais da Europa são apontados maus-tratos, negligência e discriminação às mulheres reclusas. Tudo o que se pode evocar para a sua feminilidade é normalmente interdito, quando dão entrada nesses estabelecimentos.

Por outro lado, são apontados atentados ao pudor e à dignidade da pessoa, muitas vezes perpetrados por policiais e elementos da vigilância.

Em países como a França, segundo Atwood (2001), é difícil ter acesso ao interior das prisões. É vedado o acesso aos jornalistas, fotógrafos, cineastas, mesmo com o consentimento dos reclusos, significando que “*as reclusas estão reduzidas a simples estatísticas, não existindo como seres humanos*”.

O atentado aos direitos das pessoas detidas vai contra aos instrumentos internacionais que promovem a dignidade da pessoa, como sejam a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e o Pacto Internacional, relativo aos direitos civis e políticos (1966) e que constituem a base jurídica das garantias contra a tortura e a prisão arbitrária, bem como os direitos das pessoas privadas de liberdade e também os organismos regionais, tais como, o Conselho da Europa, cujos textos têm em consideração a protecção dos direitos humanos e particularmente das pessoas detidas (Conselho da Europa, 1973 e 1987).

A abertura do espaço europeu veio permitir a imigração e o encontro das várias culturas do velho continente e também o fluxo de imigração clandestina, de outras paragens, não só procurando uma vida melhor, como também fazendo deste espaço o encontro da marginalização, das redes ilícitas e do escoamento da droga, proveniente das várias rotas, principalmente da América latina.

De facto, as prisões do Continente Europeu, que foi berço dos direitos e liberdades do indivíduo e da democracia e que a maioria dos seus países aderiu à Comunidade Europeia são, actualmente o espelho de uma cultura fragilizada, desenraizada e por ventura deficitária em projectos de vida.

Assim, neste capítulo, pretendemos analisar os sistemas prisionais de doze países europeus, no que concerne às estruturas, às condições de detenção não só das mulheres autóctones, como também das estrangeiras, às medidas alternativas de prisão e porque não se pode falar de detenção feminina sem evocar a maternidade, iremos abordar os vários sistemas prisionais, no que concerne ao atendimento da mãe grávida e à mãe que transporta o seu filho, ainda bebé, para a prisão.

As Instituições Prisionais europeias prosseguem certos objectivos gerais, certas tendências de transformação, características de cada época histórica e sofrem polémicas jurídicas, administrativas, políticas e públicas que cuidam de as avaliar.

Contudo, devido a mutações sofridas nas sociedades, um conjunto de factores vem fomentar o aparecimento de criminalidade relacionada com a droga, envolvendo grupos migrantes, o que vai originar em muitos países europeus uma taxa elevada de reclusas e uma sobrelotação das cadeias, incluindo Portugal, que, segundo o Relatório da Comissão para a Reforma das Prisões, “*é das piores da Europa*”, 132 reclusos por 100.000 habitantes (Fevereiro de 2004). Esta elevada taxa de reclusos deve-se sobretudo à mudança de política penal relacionada com a droga.

Assim, a crescente detenção de mulheres, jovens e imigrantes, na maior parte dos países europeus e da América Latina, leva-nos a questionarmos não só este fenómeno social, como também as respostas que as instituições procuram dar, quando acolhem uma população já por si marginalizada: indivíduos de classes sócio-económico mais desfavorecidas e marginalizadas, jovens sem projectos de vida e sem estruturas familiares.

Para analisarmos alguns dos sistemas prisionais na Europa, focalizando sobretudo a população reclusa feminina, considerámos três grandes temáticas:

- I – Características das reclusas e causas da sua detenção;
- II – A situação das reclusas grávidas e mães com filhos em idade precoce na prisão;
- III – Condições de vida das reclusas nos vários sistemas prisionais europeus.

I – Características das reclusas e causas da sua detenção.

No **Reino Unido**, a população feminina detida era de 3.356, em Abril de 2000, representando 5% da população detida. No que se refere à população estrangeira, a proporção é significativa: 24% representa a população feminina, contra 16% masculina. Neste país, um dos motivos de condenação à prisão é o não pagamento de coimas e o outro está ligado ao tráfico de estupefacientes, proveniente do estrangeiro.

Em Junho de 1996, 55% das mulheres de origem africana e 42% das mulheres originárias do Sul da Ásia foram detidas na prisão de Holloway, por transportarem droga, embora não fossem consumidoras.

Na **Holanda**, em 1999, a população feminina detida era de 835, representando 4% da população detida, sendo metade das reclusas, estrangeiras.

Neste país tem aumentado as penas de longa duração. A detenção das mulheres estrangeiras em situação irregular nos postos de polícia podem durar dez dias, em condições que não estão adaptadas a detenções prolongadas.

Na **Itália**, cuja taxa por 100.000 habitantes era de 93 em 2002, a população feminina detida era em 1998 de 1.868 reclusas.

O artº 146 do Código Penal prevê o adiamento da pena de prisão, quando esta se aplica à mãe grávida ou cujo parto se tenha efectuado há pelo menos seis meses.

Também o artº 147, nº3 do Código Penal, prevê o adiamento da pena de prisão à mãe cujo filho tenha mais de 6 meses e menos de um ano e que não possa ser confiada a outra pessoa.

De acordo com a lei nº 332 de 8 de Agosto de 1995, é proibido aguardarem julgamento, as mulheres grávidas, com crianças muito pequenas, pessoas com mais de 70 anos e pessoas gravemente doentes. Contudo, esta categoria de pessoas pode ser detida se estão envolvidos em crimes, especialmente ligados à Máfia.

Em Julho de 1998, o Comité dos Direitos dos Homens das Nações Unidas, alertou para a redução da prisão preventiva, para atender ao princípio da presunção de inocência e da noção de prazo razoável.

Neste país, as detidas estrangeiras representavam, em 1998, 28% da população feminina detida, na maioria ligadas à droga, às infracções da propriedade e não pagamento das coimas. A mendicidade que também constitui um delito pode conduzir a uma condenação de três meses, no máximo (artº 670 do Código Penal).

As estrangeiras detidas em situação ilegal são detidas em centros de acolhimento, podendo aguardar o repatriamento por um período de 20 dias.

As condições de detenção na **Irlanda** são difíceis, devido à sobrelotação e à presença da droga. Os regulamentos que se aplicam à detenção das mulheres constam das “Prisons Act” de 1970.

Este país cuja taxa de detidos, em Julho de 1999 era de 74 por 100.000 habitantes, tinha na mesma data 75 reclusas (58 condenadas e 17 preventivas).

Para além da droga, são apontadas a vagabundagem, a mendicidade, infracções ligadas à prostituição e o não pagamento de facturas, as causas principais de detenção, sendo esta última, em 1994 a causa de detenção, em metade das reclusas.

O nº 3 do Código Penal da **Grécia** proíbe “*a diferenciação de tratamento dos detidos particularmente no que respeita à raça, à cor, sexo, língua, religião, origem étnica nacional e social, a fortuna e as convicções religiosas*”.

O número de reclusas era de 305, em Dezembro de 1998, ou seja 4,1% da população detida.

Das 175 condenadas, 15 mulheres tinham sido condenadas à prisão perpétua e 14 mães encontravam-se detidas com o seu filho. Um terço das detidas era estrangeira. As infracções ao regulamento relativo à prostituição, o não pagamento de dívidas e o proselitismo religioso são causas de detenção. Em 1998, uma professora foi acusada de tentar converter os seus alunos ao budismo. Neste país, normalmente, a prisão preventiva vai dos 9 aos 18 meses.

O Código do Processo Penal em **França** não prevê um regime de detenção específico para as mulheres, a regulamentação é a mesma dos homens, à excepção de alguns artigos que referem a presença de crianças com menos de 18 meses e que permanecem com a mãe – reclusa.

Neste país, em 1 de Dezembro de 1999, a população feminina detida era de 2.070, sendo a taxa de 89,9, por 100.000 habitantes e em 2002 de 75%.

Entre 1996 e 1997 aumentou em mais de 13% a detenção de mulheres jovens (- de 16 anos) e em Julho de 1999, 14% das mulheres detidas tinham menos de 25 anos, sendo que, em cada quatro mulheres, uma era de nacionalidade estrangeira. A maioria desta população está detida porque não podem pagar as coimas que lhe são estipuladas.

A lei federal de execução de penas (*Strafvollzugsgesetz*), na **Alemanha**, determina o regime de detenção. Contudo, a administração e organização do quotidiano delega as competências aos 16 ministérios da justiça federal que decidem as modalidades da aplicação de cada lei federal. Esta lei contém uma secção intitulada “regulamentação especial para a detenção de mulheres”, (artºs 70 a 80) e que se refere à maternidade.

O art. 121 do Código do Processo Penal deste país estipula que a prisão preventiva não pode ir além dos 6 meses. No entanto, em certos casos, este regime pode durar vários anos.

Em 31 de Julho de 1998 a população feminina detida era de 3.969, das quais 19% eram estrangeiras. A taxa de detidos em 2002 era de 97 por 100.000 habitantes.

Também neste país a maior parte das reclusas está detida por não pagamento das coimas. Esta condenação revela-se de grande precariedade social, na medida em que as reclusas são na maioria toxicod dependentes, alcoólicas e ligadas à prostituição. São também apontados motivos políticos para a detenção de mulheres.

Na Alemanha, a prisão preventiva é gerida por uma lei da polícia específica em cada *Land* (região).

No final de 1999, a população feminina detida na **Bélgica** era de 333 e 40% encontrava-se em prisão preventiva.

A Lei de 19 de Dezembro de 1980 estabelece as normas sobre a detenção de pessoas estrangeiras em situação irregular. Nestas circunstâncias, os estrangeiros são colocados em centros de detenção, por um período limitado até 8 meses.

No Estabelecimento Prisional de Bruges, em 1998, encontravam-se 70 mulheres e três bebês e em Forest 87 mulheres e um bebê. A aguardar pedidos de asilo encontravam-se em Fevereiro de 1999, 14 mulheres e 8 crianças no “Centro de repatriamento 127”. A permanência neste centro vai de 2 dias a cerca de três meses, até a situação das detidas estar regularizada. Em 2002 a Bélgica apresentava uma taxa de 85 reclusos por 100.000 habitantes.

Na **Dinamarca**, em Junho de 1999, a população reclusa era de 3 349 dos quais 171 eram mulheres, sendo a taxa de detenção de 63 por 100.000 habitantes.

O art. 762 da lei da administração da justiça fixou em 4 semanas a duração máxima da prisão preventiva. Contudo em casos mais graves poderá atingir as 8 semanas.

A **Finlândia** tem assistido a uma diminuição da população reclusa devido não só às medidas políticas, como também à diminuição da criminalidade oficial. Os vários textos da lei sobre as detenções aplicam-se a todos os indivíduos detidos sem qualquer discriminação. Assim, em 1999 a taxa de reclusos era de 55/100 000 habitantes e a população feminina era apenas de 120 reclusas. Os actos de violência contra as pessoas são apontados como as principais causas de detenção de mulheres. Neste país nórdico, a prisão preventiva não vai além das nove semanas.

Em **Espanha**, tal como no Reino Unido, a Justiça é tutelada pelo Ministério do Interior. Segundo Ocaña, em 2002 a taxa de reclusos era de 116 por 100 000 habitantes, sendo a população feminina detida de 3.725 (2003:112).

Nos últimos anos, o número de detidos tem aumentado consideravelmente, principalmente nos Centros da Corunha, Alicante e Saragoça.

A prisão preventiva está limitada aos dois anos. Contudo, raramente ultrapassa um ano, constituindo-se como única resposta aos complexos e diversos problemas sociais que enfrentam as sociedades actuais. A esta situação, Ocaña contrapõe: “*uma política social mais definida, mais de acordo com os tempos que correm*” (2003:120).

Para a autora é urgente uma alternativa à prisão preventiva, na medida em que “*quantas mais prisões se constroem maior índice de população detida se irá registar.*”

As detidas políticas são normalmente distribuídas pelas várias prisões do país, principalmente as militantes bascas ou supostamente pertencentes a este movimento da ETA, por questões de segurança, apesar da lei orgânica geral penitenciária (art. 12) estipular que a “*A política de redistribuição geográfica dos detidos deve evitar o seu desenraizamento social...*”

Um acordo realizado entre Espanha e a França autoriza este país a enviar os presumíveis militantes da ETA ao Governo espanhol.

Os problemas que se colocam ao sistema prisional espanhol é o elevado número de presos estrangeiros, quer por tráfico de droga provenientes da Colômbia, quer pela imigração marroquina.

Como medida alternativa, a população estrangeira pode substituir a pena inferior a seis anos, pela expulsão e também poderá cumprir a pena no seu país de origem.

Assim, no actual Código Penal há também a possibilidade de desencadear a expulsão de um estrangeiro, quando cumpridos três quartos da sua pena e de acordo com a aprovação do Juiz, para que possa desfrutar da liberdade condicional no país de origem, em virtude do tratado internacional.

As condições de detenção das estrangeiras são particularmente difíceis. As detidas do Maghreb sem documentos, nem autorização de residência ou de trabalho, são expulsas no fim da pena.

Nas prisões espanholas, as práticas religiosas, a língua e as culturas árabes raramente são tidas em consideração.

Na **Rússia**, as Organizações Não Governamentais apontavam para as 58.000 mulheres detidas em Maio de 1999, sendo a taxa de reclusos de 706 por 100.000 habitantes.

Segundo o Ministério do Interior, a população feminina duplicou a partir de 1994 e as Organizações referem algumas execuções em mulheres na Tchétchénia.

Também não está previsto na legislação qualquer data limite para a prisão preventiva, o que leva algumas mulheres a permanecerem nesta situação durante 18 meses e em condições difíceis.

No entanto, segundo o art. 82 do Código Penal, o tribunal pode adiar a sentença a aplicar a uma mulher grávida ou à mãe cujo filho tenha menos de oito meses, excluindo os casos de condenação a penas de prisão superiores a cinco anos.

II – A situação das reclusas grávidas e mães com filhos em idade precoce na prisão.

De acordo com o site consultado, *Prisons de femmes en Europe*, (2001) verificámos que a Legislação difere de país para país e também em cada país encontramos especificidades nos vários Estabelecimentos Prisionais, no que se refere à situação das mães-reclusas e ao atendimento da diáde.

Assim, no **Reino Unido** (2002) existem onze estabelecimentos prisionais para mulheres. No entanto, apenas quatro estão apetrechados para receberem mães e bebés, com um total de 64 lugares.

As prisões onde as detidas preventivas aguardam julgamento, não têm condições para as mães coabitarem com os seus filhos. A maior parte destas mães são separadas dos seus bebés que são encaminhados para os serviços sociais, após o nascimento.

As unidades mães – crianças são unidades livres (*drug free units*), com condições de detenção flexíveis, como por exemplo: a porta das celas permanece aberta, visto que o regulamento proíbe o encerramento do bebé nas celas.

Em algumas destas unidades, as crianças são separadas das mães aos 9 meses, enquanto que noutras o limite é aos 18 meses. Contudo, os bebés podem permanecer com as mães até aos 21 meses, se se verificar que o final da pena daquela reclusa está próximo.

As mães que cumprem penas longas são separadas dos seus filhos aos 10 meses.

A prisão de Holloway, considerada a maior prisão feminina da Europa Ocidental, com uma capacidade para 532 lugares, é a única onde as mulheres grávidas podem ser transferidas para uma zona particular da prisão, denominada D zero. Estas detidas têm acesso ao ginásio e piscina, duas vezes por semana.

Na maior parte dos estabelecimentos Prisionais, as mulheres grávidas não beneficiam de um tratamento específico. Permanecem nas suas celas, durante 22 horas por dia, até ao 8º mês da sua gestação. Muitas das reclusas escondem a sua gravidez, como aconteceu com uma detida de Rislely, que em Fevereiro de 1997, deu à luz um bebé, depois de ter escondido a sua gravidez durante 3 meses.

63% das mulheres detidas nas prisões europeias não têm acesso aos cuidados pré-natais. Normalmente em todos os países europeus, o nascimento das crianças tem lugar nos hospitais civis. Em 1998, nasceram nas prisões inglesas 72 bebés. Neste país, os testes de gravidez são facultativos e algumas mulheres têm recorrido à interrupção voluntária da gravidez.

Também na **Holanda**, as condições de vida das mães e filhos que as acompanham variam de acordo com os Estabelecimentos Prisionais.

Nas prisões mais antigas não existem condições para as mães e seus filhos, devido ao barulho, à ausência de espaço e à falta de material lúdico para as crianças, enquanto que nas prisões mais recentes, as celas já estão adaptadas para as receber.

Em Janeiro de 1999, entrou em vigor uma nova lei sobre as prisões. No que concerne às relações entre a mãe e o filho ainda pequeno, a maior parte dos casos, a mãe continua a ter a guarda da criança.

Em determinados centros, as mães não podem levar os seus filhos para a prisão. Contudo, se têm autorização para o fazer, a criança poderá permanecer até aos nove meses. Por outro lado, se a reclusa se encontra nas unidades “*mãe-criança*”, estas podem permanecer com a progenitora, até aos 4 anos ou mais.

Em 1999, abriu em Sevenum uma “*Unidade mãe-criança*”, com cinco quartos, camas duplas, uma sala, cozinha aberta e uma área de jogos.

Durante o dia as crianças permanecem em creches – exteriores, nas proximidades da prisão, até às 16h 45m. As mães vão buscar os filhos à creche, às 17h 30m é servido o jantar e cerca das 20h as crianças vão dormir. Com este horário, as mães consideram que é pouco o tempo que estão com os seus filhos.

Em **Itália** (2002) existem seis estabelecimentos prisionais que atendem exclusivamente mulheres, com uma capacidade para 608 lugares.

Para além destes, existem 60 cadeias, entre as quais, prisões de alta segurança que recebem população mista. Estes estabelecimentos estão situados na periferia das grandes cidades.

A cadeia de Voghera está inteiramente equipada electronicamente. Foi concebida para os detidos políticos, tornando-se posteriormente uma cadeia mista.

O artigo 11 do Regulamento Penitenciário (lei nº354 de 26 de Julho de 1975) exige serviços especializados de assistência sanitária para as mulheres grávidas e para as parturientes, em cada centro penitenciário para mulheres.

De facto, as mulheres grávidas têm acesso aos cuidados pré-natais. As ecografias permitem revelar más formações fetais e na existência de anomalias, as mães são informadas, para que possam recorrer à interrupção voluntária da gravidez.

Os filhos até três anos podem permanecer com as suas mães, nos estabelecimentos prisionais. São referidas condições alimentares, isto é alimentos adaptados e em quantidade suficiente, quer para a mãe, quer para o seu filho.

As crianças usufruem de celas bem apetrechadas e organizadas, com pessoal especializado, para o atendimento, quer no interior, quer no exterior das prisões.

Em 1998, estavam em funcionamento creches em 15 prisões. Também neste período encontravam-se detidas 44 mães com os seus filhos e sete detidas encontravam-se grávidas. Com os seus filhos na creche, as mães têm acesso às mesmas actividades que as outras reclusas.

Na **Irlanda** (1999) existem dois Estabelecimentos prisionais para mulheres, (Mountjoy e Limerick). Datam da época victoriana e encontram-se sobrelotados.

Quando a detida está grávida ela é libertada temporariamente para que o nascimento do seu filho tenha lugar no hospital do exterior. As detidas não têm acesso ao aborto, conforme a legislação em vigor, neste país.

A detenção de uma mãe com o seu bebé é evitada tanto quanto possível pela Administração.

O regulamento de 1947 prevê no seu artigo 20º que “*a criança de uma detida pode permanecer com a mãe se estiver a ser amamentada...*”

Segundo aquele regulamento, uma criança nesta situação não deve ser separada da sua mãe, sem que o médico possa certificar de que há condições psíquicas para que tal possa acontecer.

Quando a criança atinge os 9 meses, o médico decide se é desejável ou necessário a criança permanecer com a progenitora. Apesar de certas circunstâncias especiais, a criança não deve permanecer com a mãe após os 12 meses.

Tal como na Itália, a **Grécia** tem medidas específicas para as mulheres detidas que se encontrem grávidas. Assim, a condenação a uma pena de prisão é suspensa se a mulher está grávida até ao 7º mês, se a gravidez não é interrompida, ou se o sétimo mês corresponde ao período da execução da condenação. Esta medida é alterada, quando a criança atinge os três meses de idade.

Na Grécia, a prisão central de Korydallos, em Atenas, aberta desde 1974, recebe exclusivamente mulheres. A sua capacidade é de cerca de 300 lugares. Consiste num edifício autónomo, com pátios de recreio, uma sala de visita comum, uma biblioteca e uma creche. Existe em cada corredor, câmaras de vigilância

As mães que estão detidas em estabelecimentos especializados para o efeito encontram-se em celas individuais bem cuidadas e apetrechadas com creches. Noutras prisões, existem apenas anexos para receberem as reclusas. A separação da criança tem lugar aos quatro anos de idade.

Dos 186 estabelecimentos prisionais em **França** (2002), 63 acolhem mulheres. No entanto, Fleury-Mérogis, Rennes e Versailles foram concebidos para as receber. Nos restantes estabelecimentos existem algumas celas reservadas às mulheres.

Muitas das prisões, em França, deparam-se com sobrelotação de detidos.

As reclusas grávidas e aquelas que levam o seu filho até aos 18 meses beneficiam de condições de detenção apropriadas.

A detida, após deixar a situação de prisão preventiva, pode ser autorizada, pelo magistrado encarregue do dossier, a sua transferência para um estabelecimento com um quarto arranjado para o efeito. (artº D. 401 do Código Penal).

As reclusas grávidas são transportadas para um hospital público a fim de se efectuar o parto e onde permanecem, em princípio três dias, salvo em caso de complicações. A criança nascida antes ou durante a detenção da sua mãe pode permanecer junto desta até aos 18 meses. O limite de idade pode ser prorrogado a pedido da mãe, mas sob a autorização do Director Regional dos Serviços Prisionais.

Na prática, a permanência média das crianças nas prisões é de sete a oito meses, visto que 80% das crianças saem com as mães. A separação da criança verifica-se nas reclusas condenadas a penas longas ou quando a própria mãe decide enviar o seu filho para o exterior, antes dos 18 meses.

Em caso de separação, a criança é muitas vezes acolhida pela família ou por um tutor designado pela mãe. Contudo, 10% das crianças separadas das mães são colocadas em famílias de acolhimento ou em instituições sob a Tutela da Direcção Regional dos Assuntos de Higiene e Saúde. Nos 6 meses que se seguem à separação da mãe, a criança pode permanecer junto desta, por períodos curtos. Vinte e três estabelecimentos prisionais acolhem, anualmente, cerca de 60 crianças, com menos de 18 meses.

Dois estabelecimentos prisionais dispõem de creche: Fleury-Mérogis e Montluc e oito dispõem de celas arranjadas para receber as crianças, denominadas “sala da criança” (*La pouponnière*).

As outras mães que se encontram detidas em locais não específicos para este atendimento, permanecem numa cela isolada e com pouca assistência.

Nos estabelecimentos especializados, as mães e seus filhos podem circular na secção que lhes é reservada. Em Fleury-Mérogis, as celas encontram-se abertas das 8h30 às 11.30h e das 15h às 18h. Contudo em Lyon estão abertas das 7h às 18h.

Nos outros estabelecimentos, as mães podem passar as 24h com os seus filhos. Estes podem sair definitivamente ou temporariamente, a pedido da mãe.

O acolhimento e apoio médico prestado às estrangeiras acompanhadas de filhos retidas no aeroporto de Roissy revelaram-se insuficientes, pelo que a Associação Nacional de Assistência às Fronteiras e Estrangeiros (ANAFE) estimam que, em 1997, o acolhimento de famílias estrangeiras com crianças “*se efectuou em condições anormais e perigosas*” (site – prisons de femmes en Europe, 2001).

Na **Alemanha** (2002) existem nove estabelecimentos prisionais, com medidas especializadas para receber as mães e seus filhos e com capacidade até 23 lugares.

A situação das mães e respectivos filhos varia em função do tempo de construção, da estrutura e do tipo dos estabelecimentos prisionais.

Quando ambos os pais são detidos, a criança é colocada com a mãe, numa unidade especializada.

Os cuidados ginecológicos são efectuados por médicos especializados nesta área e contratados pelas prisões. Tal como noutros países europeus, o parto é efectuado nos hospitais civis.

As gestantes podem trabalhar até às seis semanas antes do parto e após as oito semanas do nascimento do seu filho. Estas reclusas recebem, em geral, complementos de frutos e lacticínios em quantidade e por um período variável, sendo, por vezes, o suplemento prescrito pelo médico.

Geralmente as crianças podem permanecer junto das mães, até aos 3 anos. Com a abertura da unidade específica “*mães-crianças*”, na prisão de Aichach, na Baviera, em Dezembro de 1998, e dispo de 10 apartamentos de 20m² cada, permitiu uma permanência confortável e independente. Neste estabelecimento, as crianças podem permanecer junto das progenitoras, até aos 4 anos. Contudo, as prisões de Vecht e de Frondenberg autorizam a permanência das crianças, junto das mães, até aos **seis anos**, idade da escolaridade. Dos países europeus analisados, a Alemanha evidencia uma maior abertura à permanência da criança junto da sua mãe, já que não encontramos esta medida noutro país.

As mães detidas nas prisões da **Bélgica** (2002) podem permanecer com os filhos até aos 18 meses. Contudo, podem, excepcionalmente, prolongar a permanência da criança até aos 24 meses, de acordo com a Direcção do estabelecimento. Após a separação, a criança é confiada à família ou a uma pessoa designada para tutor.

As mães detidas em Latin e em Bruges beneficiam de um regime específico. Nas proximidades destes estabelecimentos prisionais estão localizadas creches que atendem os filhos daquelas reclusas.

Também na **Dinamarca** (1999) encontramos vários tipos de estabelecimentos: mistos, abertos, fechados, com medidas particulares de segurança (com vídeo-vigilância). Algumas estão equipadas com ginásio, igreja, biblioteca, escola e sala de reuniões para as detidas.

Após o nascimento dos filhos que tem lugar nos hospitais do exterior, regressam à prisão e estão autorizadas, através do Regulamento de 23 de Junho de 1973 (artº 5), do Ministério da Justiça, a permanecerem com os seus filhos, até que completem o ano de idade.

Em certos casos, e no interesse da criança, esta pode permanecer junto da mãe, para além daquele limite estipulado.

A prisão aberta de Horserod possui um pavilhão chamado “*casais e famílias*”, onde as crianças permanecem com os pais, ambos detidos. Este Pavilhão misto acolheu em 1993, 14 pais e sete crianças. Os casais que se encontram neste Pavilhão podem ser casados ou não, com ou sem filhos. Cada adulto tem o seu quarto. As crianças podem permanecer neste sector até aos três anos, idade limite.

No exterior deste Pavilhão existe um jardim e espaço com jogos que os casais e seus filhos podem usufruir. No entanto, não há pessoal especializado afecto à prisão, para atenderem estas crianças.

Também em Ringe encontram-se detidos casais com os seus filhos. As mulheres são na maioria estrangeiras e dez anos mais velhas que os homens. A sua detenção está ligada à droga e as suas penas de prisão são longas.

Desde 1999 que os estabelecimentos prisionais da **Finlândia** recebem mulheres. Quatro destinam-se às mulheres em situação preventiva, uma recebe mulheres quer em situação preventiva, quer condenadas e três apenas para condenadas. As prisões mais antigas que datam do princípio do Sec. XIX foram restauradas. A prisão de Hameelinna recebe

homens e mulheres condenados a longas penas e que requerem um regime de segurança máxima.

A prisão de Hamen é a única no país que possui um hospital para as pessoas detidas.

De acordo com a legislação finlandesa, também é concedido um adiamento da aplicação da pena à mulher grávida, até à altura do parto (Capítulo ii, artº-1b, secções3-4).

O parto é normalmente realizado num hospital exterior. Após o nascimento, a mãe e filho mantêm-se na maternidade até o estado de saúde permitir o regresso ao Estabelecimento Prisional.

Há celas e pessoal especializado para o atendimento mãe/criança. Contudo, a mãe não é obrigada a ficar com o seu filho. Este pode sair ao exterior, a casa dos avós e de outros membros da família ou um amigo próximo.

Geralmente, a criança pode permanecer com a mãe até aos dois anos.

Na unidade aberta de Vanaja, foram realizados esforços para que a mãe conviva com seu filho, como no mundo civil. Nesta unidade, a criança pode permanecer com a progenitora até aos quatro anos.

Também a prisão de Hameenlinna possui uma unidade “mães-crianças”, onde ambos partilham a mesma cela. Esta unidade que ocupa uma parte do rés-do-chão, tem um pátio que serve de terraço, onde as crianças podem jogar e também repousar.

Em **Espanha** (2002) existem três Estabelecimentos Prisionais que recebem unicamente mulheres. Estas prisões estão sobrelotadas.

A prisão de Carabanchel, em Madrid, construída em 1946, recebe a maioria das reclusas, em prisão preventiva. Os módulos específicos para as mães, em Carabanchel, têm uma capacidade para 44 detidas e seus filhos.

Também neste sector existe um infantário que funciona entre as 9h e as 16h30m, com pessoal formado e que acolhe apenas as crianças que já sabem andar. As detidas permanecem com as crianças após aquele horário, sofrendo os problemas da sobrelotação e também com a ausência de actividades.

Estão previstos os reencontros com a família, em festas como o Natal ou o baptizado da criança. As crianças podem deixar regularmente a prisão para visitarem os familiares ou amigos próximos. A alimentação para as crianças é diversificada e de boa qualidade. As grávidas recebem complementos alimentares. É motivo de “sanção ligeira” quem não tratar bem a sua cela e não tratar convenientemente a higiene do seu filho.

Em 1998, abriu em Aranjuez, perto de Madrid, a primeira **prisão conjugal** do país. Foi concebida para receber casais, o que permite que coabitem com os seus filhos até aos três anos de idade. Este pavilhão especial tem 72 celas, cada uma com um quarto, casa de banho e sala.

Na **Rússia** (1999), as 35 colónias penitenciárias para mulheres atendem cerca de 40 000 reclusas condenadas.

Em Junho de 1999, encontravam-se nos campos correcionais russos, 250 mulheres grávidas. Quando são detidas é feito, por um médico, um exame à gravidez.

As mulheres grávidas podem usufruir dos exercícios ao ar livre, sem qualquer limite, à excepção das que se encontram em celas colectivas e que apenas usufruem, tal como as outras mulheres, uma hora por dia de recreio ao ar livre.

Apesar da alimentação ser diversificada e consistente, às mulheres que apresentam carências alimentares e vitamínicas são fornecidos cuidados médicos, quer do centro de detenção, quer dos hospitais civis.

Em alguns estabelecimentos não é necessária autorização para a interrupção voluntária da gravidez. Esta é gratuita, mas a anestesia é paga pela reclusa.

Em alguns centros de detenção, a mulher regressa à sua cela, duas horas após o parto, enquanto que nas colónias penitenciárias, as mães permanecem alguns dias com os seus filhos, sob observação médica.

Das 35 colónias penitenciárias para mulheres, dez estão preparadas para receber crianças. As mulheres condenadas podem confiar os seus filhos às creches, enquanto trabalham.

Contudo, a criança pode ser enviada aos parentes mais próximos, ou outras pessoas designadas pelas autoridades da tutela, ou colocada em instituições para crianças, quando atinge os 3 anos de idade.

No entanto, a administração pode prolongar a permanência da criança para além dos 3 anos, até ao fim da pena da mãe, se for inferior a um ano.

De acordo com o artigo 97 do Código de Execução de Penas, as mulheres condenadas e que se encontrem com os seus filhos nas colónias penitenciárias, têm autorização de viajarem, a fim de colocar os filhos à guarda dos familiares mais próximos ou nas instituições para crianças.

III – Condições de vida das reclusas, nos vários sistemas prisionais europeus

Pela análise efectuada aos países europeus em estudo e no que respeita às condições de vida das reclusas, constatámos a existência de grandes lacunas.

Em muitos deles, evidenciaram pontos comuns negativos, como seja o tratamento desigual das reclusas estrangeiras.

Verificámos a sobrelotação das suas prisões, a falta de cuidados médicos e de higiene e sobretudo as condições de detenção deficitárias, pondo em perigo a vida de mulheres e crianças.

Perante a situação social das prisões, procurámos analisar as medidas alternativas de prisão que estão a ser implementadas nos vários países em estudo, a fim de minorar os aspectos negativos apontados.

No **Reino Unido**, as estrangeiras representam, em 2000, 24% da população reclusa, A sua detenção está ligada ao tráfico e consumo de droga, o que faz com que a maioria das prisões estejam sobrelotadas.

Quando são detidas em situação irregular são colocadas em centros de detenção, perto dos aeroportos, ou nos postos de polícia. Se por um lado se constata a inexistência de regulamento específico, no que respeita ao tratamento das pessoas que solicitam asilo nestes centros de detenção, por outro lado verifica-se a escassez de pessoal qualificado para atender estas pessoas.

Este país, cuja Justiça é tutelada pelo Ministério do Interior, prevê no artº 9 do Regulamento de Prisão de 1964, a separação dos reclusos de acordo com a idade, o sexo e a gravidade dos delitos cometidos.

No entanto, o princípio de separação segundo a idade, nem sempre é respeitado. No que se refere aos costumes alimentares das mulheres de minorias étnicas, raramente são tidos em consideração.

Os cuidados de saúde apresentam aspectos diferenciados, nos vários estabelecimentos prisionais. Enquanto que em Risley não existe nenhum programa de metadona, noutros centros há unidades de desintoxicação, denominadas “*unidades livres de droga*”, nas quais as detidas recebem ajuda, durante 3 meses, ao fim dos quais regressam à sua cela.

As principais sanções aplicadas às reclusas podem tomar a forma de aviso ou interdição às várias actividades, num período de 20 a 40 dias. Além de lhes serem retirados alguns privilégios, como por exemplo o acesso aos livros, à televisão, às visitas, as detidas podem ser transferidas de prisão, por razões disciplinares.

No que se refere às visitas, as detidas em situação de prisão preventiva, têm direito a 1h e 30m por semana e as condenadas a 1h por mês. Não são autorizadas as visitas conjugais.

Também encontramos diferenças entre os vários centros, no que se refere às visitas das crianças. Assim, em alguns centros, há espaços onde as crianças têm à sua disposição material lúdico para jogarem. Quase um terço das prisões para mulheres, tais como Holloway, autoriza a visita das crianças e de familiares, durante todo o dia, visto que, perto de 4.000 crianças são atingidas pela detenção das suas mães.

A ocupação das reclusas também é variável. Muitas das actividades resumem-se ao fabrico de produtos industriais e agrícolas e a trabalhos de limpeza e manutenção das próprias instalações.

Nas prisões abertas, verifica-se o regime aberto voltado para o exterior, tal como no EP de Tires, e que se traduz por um trabalho da reclusa, no exterior da prisão.

A formação às reclusas também pode ser feita no exterior, podendo assim obter qualificações profissionais reconhecidas no exterior da prisão.

Apesar das reclusas terem direito a assistência jurídica, a eficácia deste serviço varia consideravelmente de prisão para prisão.

No sistema judicial inglês existem medidas alternativas de prisão, como seja o trabalho a favor da comunidade. Foi posto em prática o programa de vigilância electrónica a 28 de Janeiro de 1999. As pessoas condenadas a uma pena até quatro anos, podem ser libertadas dois meses mais cedo, se aceitarem a utilização da pulseira electrónica até ao final da sua pena. Esta medida alternativa que tem tido bastante sucesso, foi usufruída até 7 de Abril de 2000, por 2 020 reclusos (homens e mulheres)

Nos Estabelecimentos Prisionais da **Holanda** (1999) são respeitadas as regras de separação dos reclusos, de acordo com o sexo, a idade e o tipo de pena.

Contudo, homens e mulheres estrangeiras que se encontram detidos no terminal do aeroporto de Amesterdão permanecem juntos até a sua situação penal ser resolvida.

Assim, as mulheres estrangeiras com crianças e em situação irregular são detidas nos postos de polícia ou nos centros para estrangeiros. Esta situação pode durar 10 a 45 dias.

Nos Estabelecimentos Prisionais foram criadas recentemente unidades reservadas às mulheres, pelo que são bem apetrechados e adaptados às circunstâncias. Normalmente, a alimentação é apontada de boa qualidade, como também são respeitadas as diferenças alimentares em função da saúde, da religião ou da preferência de cada etnia.

Como acontece nos vários países europeus, também na Holanda é norma a reclusa ser submetida a um controle médico, quando dá entrada numa prisão. Além de serem diagnosticadas patologias ligadas ao stress e a distúrbios digestivos, a maior parte desta população é toxicodependente. Nos estabelecimentos prisionais holandeses há unidades especiais para as detidas que desejem seguir um tratamento de desintoxicação, como também podem prosseguir o tratamento da metadona, iniciado antes da sua detenção. Há campanhas de informação sobre a Sida e as mulheres seropositivas não estão separadas das outras reclusas.

No que se refere às visitas, as detidas podem recebê-las em locais específicos. A legislação prevê no mínimo, uma hora, de duas em duas semanas. As prisões estão equipadas para as detidas receberem a visita dos seus filhos. Em Heerhugowaard, as crianças podem ir visitar a mãe à própria cela. Em 1999, 60% das reclusas tinham filhos – dos quais 25% com menos de 3 anos e 60% com menos de 18 anos. As prisões dispõem de telefone e o correio embora ilimitado pode ser objecto de censura.

No que se refere ao acesso à formação, as reclusas podem seguir cursos do ensino básico ou uma formação profissional, visto haver protocolos com as escolas que se situam nas proximidades do centro penitenciário. Também têm possibilidades, não só de seguir uma formação por correspondência, como também têm acesso a cursos no exterior da prisão.

O facto de trabalharem ou de seguirem uma profissão não lhes permite beneficiar de redução da pena. A legislação permite um trabalho obrigatório para as condenadas, enquanto que para as detidas preventivamente, estas poderão fazê-lo, sem qualquer regime de obrigatoriedade.

Normalmente as detidas têm direito a duas horas de recreio ao ar livre. Os centros prisionais possuem bibliotecas, pátios de recreio, salas de desporto e de trabalho, bem como lugares reservados ao culto religioso.

O Sistema Prisional da Holanda tem alternativas de prisão: o trabalho a favor da comunidade e as pulseiras electrónicas cujo projecto-piloto teve lugar entre 1995 e 1997, em 4 distritos e foi usufruído por 50 condenados cujas penas eram menos de um ano. Estão incluídos nesta medida todos os tipos de delitos, ao contrário do que acontece noutros países europeus, que utilizam a pulseira electrónica. As pessoas submetidas a este regime devem trabalhar pelo menos meio-tempo, sendo o empregador a controlar o recluso, através da pulseira electrónica.

Em várias cidades holandesas funcionam, durante o dia, centros de detenção, onde as reclusas podem trabalhar ou seguir uma formação que lhes permitirá uma reinserção.

Nas prisões **italianas**, (2002) as reclusas estrangeiras representam 28% das mulheres detidas.

São apontados maus-tratos a estas mulheres, traduzidos fundamentalmente em comportamentos xenófobos e de discriminação sexual.

A alimentação, as condições de habitabilidade e de saúde variam, de acordo com os estabelecimentos prisionais. A nível de cuidados médicos apresentam carências sobretudo em médicos especialistas (ginecologistas, dermatologistas, etc.)

À entrada no Estabelecimento Prisional é efectuada a despistagem do HIV. Em 1997, perto de 30% da população reclusa era toxicodependente e 10% seropositiva. Para poderem dar resposta ao crescimento da toxicodependência na população feminina, o Ministério da Justiça organiza periodicamente formação nesta área, direccionada ao pessoal de vigilância.

No que se refere às reclusas grávidas e parturientes, o artº 11 do Regulamento Penitenciário (lei nº 354 de 26 de Julho de 1975), exige serviços especializados de assistência sanitária em cada prisão, para aquelas mulheres.

Normalmente quando se efectuam as visitas, as crianças permanecem na creche, durante este período, visto não haver “parlatório” especialmente adaptado para as receber.

Em Março de 1998 foi inaugurado um espaço verde, na secção penal de Rebibbia, em Roma, apetrechado com bancos e jogos para as crianças, a fim de ser utilizados por estas, durante as visitas familiares às reclusas.

Em 1998, estava previsto um projecto-piloto, para permitir às detidas acederem a espaços e a visitas íntimas com o seu cônjuge.

Nas instituições prisionais italianas é obrigatório a formação escolar, à excepção do ensino universitário e profissional, que são facultativos.

A formação profissional das detidas (preventivas e condenadas) é remunerada pelo Ministério da Justiça, como também é remunerado o trabalho que as reclusas executam, quer em serviços domésticos, quer em serviços industriais. No entanto, o trabalho não é obrigatório.

A carência de pessoal de vigilância que se faz sentir nos vários estabelecimentos prisionais, reflecte-se no tempo de recreio ao ar livre a que as reclusas têm direito.

É apontada discriminação das práticas religiosas, desde que não sejam católicas. Apenas os capelães católicos podem entrar livremente nos centros de detenção. Para os outros cultos, as detidas devem pedir expressamente a visita do seu celebrante.

O sistema prisional italiano contempla diversas medidas alternativas de prisão, o que tem beneficiado um grande número de pessoas.

Em 1997, o número de medidas alternativas representou mais de um terço das penas cumpridas.

Os detidos dos países não membros da União Europeia estão excluídos das medidas alternativas de prisão. Estas só se podem aplicar às reclusas que têm familiares próximos ou dispõem de um domicílio.

A lei nº 165, de Junho de 1998 prevê uma pena alternativa, a mães com filhos menores de 10 anos, jovens de 20 anos, ou reclusos com mais de 60 anos, desde que a sua pena seja inferior ou igual a 4 anos.

No entanto, a saída da prisão não é automática, terá de ser submetida à aprovação do tribunal. Por outro lado, esta lei não é aplicada às reclusas condenadas a penas longas,

nem a condenadas por homicídio voluntário, associação mafiosa, rapto ou roubo à mão armada.

A prisão domiciliária é concedida às pessoas condenadas a penas inferiores a três anos. A libertação antecipada consiste numa redução da pena e que é viável desde que a reclusa demonstre ter bom comportamento no Estabelecimento Prisional. Esta redução traduz-se em vinte dias por cada semestre de pena efectuada.

A 16 de Junho de 1998, o Ministério da Justiça evocou a possibilidade de introduzir a pulseira-electrónica, como uma medida alternativa de prisão.

Na **Irlanda**, (1999) os Estabelecimentos Prisionais lutam com dificuldades quer pela sobrelotação, quer pela presença da droga.

Embora o artº 6 do Regulamento Penitenciário de 1947 estipule a separação dos detidos consoante o tipo de delito, isso não acontece, na realidade. As relações entre os detidos são marcadas pela formação de grupos o que vai facilitar o tráfico de droga na prisão.

As condições de habitabilidade e de higiene também variam de centro para centro.

Normalmente a alimentação é de boa qualidade, podendo as detidas tomar as refeições em comum ou nas suas celas.

No que se refere aos cuidados médicos, estes são insuficientes e as consultas de especialidade, no exterior, são de difícil acesso. Para os programas de desintoxicação, há poucas unidades, como a de Mountjoy que dispõe de apenas 12 lugares e está interdito às mulheres, o que para muitas representa a interrupção do tratamento que iniciaram no exterior, antes de serem detidas.

Contudo, a Irlanda, (1999) tem uma taxa de seropositivos nas prisões, das maiores da Europa, com cerca de 20%. O pessoal de vigilância recebe formação durante 8 semanas. No entanto, o pessoal afecto às prisões femininas não recebe qualquer programa de formação específico.

Em Mountjoy, o padre visita diariamente as reclusas e ao domingo realiza missa numa cela transformada em capela.

Às detidas preventivas é autorizada a visita familiar, apenas 15m, por dia e às condenadas uma visita semanal de 30m. Os “parlatórios” não estão adaptados ao acolhimento dos filhos das reclusas e também são inexistentes creches para o seu atendimento. Praticamente todas as visitas são controladas por câmaras de vigilância

Os programas de reinserção, quer de formação, quer de trabalho são inexistentes.

As detidas preventivas não podem participar nas formações, sem autorização especial e as condenadas só têm acesso aos cursos de alfabetização até ao ensino universitário, por correspondência.

O trabalho nestes centros não é obrigatório e muitas vezes não é remunerado.

Mountjoy dispõe de biblioteca, uma sala de desporto e todos os anos é montada uma peça de teatro.

Neste país, as penas alternativas de prisão estão pouco desenvolvidas. Por vezes é concedida “liberdade temporária” à detida para prosseguir uma formação, estudos ou para manter laços com a família. Par tal, terá de revelar uma boa conduta na prisão. Esta medida, denominada “*revolving door*” é frequentemente aplicada para resolver o problema da sobrelotação.

Normalmente, as reclusas condenadas a penas longas, cumprem menos de metade do seu tempo.

Das 305 mulheres detidas nas prisões da **Grécia**, em Setembro de 1999, um terço eram estrangeiras. As minorias étnicas e pessoas em situação irregular sofrem por vezes discriminação política, religiosa, cultural, quando são detidas.

As pessoas que solicitam asilo e as estrangeiras permanecem detidas nos portos e aeroportos durante 15 dias, visto não existir nenhum centro de prisão especial para estas situações.

Nos estabelecimentos prisionais gregos, a alimentação, os cuidados de saúde e de higiene são considerados satisfatórios.

As detidas podem completar a sua alimentação, em função das suas necessidades. A ementa é elaborada por um dietista, sob o controle sanitário do Ministério da Justiça, havendo ementas especiais para as reclusas doentes e de acordo com as convicções religiosas.

Também é realizado um exame médico à reclusa, quando esta dá entrada no EP. As doenças mais correntes são dermatológicas e ginecológicas.

As reclusas que sofrem de doenças infecto-contagiosas permanecem numa cela especial, de acordo com o regulamento. Os tratamentos de substituição à droga são feitos com vigilância médica e com o apoio de organismos especializados.

As detidas na prisão central de Korydallos têm acesso aos vários médicos especialistas: dentista, ginecologista, pediatra, etc. O pessoal de vigilância desta cadeia é unicamente constituído por mulheres.

Para visitarem a reclusa estrangeira, a família tem de solicitar autorização para o fazer, ao director da Prisão e em certos casos ao Ministério da Justiça.

As visitas têm lugar em salas comuns, sob controlo visual. Durante a visita, as crianças são acolhidas numa creche, organizada para o efeito. Embora esteja previsto na lei as “visitas íntimas”, estas não existem, na medida em que os EPs não possuem infra-estruturas para esta situação.

A educação, a aprendizagem e formação são da responsabilidade dos ministérios da Educação e do Trabalho. A formação e o trabalho são subsidiados pela Comissão Europeia.

A prisão de Korydallos dispõe de uma escola onde é ministrada a educação formal, por professores vindos do exterior. A formação universitária é seguida do exterior da prisão.

A existência de actividades sócio-culturais depende da estrutura e do tipo de EP. Normalmente estas actividades são dirigidas pelo pessoal da prisão ou por intermédio da sociedade civil.

Embora o trabalho não seja obrigatório, as reclusas que o executam nas áreas da tapeçaria, costura etc, são remuneradas, à excepção das que desempenham funções de limpeza e outros serviços do próprio estabelecimento. As mães reclusas e as grávidas que trabalham têm todos os direitos previstos pela legislação em vigor para as mulheres livres.

Em 1999, as 2.070 mulheres detidas nos estabelecimentos prisionais **franceses**, estavam distribuídas em seis EPs preparados especificamente para esta população. A existência

de grande número de estrangeiras nestes EPs, são uma realidade, como nos atesta a prisão de Fleury-Mèrogis, que em 1998, das 338 reclusas, 231 eram estrangeiras.

A administração penitenciária neste país tem apresentado importantes falhas, no que se refere à prevenção do suicídio e à intervenção de urgências. No quotidiano são constatados tratamentos degradantes, principalmente dirigidos às estrangeiras. Normalmente são retidas nos centros de retenção ou em postos de polícia. Noutras zonas do país o atendimento é feito nos Hotéis, sob o controle do Serviço das Migrações Internacionais.

Na zona de atendimento de Roissy, a mais frequentada do país, as estrangeiras aguardam a regularização da sua situação ou expulsão nos postos de polícia ou no aeroporto de Roissy – Charles de Gaulle.

Nos estabelecimentos prisionais, as regras de separação consoante a idade, o sexo e o tipo de pena, não são respeitadas, verificando-se em algumas, problemas de sobrelotação.

As condições de habitabilidade, a alimentação e higiene variam consoante os Estabelecimentos.

Um estudo do Ministério do Emprego e Solidariedade publicado em Janeiro de 1999, indicava que as reclusas necessitavam de maiores “cuidados” do que os homens.

Quando dão entrada nos EPs, os resultados positivos nos testes de despiste da Sida, Hepatite B e C, são maiores nas mulheres (9,6%) do que nos homens (6,4%).

Na prisão de Fresnes, em 1999, 70% dos detidos eram toxicodependentes.

A legislação (circular de 3 de Abril de 1996 e de 5 de Dezembro de 1996) prevê a continuidade dos tratamentos de substituição (metadona ou subutex) e a possibilidade de os iniciar na prisão. No entanto há EPs que não o fazem.

Na maior parte dos EPs destinados às mulheres, as religiosas ocupam funções de bibliotecárias, assistentes sociais, professoras e enfermeiras.

Na prisão feminina de Fleury-Mèrogis, a Congregação das Irmãs Marie-Joseph-de-la-Miséricorde asseguram essencialmente a formação profissional das reclusas.

No Centro Penitenciário de Baumettes, em Marselha, há um espaço apropriado para as visitas das crianças às suas mães, denominado “mães-crianças”. Este espaço permite às mães reencontrarem os seus filhos durante duas horas e meia, o que não acontece nos “parlatórios” ordinários, em que as visitas têm a duração de apenas meia hora.

O espaço “mães-crianças” permite às mães oferecerem um lanche aos filhos ou festejar os seus aniversários. As crianças que não podem visitar regularmente as mães, pelo facto do seu domicílio ser longe do EP, têm autorização de permanecer um dia inteiro com a progenitora.

Em cada EP, as reclusas têm acesso à educação formal, de acordo com o seu nível de escolaridade. Para além disso, as reclusas têm acesso a duas estruturas de ensino por correspondência: o Centro Nacional de Ensino à Distância (CNED) e Auxilia.

O trabalho distribuído às reclusas é essencialmente em sectores tradicionalmente reservados às mulheres: actividades de limpeza, lavandaria, etc. As actividades industriais são remuneradas à peça.

As mães reclusas também podem trabalhar nos centros que dispõem de creches para os filhos, como é o caso da prisão de Fleury-Mèrogis.

No centro penitenciário de Rennes são apresentadas peças de teatro, graças a um acordo entre este estabelecimento e um grupo de teatro.

Diariamente as detidas têm direito a uma hora de recreio.

No que se refere às medidas alternativas de prisão, as reclusas têm acesso a “alteração das penas”. Por vezes terminam no exterior a sua pena, trabalhando ou recebendo formação. No centro penitenciário de Rennes, uma dezena de detidas beneficiam todos os anos desta medida.

As reduções de pena podem igualmente ser acordadas, anualmente, em função do comportamento das detidas, não excedendo dois ou três meses, por ano. O Juiz de aplicação de penas pode decidir por uma medida de “semi-liberdade”, a fim de permitir à reclusa exercer uma actividade profissional ou uma formação no exterior, (uma medida idêntica à que se verifica no EP de Tires – RAVE. As reclusas saem do estabelecimento para exercer uma actividade no exterior, regressando ao fim da tarde à sua cela.

A liberdade condicional é concedida à reclusa, apenas a partir do meio da pena e também se apresentarem garantias de readaptação social. Esta medida é decidida pelo juiz de aplicação de penas, quando estas são inferiores a 5 anos e pelo Ministro da Justiça quando as penas ultrapassam os cinco anos.

Em Fevereiro de 1999, a Associação “*Recherches, confrontations et projets*” publicou 15 propostas para uma reforma de aplicação das penas. Este grupo de investigadores da justiça alertou a opinião pública para o facto das medidas de liberdade antecipadas serem o melhor preventivo da reincidência.

Das pessoas detidas na **Alemanha**, em 1997, em situação irregular, 10% eram mulheres.

Estas são retidas em centros de detenção provisória, antes da sua expulsão.

São muitos os migrantes, entre eles mulheres, sem documentos, que põem termo à vida.

Em muitas zonas da Alemanha, as famílias estrangeiras são conduzidas à fronteira e um dos membros da família é detido. Normalmente é o marido, na medida em que há mais lugares nas prisões adaptados aos homens e também para não separar as mães dos seus filhos. Muitas mulheres são separadas do resto da família e quando são expulsas correm o risco de não reencontrarem os outros membros da família.

Desde 1993, que os estrangeiros em situação ilegal são concentrados na zona em trânsito dos aeroportos, ficando sob a responsabilidade da polícia federal das fronteiras

Apesar de estar previsto na lei (artº 140 da execução de penas), a separação da população reclusa, de acordo com o sexo, idade e tipo de pena, esta situação nem sempre é viável, devido ao número reduzido de reclusas de cada categoria.

A habitabilidade, alimentação e as condições de higiene variam de acordo com o tipo e estrutura dos Estabelecimento (abertos, fechados).

Na alimentação, a Administração procura respeitar as ementas prescritas para certas religiões.

No que se refere à saúde, as reclusas têm dificuldades no acesso a estes cuidados. Não existem hospitais nas prisões para mulheres. Quando necessitam de hospitalização são conduzidas aos hospitais de outros EPs ou aos Hospitais públicos.

Verifica-se uma maior taxa de toxicod dependência entre as mulheres.

Segundo um estudo realizado em Vechta, 76% dos toxicodependentes detidos trocavam as suas seringas entre si, o que levou a pôr em prática, desde há alguns anos, um programa de distribuição de seringas esterilizadas (salas de injeção assistida), nesta e na prisão de Berlim. Os administradores de outros EP não aderiram a esta iniciativa com receio de favorecer o consumo de droga e também das seringas serem utilizadas como armas, dentro da prisão.

Há nos vários EP, serviços especializados no tratamento de substituição de droga. Entre 5 a 85 das mulheres detidas estão infectadas com o vírus HIV e as doenças associadas a esta problemática, são de facto muito elevadas (Hepatites, etc.) As mulheres seropositivas são discriminadas em certas prisões. Não podem partilhar a sua cela com outras reclusas, nem participar em determinadas formações ou em trabalhos de preparação das refeições.

No que se refere a sanções disciplinares (artº102), estas podem traduzir-se na restrição de tempo livre, de receber visitas, até à punição mais grave – “a cela de isolamento”, com a duração máxima de 4 semanas.

Também a composição do pessoal de vigilância depende muito das Regiões e dos EPs, sendo na maioria pessoal misto. Não há formação específica obrigatória para o pessoal que está a trabalhar directamente nas unidades para reclusas.

Nos vários EP, pessoas e organismos independentes intervêm em campos diversos, desde a assistência individual, questões de saúde, de toxicodependência, questões jurídicas, às actividades de animação de grupo, de lazer ou educação, muito semelhante ao trabalho do voluntariado que é desenvolvido em Tires.

A lei alemã prevê visitas às reclusas já condenadas, no mínimo uma hora por mês e as que se encontram em prisão preventiva, o juiz ou o procurador podem autorizar as visitas pelo menos 30 m por quinzena. Contudo, as visitas e a correspondência das condenadas por terrorismo são particularmente controladas.

Normalmente, as detidas estrangeiras e as condenadas por delitos ligados aos estupefacientes têm mais dificuldade em obter autorização para usufruírem de visitas.

A maior parte dos E.Ps ministra a formação inicial, mas apenas duas prisões dispõem de cursos de ensino superior. Os Estabelecimentos Prisionais maiores dispõem de pessoal educativo que prestam essencialmente formação às mães reclusas.

Embora a formação escolar ou profissional não seja obrigatória, são propostas formações em áreas tipicamente femininas: costura, cabeleireiro, cozinheira, secretária, jardineira.

Os trabalhos que as reclusas desenvolvem são normalmente de manutenção ou de embalagens. As detidas que não trabalham no exterior têm direito ao recreio ao ar livre, durante uma hora por dia. Este direito por vezes é recusado quando o tempo não permite ou quando há pessoal de vigilância insuficiente.

O acesso à assistência jurídica não é gratuito. No que se refere às reclusas estrangeiras, o problema coloca-se devido a carências financeiras e também ao problema da língua.

Em Brême, nos finais dos anos 1970, a Universidade organizou um serviço de consulta jurídica para as pessoas detidas, graças aos estudantes do Curso de Direito.

A legislação, actualmente, prevê medidas alternativas às penas de prisão. Assim, uma detida cuja condenação esteja ligada ao consumo de droga e a pena seja de 2 anos, pode participar no tratamento à toxicodependência, a efectuar numa Instituição do exterior. (artº 35 e 36 da lei sobre a droga). O tempo passado nesta instituição é deduzido na sua pena e logo que se revele curada. Contudo, a reclusa terá de ter meios para financiar esta terapia.

A libertação antecipada pode acontecer aos dois terços da pena e excepcionalmente a meio da mesma. A libertação antecipada de uma pessoa condenada a penas muito longas, nunca pode acontecer antes dos quinze anos. As estrangeiras cuja condenação acompanha uma ordem de expulsão do território podem estar dispensadas de cumprir a sua pena, no momento em que é decretada a ordem de prisão.

A lei alemã prevê não só o pagamento de coimas, como também o trabalho a favor da comunidade

Nos Estabelecimentos Prisionais **belgas** (2002) também nem sempre é respeitada a separação dos reclusos, de acordo com o sexo, idade e tipo de pena, deparando-se com sobrelotação em alguns deles.

Existem centros de retenção para os estrangeiros que entram ilegalmente no território e centros “abertos” para as pessoas que solicitam asilo. Normalmente, estes centros encontram-se junto dos aeroportos, como é o caso do “*centro de repatriamento 127*”, junto ao aeroporto de Bruxelas, que em Fevereiro de 1999 acolheu 14 mulheres e 8 crianças. Nestes centros, encontra-se um enfermeiro a meio tempo e os médicos de clínica geral prestam assistência médica, quatro vezes por semana. No entanto, a farmácia e a distribuição de medicamentos estão sob a responsabilidade do pessoal de vigilância.

A permanência nestes centros depende de decisão superior e varia entre dois dias e três meses.

As condições de habitabilidade, alimentação e higiene variam de estabelecimento para estabelecimento, aliás como constatámos noutros sistemas prisionais.

Nos EPs belgas há escassez de médicos e enfermeiros. Sendo a droga um dos grandes problemas no sistema prisional, verifica-se insuficiência nos cuidados aos detidos toxicodependentes.

A maior parte dos tratamentos, com metadona, são interrompidos, quando chegam à prisão.

Em Latin, estabelecimento que acolhe mães – reclusas, o tratamento com metadona pode ser aplicado apenas por decisão do médico psiquiatra, durante um período de 5 a 10 dias.

No que se refere às visitas, as detidas condenadas têm acesso a uma “visita à mesa”, por semana, num parlatório comum, enquanto que as detidas preventivas têm direito a uma visita, através “de um vidro de separação”.

Em todos os EP existe o serviço de ensino à distância, quer a nível da alfabetização, quer a nível dos cursos da primária.

Em 1997, na prisão de Latin, sete detidas participaram num atelier de formação de técnicos de imagem e de som. Os organizadores da formação forneceram o material necessário. Esta formação que durou seis semanas foi remunerada e o trabalho,

executado pelas reclusas formandas, foi exposto no museu de Fotografia, em Charleroi, em 1998.

O trabalho penitenciário está ligado aos ateliers que estão, na quase totalidade, sob o controle de firmas privadas (dobragem de papel, etiquetas, trabalhos de encadernação, etc.).

Os trabalhos domésticos (de limpeza e de manutenção dos pavilhões) são também da competência das detidas.

Em alguns centros são realizadas actividades ligadas ao desporto e também ao serviço de bibliotecas. Normalmente, as detidas têm direito a duas horas e meia de recreio ao ar livre

Há liberdade de culto, quer para católicos, quer para muçulmanos. Os capelães e conselheiros morais estão normalmente presentes nos vários E.Ps.

Na **Dinamarca**, (1999) à excepção de três Estabelecimentos mistos, as mulheres detidas estão separadas dos homens. O trabalho, os estudos e as actividades desenvolvidas nos Pavilhões mistos fazem-se sem dispositivos de separação. Contudo, o E.P. de Ringe, de regime fechado, está sob um rigoroso sistema de vigilância – vídeo.

A maioria das prisões dinamarquesas está equipada com ginásio, igreja, biblioteca, escola e salas de reunião.

As detidas é que asseguram a preparação das refeições. A Administração penitenciária retira do salário de cada recluso o equivalente para a compra dos seus alimentos.

A política penal dinamarquesa prevê a detenção tanto quanto possível, mais próxima da residência do recluso. As detidas condenadas a mais de 5 meses e após algum tempo de reclusão, podem solicitar autorização para visitar a sua família (saída precária)

Estão previstas “visitas íntimas” e nas demais prisões, a duração das visitas são de pelo menos de 3 horas, por semana. Nos pavilhões “casais e famílias”, as detidas têm direito a 6 horas de visita, por semana. As reclusas da prisão aberta de Horserod, podem desempenhar funções no exterior e também podem ir com a família à piscina ou passear na zona arborizada, junto à prisão.

Nas várias prisões dinamarquesas a correspondência das detidas e os contactos telefónicos são controlados.

As detidas que seguem cursos ou que estão a receber formação, recebem o mesmo salário que as que estão a trabalhar nos vários pavilhões. No entanto, para participar nos cursos no exterior da prisão é necessária autorização superior.

Os programas escolares existentes nas várias prisões proporcionam um diploma da escolaridade obrigatória. Nestes programas intervêm professores e responsáveis pela Educação.

Neste sistema prisional, o trabalho é obrigatório para as condenadas, sendo facultativo para as preventivas. Os trabalhos propostos são pouco especializados, consistindo sobretudo por actividades de conservação, jardinagem e ateliers.

Na prisão de Ringe há uma carpintaria de móveis e na prisão aberta de Horserod as reclusas dedicam-se a trabalhos de fabrico artesanal, de renovação de instalações e trabalhos de lavandaria.

A Dinamarca tem-se esforçado na aplicação de penas alternativas, bem como na diminuição das penas.

O serviço público que tem sido uma alternativa à prisão, pode ser utilizado durante um ano e meio. As pessoas condenadas podem efectuar um trabalho a favor da comunidade de 40 a 240 horas. Uma pena desta natureza implica uma vigilância por parte da entidade empregadora.

Segundo o artº 56 do Código Penal, um juiz pode suspender a pena de prisão de 6 a 12 meses, para permitir a um toxicodependente uma cura de desintoxicação. Este projecto-piloto iniciado em 1995 tem sido seguido noutros centros, com a duração de 1 a 2 anos de tratamento.

Por outro lado, as detidas podem usufruir de liberdade condicional quando tiverem cumprido, pelo menos metade da sua pena. Para esta concessão é analisado caso a caso. Uma pena de prisão pode, em certos casos, ser convertido em tratamento médico, num estabelecimento especializado.

Assim, e de acordo com o artº 49 – 2 do Código Penal, os jovens, as pessoas alcoólicas e toxicodependentes estão abrangidas nesta medida, que pode durar parte ou a pena completa.

O sistema prisional **finlandês** (1999) é o mais tolerante dos países europeus.

A força policial é a menor da Europa em termos de população, mas tem a reputação de ser livre de corrupção e de solucionar 90% dos crimes graves.

Não havendo disparidades económicas e sociais é quase inexistente a criminalidade.

Há trinta anos, a Finlândia tinha um modelo rígido, herdado da vizinha Rússia e um dos índices mais altos de detenção na Europa. Contudo, os académicos incitaram a uma reflexão geral sobre a política penal, com o argumento de que o sistema deveria ponderar as teorias liberais da organização social da região.

Assim sendo, a política penal finlandesa tem sido orientada por especialistas que acreditam na criação de uma moral e na formação de valores, ao invés da punição/castigo.

Nas últimas duas décadas, mais de 40.000 finlandeses foram poupados à prisão. Houve uma forte redução nos custos e o índice de criminalidade caiu em relação aos índices escandinavos.

A principal preocupação da Finlândia é o crescimento dos crimes relacionados com a droga, que resultam em sentença de prisão e o crescente número de “estrangeiros”, seus vizinhos russos e estonianos que estão introduzindo no país, actividades de crime organizado.

Os estrangeiros em situação irregular na Finlândia são detidos nas prisões ou nos postos de polícia, normalmente durante três semanas. Contudo, há casos que podem ir até aos dois meses de detenção.

Os estrangeiros, detidos nesta situação, têm condições, quer de higiene quer de alimentação, podendo efectuar passeios ao ar livre. Os cuidados médicos são assegurados pelos serviços médicos da cidade mais próxima.

“O Comité Europeu para a Prevenção da Tortura”, em 1998, não identificou casos de maus-tratos, quer em detidos nos comissariados, quer em detidos nas prisões.

Há nos EPs efectivamente a separação de reclusos, no que se refere ao sexo, à idade e ao tipo de pena. Contudo, homens e mulheres detidos podem-se encontrar, quando seguem o mesmo tipo de formação.

Embora seja rara a violência entre os detidos, verifica-se o aumento da droga, no seio das prisões.

Na generalidade, há condições de habitabilidade e de higiene. A preparação da alimentação apresenta aspectos diversificados, nos vários EPs.

Assim, nas prisões fechadas a alimentação é fornecida pela Administração, enquanto que nas prisões abertas é fornecida por um organismo privado, sendo tomadas em consideração as ementas especiais, quer por razões médicas, quer por razões religiosas.

Na prisão de Hamelinna, a cozinha é comum. As reclusas podem aquecer ou preparar as refeições, com os alimentos que elas próprias gerem.

Tal como acontece noutros países é efectuada à detida um exame médico, quando ingressa num EP, não se verificando escassez de enfermeiros e médicos quer de clínica geral, quer das várias especialidades. Os medicamentos essenciais estão disponíveis em cada prisão, como também os prescritos pelo médico.

Os testes de HIV e das hepatites são gratuitos e voluntários. A informação específica da prevenção é difundida através de folhetos, de grupos de discussão e durante as visitas médicas. São administrados os programas de substituição para os toxicodependentes.

Na prisão de Kerava, especializada na reabilitação de jovens infractores, são tratados pelo Director da prisão por “pupilos”.

No que se refere às sanções disciplinares por infracção, como brigas ou posse de drogas, podem traduzir-se por um período de isolamento que não deve ultrapassar os sete dias, ou a privação de alguns privilégios, como perder uma parte da pena já cumprida.

No entanto, a supressão da visita dos filhos não é utilizada como uma punição.

Nas várias prisões femininas, o pessoal de vigilância é na sua generalidade constituído por mulheres.

Também o Sistema Prisional Finlandês prevê “visitas íntimas”. Assim, as mulheres podem receber o seu cônjuge, três horas por mês, numa cela adaptada para o efeito.

Durante as visitas, são colocados jogos à disposição das crianças.

Nos EPs finlandeses são propostos às detidas cursos escolares: primário, secundário e universitário, bem como formação profissional que é escolhida pela reclusa, mas no âmbito das propostas do EP. A formação é remunerada e os diplomas obtidos são oficiais e não são mencionados como sendo obtidos em contexto prisional.

Por outro lado, as detidas são obrigadas a participar numa actividade durante as horas de trabalho. Este pode consistir num curso ou numa formação. As detidas são remuneradas quer estejam a estudar, a trabalhar ou a participar numa formação. No entanto, verifica-se que os homens são mais bem remunerados do que as mulheres.

Os tribunais finlandeses impõem quatro punições gerais: multa, sentença condicional, serviço comunitário e a libertação dos detidos, depois de cumprirem metade da pena. As reclusas usufruem de licença, particularmente quando se aproxima o final da pena. (saída precária)

Neste país, os finlandeses não acreditam no “olho, por olho...”, sentem que a Justiça é melhor aplicada, não impondo punições severas e procuram intervir na formação e no

auto controle da sua população. Este povo nórdico tolera esta política de punição limitada, na medida em que as vítimas recebem pagamentos de indemnização do governo.

Segundo a Constituição **espanhola** (artº 25.2) estabelece que “as medidas privativas de liberdade e as medidas de segurança estão orientadas para a reeducação e reinserção social”. Por outro lado, define o tratamento penitenciário como o “*conjunto de actividades dirigidas à reeducação e reinserção individual de cada recluso (...) não podendo consistir em trabalhos forçados (...) terá direito a um trabalho remunerado e aos benefícios correspondentes da segurança social, assim como o acesso à cultura e ao desenvolvimento integral da sua personalidade.*”

Em Março de 2001, a população reclusa em Espanha era de 45.882 pessoas, sendo a Comunidade Autónoma Andaluza a que alberga nas suas prisões o maior número de reclusos, 91,88% homens e 8,12% de mulheres (3.725), população que tem vindo a aumentar.

Segundo Ocãna (2003:114) “*os estrangeiros reclusos nos EPs espanhóis são 40% provenientes da América do Sul, especialmente da Colômbia, 19% de Marrocos e 8% da Argélia e de outros países africanos.*”

As condições de detenção dos estrangeiros são particularmente difíceis, sendo referidas negligências e provocações a esta população (Comité das Nações Unidas contra a Tortura, Maio de 1998).

As pessoas em situação irregular são detidas em centros de retenção, de acordo com o artº 26 da Lei dos Estrangeiros, não podendo exceder os quarenta dias.

Na maioria das prisões espanholas, a alimentação, os cuidados de higiene e de saúde são bastante deficitários. No sector da assistência médica, as carências situam-se não só ao nível do pessoal médico, como também no tratamento das doenças mais frequentes, como sejam: a tuberculose, a hepatite, doenças dermatológicas e do foro psíquico e vacinação.

23% da população detida é portadora do HIV, uma das taxas mais elevadas da Europa Ocidental. Embora esteja consignada na lei (artº 25.2) a reeducação e reinserção social, em alguns centros é também ineficaz, devido ao fraco apoio do pessoal sócio-educativo.

As detidas têm direito, semanalmente e durante 20 a 40 minutos, à visita familiar e de amigos.

As mães, na prisão de Carabanchel, podem atender as suas visitas familiares na creche. Os parlatórios familiares e íntimos estão bem adaptados e beneficiam de boas condições de higiene.

Em alguns centros são propostos cursos e formação aos detidos, bem como os programas escolares, quer no Primário (ministrado de Abril a Dezembro), quer no ensino superior. As detidas inscrevem-se principalmente nos cursos de sociologia, jornalismo, psicologia e pedagogia.

No entanto, as detidas em regime fechado (consideradas pessoas “perigosas”) têm menos acesso às formações e também à participação nas actividades desportivas e culturais. As transferências frequentes destas detidas, especialmente as prisioneiras políticas, impedem o prosseguimento dos estudos.

Embora todas as prisões disponham de biblioteca, as detidas não têm acesso directo, é necessária autorização especial para poder frequentá-la.

A administração penitenciária não prevê postos de trabalho remunerados para todas as pessoas detidas. Os ateliers, em número limitado, são sobretudo na área da confecção de vestuário, imprensa e marcenaria, sendo o trabalho pago à peça e beneficiando da segurança social.

As reclusas em regime semi-aberto têm possibilidade de trabalhar no exterior e sair aos fins-de-semana.

As medidas alternativas de pena previstas no sistema prisional espanhol vão desde as penas condicionais, a assistência a programas formativos, a trabalhos em benefício da comunidade, tendo sido esta medida sofrido um aumento entre os anos de 1996 a 1999.

A sobrelotação, a falta de higiene, de cuidados, a má nutrição, a rigidez da disciplina e a violência são responsáveis pela mortalidade e angústia das reclusas nas prisões da **Rússia** (1999). As detidas toxicodependentes não recebem qualquer tipo de ajuda médica. Muitas apresentam doenças como sífilis, tuberculose, hepatite e infectadas com o vírus HIV.

Segundo o **Observatório para as condições de detenção nas prisões da Europa**, (1999) são referidos maus-tratos às detidas de minorias étnicas, principalmente da Tchechénia e do Cáucaso, como também às mulheres grávidas que são humilhadas nos postos de polícia.

Embora seja mencionada, nos vários textos legislativos, a separação de homens e mulheres, esta regra não é respeitada, mesmo nos hospitais, homens e mulheres coabitam no mesmo quarto.

No que se refere às punições, a mais severa é a detenção numa cela de isolamento, com a duração máxima de 15 dias, medida interdita às mulheres grávidas e às que se encontram a amamentar os seus filhos.

Também se verifica discriminação religiosa nos EPs russos, na medida em que só os membros de organizações religiosas registadas no Ministério da Justiça estão autorizados a prestar ajuda às detidas, como sejam os membros da Igreja Ortodoxa Russa. A intervenção é mais difícil para as outras religiões ou particulares que desejem prestar algum apoio psicológico ou financeiro às detidas.

No que se refere à formação, as detidas apenas recebem-na, através de apoios financeiros privados. As condenadas com menos de 30 anos e que não possuem um certificado escolar são obrigadas a frequentar os cursos elementares, como também é obrigatório a formação profissional, quando as detidas não possuem qualquer tipo de profissão.

O trabalho nas prisões da Rússia é obrigatório para as reclusas condenadas, à excepção das grávidas, das que estão a amamentar e das doentes. Na maioria, o trabalho resume-se às actividades inerentes à própria comunidade prisional: lavandaria, cafetaria do pessoal, carpintaria e padaria. Muitas das detidas da prisão de Vladimir trabalham na fábrica de têxteis que se encontra no interior do campo e outras desempenham as funções de *baby-sitters* das crianças daquele campo.

Algumas das detidas exercem a sua actividade durante o dia, no exterior da colónia, regressando ao fim do dia à sua cela (RAVE). Todas as detidas que trabalham, recebem o seu salário.

Em alguns centros, as actividades e bibliotecas são quase inexistentes

No Código Penal russo que entrou em vigor em Janeiro de 1997 estão inscritas algumas medidas alternativas penais como o pagamento de coimas, uma das medidas possíveis, para numerosos delitos recenseados no Código Penal. Normalmente, esta medida é aplicada à infracção de furto, que conduz muitas vezes as mulheres à prisão. Quase metade das detidas são condenadas à pena de prisão, por este motivo. A reparação da responsabilidade criminal pode ser acordada entre as pessoas envolvidas, através do pagamento de coimas, pelos danos causados.

Contudo, esta alternativa não é viável, na medida em que estas mulheres não têm condições monetárias para o fazer.

A liberdade condicional e o trabalho correcional, cujo período vai de dois meses a dois anos, estão previstos para crimes de fraca gravidade

II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

1. O Estabelecimento Prisional de Tires

O Estabelecimento Prisional de Tires está situado no Concelho de Cascais (São Domingos de Rana), a 20 km de Lisboa.

Criado em 1953, com a designação de Cadeia Central de Mulheres, esteve, até 1980, entregue à Congregação de Nossa Senhora da Caridade do Bom Pastor, por acordo celebrado com o Ministério da Justiça.



Foto nº 1 – Entrada Principal do Estabelecimento Prisional de Tires

Esta cadeia veio substituir a Cadeia das Mónicas, estabelecimento prisional para mulheres, situado no centro da capital e na qual coabitavam todo o tipo de reclusas, o que contrariava os princípios proclamados na Reforma de 1936, e que segundo Cunha, “*entroncavam na noção de supostos efeitos criminogéneos da aglomeração indiscriminada de diferentes tipos de delinquentes*” (2002:30) sendo, por isso, fundamental a classificação dos detidos e a sua separação para que pudessem ser encaminhados para instituições especializadas e diferenciadas, de acordo com a idade, o sexo e o tipo de pena, dentro de uma lógica de ressocialização do delinquente.

A Reforma de 1936 veio criar duas classes de Estabelecimentos Prisionais: as prisões, por um lado, e os estabelecimentos prisionais para medidas de segurança, que se dividiam em diversas modalidades, consoante o tipo de pena ou medidas de segurança. É nesta linha reformista que surgem os vários Estabelecimentos Prisionais, nos quais está incluído o Estabelecimento Prisional de Tires.

Assim, à construção do EPT esteve subjacente as directrizes da Reforma de 1936, através do Decreto-Lei nº 26 643, de 28 de Maio, e cujo responsável científico, o Prof. Beza dos Santos colocou o direito penitenciário português entre os mais progressistas da Europa, no tratamento da execução das reacções criminais privativas de liberdade (Ministério da Justiça., 2004).

1.1 Caracterização da estrutura e dos espaços

O EPT, considerado um Estabelecimento Misto, quanto à segurança é também Especial, na medida em que, o internamento de reclusos carece de tratamento especial, neste caso o internamento de mulheres.

Com uma lotação para 633 reclusas, está situado numa quinta de 34 hectares, destacando-se três pavilhões de arquitectura marcadamente do estilo “Estado Novo” e que corporizam a filosofia reformista de 1936, no que se refere à individualização da pena e também à localização do estabelecimento, que segundo a concepção do sistema político vigente, atribuía ao campo um carácter “de pureza, pacifismo, saúde e trabalho” (Silveira, 1987).



Foto n°2 – Espaço envolvente do EPT



Foto n°3 – Pavilhão 1- Regime preventivo

Em 1980, após a saída das religiosas da Congregação, todas as reclusas permaneceram num só edifício, concentrando todo o tipo de condenadas, o que contrariava todos os princípios reformistas

Também em 1987, “Apenas um pavilhão – sobrelotado estava ocupado por reclusas. Os dois restantes destinavam-se respectivamente à formação de guardas e a uma população de reclusas” (Cunha, 2002:31).

Contudo, em 1997, segundo aquela investigadora “...as práticas de distribuição reclusa feminina (à qual foi entretanto devolvida a totalidade dos pavilhões) parecem traduzir um regresso às directrizes originais” (2002:32).

A partir de 1998, o EPT sofreu obras que permitiram aumentar a sua capacidade de alojamento e também de melhorá-la, como sucedeu com a construção da Unidade Livre de Drogas, em 1999, pavilhão que pode alojar até 28 reclusas e que dispõe de programas de metadona e antagonistas e a construção da Casa das Mães, a funcionar desde Novembro de 2000.



Foto n° 4 – Casa das Mães – entrada principal



Foto n° 5 – Casa das Mães – entrada para o refeitório e RAVI

Sendo o maior EP de mulheres do País, é também o único com a Casa das Mães, pavilhão destinado ao acolhimento de cerca de meia centena de mães e filhos, até aos três anos.

Aquele Pavilhão também acolhe as mães, cujos filhos transitaram para a Casa da Criança, casa de acolhimento, a funcionar desde 2001, fora do perímetro do EPT, mas nas imediações do mesmo, porque ultrapassaram o limite de permanência no EPT.

Para além das obras de conservação e ampliação, foram instalados em determinados sectores equipamentos para as celas, refeitórios, copas, gabinetes médicos, bem como o

fornecimento de equipamento para quartos de visitas íntimas, celas e gabinetes do Pavilhão 3 (EPT, 2001:4).

Segundo o levantamento efectuado aos Estabelecimentos Prisionais em 2002, pelo Ministério da Justiça, foram consideradas boas as condições de higiene, ventilação e salubridade da Casa das Mães, a Unidade Livre de Drogas e também os pavilhões das reclusas em RAVI, o que contrastava com os verificados nos Pavilhões 1 e 2 “*com sobrelotação de reclusas...sem armários para o arrumo dos haveres das utentes que os colocavam em sacos de plástico, debaixo da cama*” (M.J., 2002:784).

Estes Pavilhões estão equipados com celas individuais e também camaratas, possuindo instalações sanitárias e banho, enquanto no RAVI, as instalações sanitárias e balneários são colectivos, com acesso livre.

Quando iniciamos o nosso estudo, as reclusas detidas preventivamente estavam alojadas no Pavilhão 1, enquanto as reclusas em cumprimento de sentença se encontravam alojadas no Pavilhão 2.

A 9 de Outubro de 2002, o EPT recebeu reclusos, em regime preventivo, do EP de Caxias, tendo sido alojados no Pavilhão 3, até serem concluídas as obras de beneficiação que se estavam a efectuar naquele Estabelecimento, deixando de ser apenas um Estabelecimento apenas para mulheres.

Em Novembro de 2004, segundo dados da D.G.S.P. (Direcção Geral dos Serviços Prisionais) encontravam-se ainda no EPT, 81 reclusos.

As reclusas em regime aberto, RAVI e RAVE, encontravam-se distribuídas por 2 Pavilhões térreos, de estrutura mais moderna “estilo anglo-saxónico”.



Foto nº 6 – Pavilhão de Regime Aberto

Para além dos pavilhões específicos destinados ao alojamento das reclusas, estes apetrechados com pátios exteriores para a prática de actividades desportivas, encontram-se distribuídas pelos jardins da “quinta”, outros edificios destinados a serviços: Clínicos, Administrativos, um Salão Polivalente de exposições e festas, a Creche, a Igreja, um Bar, o Edifício onde funciona a cozinha, onde são confeccionadas as refeições e distribuídas pelos vários Refeitórios dos Pavilhões, Instalações Agrícolas e um campo desportivo para a prática de futebol de salão.

Os espaços circundantes são constituídos por arruamentos de acesso aos vários sectores, ornamentados por grandiosas árvores, jardins e relvados tratados pelas próprias reclusas,

o que confere a este espaço um local calmo, aprazível e que influencia o quotidiano deste EP, na medida em que era visível a boa disposição das reclusas nestes espaços, ora na “cavaqueira” amigável com as pessoas que ali trabalham, ora desempenhando tarefas inerentes à sua condição (em regime de RAVI) e na qual lhes é atribuída alguma mobilidade. Decerto que uma vivência calma e também repleta de afectos é propícia à regeneração do que chamaria de “criaturas excluídas”.



Foto n° 7 – Igreja do EPT



Foto n° 8 – Salão Polivalente do EPT

1.2 Caracterização da população detida no EPT

No que se refere à população detida neste Estabelecimento, esta tem sofrido algumas oscilações, tal como demonstra o Quadro n° 3

Quadro n° 3 - A População reclusa feminina

1997		2001		2002		2004	
<i>Prevent.</i>	356	<i>Prevent.</i>	300	<i>Prevent.</i>	281	<i>Prevent.</i>	285
<i>Cond.</i>	464	<i>Cond.</i>	381	<i>Cond.</i>	346	<i>Cond.</i>	349
Total	820	Total	681	Total	627	Total	634

Fontes: *Cunha*, 1997; *EPT*, 2001; *M.J.*, 2002; *D.G.S.P.*, 2004

As reclusas, a cumprir medidas privativas de liberdade, são oriundas de todo o País o que confere a este EP um elevado número da população prisional, a acrescentar as

dificuldades sentidas por aquelas reclusas, com falta de apoio familiar e de contacto com a sua região e comunidade de origem.

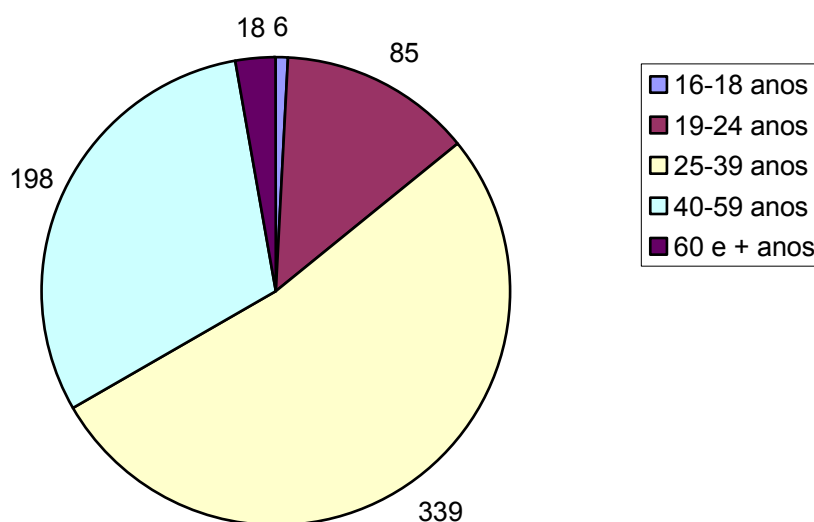
No início do nosso estudo, Outubro de 2002, a população reclusa prisional em Tires era de 689, sendo um terço de origem estrangeira.

Segundo Cunha, (2002:67), a população feminina reclusa de nacionalidade portuguesa passou de 71% em 1987 para 87%, uma década depois, enquanto se registava neste mesmo período, uma descida de estrangeiros dos países africanos (PALOP9, de 16% para 7%, e aponta como causa o tráfico de droga “*made in Portugal*”, apesar de abertas as fronteiras.

Contudo, em 2002, registou-se um aumento de reclusas estrangeiras, tendo como causa directa o crescimento das detentoras de uma nacionalidade africana. Em paralelo, verifica-se não só, o crescimento das reclusas detentoras de uma nacionalidade europeia, associado à entrada, nos últimos anos, de cidadãs do Leste Europeu no sistema prisional, em especial da Roménia, como também oriundas dos países da América Latina, em consequência de um novo ciclo de tráfico de droga, perpetrado por cidadãs daqueles países, sobretudo do Brasil, da Venezuela e Colômbia.

De acordo com a caracterização efectuada pelo Ministério da Justiça, em 2002, a maioria das reclusas deste estabelecimento era oriunda da região da Grande Lisboa (68%), enquanto (11%) referia a última residência no estrangeiro.

Gráfico n° 7 - Estrutura Etária das Reclusas (Total de 646 Reclusas)



Fonte: Estabelecimento Prisional de Tires, (2001).

De acordo com o Gráfico n°7, verificamos que a maioria da população reclusa de Tires se situa na faixa etária dos 25/39 anos e também entre os 40 e 59 anos, o que revela um envelhecimento no grupo etário desta população.

Esta caracterização já era evidenciada em 1997, cuja população se situava maioritariamente na faixa etária dos 30/34 anos (21,4%), enquanto em 1987 a maioria

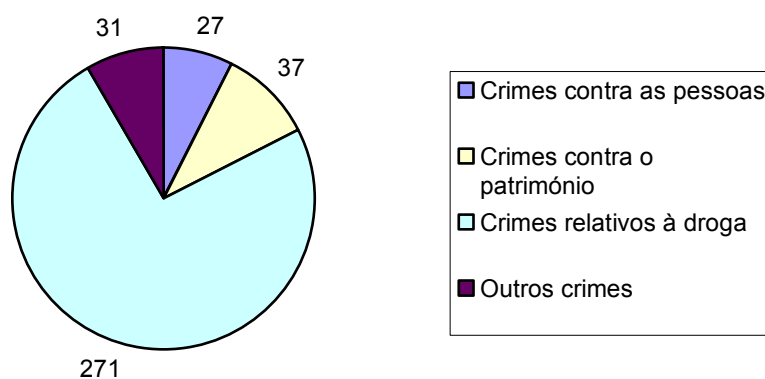
da população era mais jovem, cerca de 27,9% situava-se no grupo etário 20/24 anos (Cunha, 2002:73).

O actual envelhecimento da estrutura etária desta população pode ser interpretada pelo tipo de crime praticado pela maioria e que se situa nos *crimes relativos à droga* e pela dureza da condenação a este tipo de crime.

Segundo as estatísticas da Justiça, em 1987, 46% das reclusas eram condenadas por crimes contra o património, enquanto 34% se situavam nos crimes de droga. Uma década depois, a situação era invertida: 16% para crimes contra o património, sendo 69% para os crimes de droga.

Verifica-se que a tipologia dos crimes, no EPT, actualmente, segue uma linha idêntica, isto é, a maior incidência são os crimes relativos à droga – 271 reclusas, seguida dos crimes contra o património – 37 reclusas, como é evidenciado pelo Gráfico nº 8.

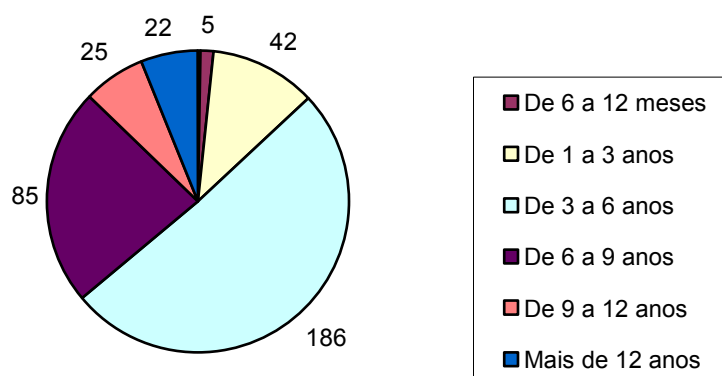
Gráfico nº 8 - Crimes cometidos pelas reclusas condenadas (Total de 366 reclusas)



Fonte: *Estabelecimento Prisional de Tires*, (2001).

No que concerne à situação penal das reclusas, a severidade das penas aplicadas estão em consonância com a tipificação do crime praticado, a maioria relacionado com a droga, o que confere uma homogeneidade penal à população detida em Tires, como nos refere o Gráfico nº 9.

Gráfico nº 9 - Penas aplicadas (Total de reclusas condenadas 366)



Fonte: Estabelecimento Prisional de Tires, (2001).

De acordo com os dados do Gráfico nº 9 podemos inferir que o agravamento das penas se situa a partir dos 3/6 anos, verificando-se, justamente que, é a partir dos cinco anos que a política “repressiva se acentua”, na medida em que, segundo o Código Penal de 1995, a concessão da liberdade condicional a penas superiores a cinco anos passa a ser atribuída, após o cumprimento de dois terços da pena, o que anteriormente era apenas exigível a metade da pena, estando naquela situação, em 2001, 80,8% das reclusas de Tires.

1.3 Apoio à reclusa

O apoio prestado à reclusa, consignado no Decreto-Lei 265/79 e que se traduz nas “*atenções devidas ao trabalho, formação e aperfeiçoamento profissionais, aproximando-o da vida livre, a ocupação dos tempos de lazer...a assistência religiosa e espiritual e médico-sanitária*” (1979:4), continua a ter eco em Congressos, sob a orientação das Nações Unidas, nomeadamente no 10º Congresso (2000) e cuja Declaração de Viena colocou ênfase nos programas de prevenção e de readaptação e na acção reparadora da justiça no que se refere à redução da criminalidade.

Por outro lado, o Conselho da Europa, ao longo dos anos, tem adoptado Resoluções e Recomendações, no intuito de garantir os direitos humanos, numa política penal coerente e racional. Assim, as administrações penitenciárias são exortadas a criar condições para que os reclusos possam participar em programas escolares e de formação que os capacitem para a vida em liberdade.

1.3.1 Saúde

Na nota introdutória do Relatório de Actividades do EP, em 2001, refere que “*A nível da saúde, a população prisional é cada vez mais carente e complexa*”.

Segundo aquele relatório, aumentaram as consultas, quer no interior, quer no exterior do EP, devido à incidência das doenças infecto-contagiosas e também com o aumento

verificado de reclusas toxicodependentes. Contudo, este aumento não foi acompanhado com o aumento de técnicos (médicos, enfermeiros e psicólogos) para atender à diversidade de situações e problemas colocadas por esta população.

No entanto, nos últimos anos registaram-se remodelações nos espaços destinados ao funcionamento dos serviços clínicos e também a criação de gabinetes médicos na Unidade Livre de Drogas (uma de clínica geral e outra de psiquiatria) e dois na Casa das Mães, possuindo este sector, um quarto de internamento. Para além dos gabinetes médicos, a unidade de saúde conta com uma sala de Estomatologia, gabinete de Ginecologia, Pediatria e Serviços de Enfermagem (Ministério da Justiça, 2002).



Foto nº 9 – Unidade Livre de Drogas do EPT

No que se refere ao pessoal médico e de enfermagem a prestar serviço no EP, em 2001, há a registar a assistência médica prestada por três médicos de clínica geral, sendo dois em regime de *avença*. Neste regime, encontramos outros clínicos especialistas: um psiquiatra, um estomatologista, um odontologista, um fisioterapeuta e também duas unidades de enfermagem a meio tempo.

Em 2002 o estabelecimento contava com o apoio de um enfermeiro a tempo parcial e no período das 15 até às 20 horas, incluindo sábados, domingos e feriados, era assegurado por uma empresa particular (Ministério da Justiça, 2004).

Os vários actos de enfermagem e de diagnóstico são prestados às reclusas não só no EP, como também no exterior, como sejam: urgências, exames complementares de diagnóstico, consultas de especialidade e que são asseguradas no Hospital Prisional de S. João de Deus, Hospitais Cívicos e Clínicas Privadas.

São efectuados rastreios às reclusas, quando dão entrada no EP, sobretudo à tuberculose e periodicamente procede-se à despistagem de outras patologias, incluindo rastreios oncológicos, nomeadamente ao nível do colo do útero.

No que se refere à incidência de doenças infecto-contagiosas, em 2002, eram contabilizadas 64 reclusas seropositivas (VIH), 12 das quais eram portadoras de Hepatite B/C. Para além destes, registaram-se casos de Hepatite C e B, situações de tuberculose pulmonar e alguns casos de sífilis (Ministério da Justiça, 2002).

Para a prevenção das doenças infecto-contagiosas, o EP procede à vacinação das reclusas e aplica o Plano Nacional de Vacinação às crianças que se encontram a viver com as mães-reclusas, como nos refere o Quadro nº 4.

Quadro nº 4 - Campanhas de vacinação

Tipo de vacinação	Crianças		Reclusas	
	2000	2001	2000	2001
<i>Hepatite</i>			314	
<i>Mantoux</i>				
<i>DTP</i>	56	46		
<i>VASPR</i>	8	17		
<i>Hepatite B</i>	54	31		160
<i>BCG</i>	12	2		
<i>VAP</i>	50	46		
<i>Hibititer</i>	49	38		
<i>Tétano</i>			35	333
Total	229	180	349	493

Fonte: *Estabelecimento Prisional de Tires, (2001).*

A construção e entrada em funcionamento da Unidade Livre das Drogas, permitiu maior apoio às reclusas toxicodependentes, quer através de desabilitação física, quer através de psicoterapia individual e de grupo. A ULD pode alojar até 28 reclusas, dispondo ainda de programas de metadona e antagonistas.

1.3.2 Ocupação laboral

Todos os reclusos são obrigados a “realizar o trabalho e as demais actividades adequadas à sua situação...à excepção dos reclusos de idade superior a 65 anos e às mulheres em período de gravidez e de puerpério e outras situações...” (Decreto-Lei 265/79, art. 64).

A ocupação laboral está centrada fundamentalmente nos sectores de Manutenção e Limpeza quer no interior dos alojamentos, quer nos espaços envolventes.

Também no sector Agro-Pecuário vamos encontrar reclusas em actividades de horticultura e jardinagem.

No sector oficial, as reclusas ocupam-se na confecção de Tapetes de Arraiolos, Teares/Tecelagem, Artesanato, Corte e Costura.

As empresas do exterior são fornecedoras de trabalho executado intra-muros, quer na montagem, quer na embalagem de: molas/cabides, componentes eléctricos, utensílios domésticos, recuperação de livros e plásticos.

A ocupação laboral no espaço envolvente é desempenhada por reclusas em RAVI (Regime Aberto Voltado para o Interior), na medida em que se encontram em situação de pena menos severa e que as faz aceder a determinadas funções que exigem mobilidade no EP, enquanto as reclusas em RAVE (Regime Voltado para o Exterior), desempenham as suas funções laborais no exterior, regressando ao EP, ao fim do dia.

No sector do trabalho existem vários protocolos, não só com a Câmara de Lisboa e Cascais, como também com as Juntas de Freguesia e outras instituições.

Quadro n° 5 - Evolução da ocupação laboral

Ocupação laboral	2000	2001
<i>Manutenção</i>	167	147
<i>Agro-Pecuária</i>	8	2
<i>Oficinas (internas)</i>	10	34
<i>Outras</i>	344	124
<i>Reclusas a trabalharem em RAVE</i>	65	30
<i>Total das reclusas a trabalhar</i>	564	337
<i>Total médio da População reclusa</i>	696	646
<i>Taxa de ocupação</i>	85%	61%
<i>Reclusas a trabalharem ao abrigo de protocolos</i>	40	25

Fonte: *Estabelecimento Prisional de Tires*, (2001).

É notória a diminuição de reclusas a trabalhar em RAVE, de acordo com o Quadro n° 5 e que vem ao encontro do Relatório apresentado pelo Provedor de Justiça, em 2002, que refere como uma “diminuição preocupante”, enquanto que em RAVI há um crescente incremento das situações globais de reclusos neste regime, atingindo uma percentagem de 27% do total da população prisional condenada.

1.3.3 Formação Profissional

Segundo o Decreto-Lei 265/79, no Capítulo dedicado à Formação e Aperfeiçoamento Profissionais, refere que devem ser organizados cursos adequados à formação dos reclusos e que a “*frequência dos cursos...pode ser considerada como tempo de trabalho*” (art. 1 e 3).

No EP desenvolvem-se vários Cursos, no âmbito do Centro Protocolar para o sector da Justiça (CPJ) e também em colaboração com a Direcção-Geral dos Serviços Prisionais, com o Instituto de Emprego e Formação Profissional, Ministério da Educação, com a Instituição de Solidariedade Social “O Companheiro” e outras.

Várias acções de formação foram implementadas, quer no interior do EP, quer em RAVE. Neste Regime situam-se os Cursos de Costura, Serviços de Restauração, Administrativos. De salientar os Cursos de Assistente Familiar, com 1 920 horas e o de Aderecista/Figurinista, com 1 326 horas de formação, este também implementado no interior do EP, bem como os de Animador/Actor, Corte e Costura e Ajudante de Cabeleireiro (EP, 2001:23).

1.3.4 Educação e Ensino

A formação escolar tem sido nos últimos anos estimulada nos EPs, pelas entidades competentes, e à qual não foi alheia a Comissão de Estudo e Debate da Reforma do Sistema Prisional, em 2004.

No artigo 18 da Proposta de Lei, daquela Comissão, sugere programas individuais de readaptação social e também de formação escolar e profissional, de terapia ocupacional e laboral (2004:24).

Através de Programas e Projectos direccionados às reclusas, os Técnicos de Educação procuram desenvolver-lhes competências pessoais e sociais, tendo por objectivo a sua reinserção social.

No que se refere ao ensino, é ministrado no EP os vários graus de ensino, isto é, desde o 1º ciclo até ao ensino superior.

O ensino é articulado com os serviços do Ministério da Educação, o Centro de Área Educativa da Grande Lisboa, CAE de Cascais, em estreita articulação com as Escolas 2+3 Matilde Rosa Araújo e Secundária de Carcavelos, sendo as aulas ministradas por professores destacados daquele Ministério.

1.3.5 Actividades sócio-culturais e recreativas

Neste EP funcionam pequenos espaços de Bibliotecas em todos os pavilhões. Em 2001 foram referenciadas 9870 obras, além de jornais e revistas.

Foi criado um espaço de leitura para as reclusas de Regime Aberto – sala polivalente no Pavilhão B e também na Unidade Livre de Drogas e na Casa das Mães.

Neste âmbito, têm surgido protocolos entre a DGSP e o Instituto do Livro e Bibliotecas no incentivo à leitura. De realçar o envolvimento das reclusas na elaboração periódica do jornal “Palavras Cruzadas” (de Janeiro a Junho de 2001).

As actividades recreativas e culturais desenvolvidas no EPT e desempenhadas pelas reclusas distribuem-se pelas seguintes áreas: Teatro, Música – danças e canções, com a participação de grupos multiculturais, como: “África Minha” e “Cigana”, Grupo Etnográfico das Batucadas - Danças e Cantares e Associações Culturais da Outorela/Pedreira dos Húngaros, bem como Pintura, Encontros e Convívios proporcionados por várias associações multiculturais, tais como: Associação ECCO (espaço da comunidade cabo-verdiana) (**Anexo I**).

Em muitas destas actividades há a participação e o intercâmbio de outros EPs, Instituições e Associações. Da mesma forma, as reclusas participam em Exposições, Feiras da Comunidade e em visitas ao exterior, nomeadamente ao Teatro de Cascais.

No que se refere à actividade desportiva, o estabelecimento está equipado com três campos polidesportivos, onde são praticados: Futebol de 5, ginástica, atletismo, basquetebol e jogos tradicionais. Também nesta actividade tem havido intercâmbio desportivo, nomeadamente em campeonatos de Futebol de 5, feminino.

A Unidade Livre de Drogas dispõe de um ginásio, equipado com vários aparelhos. Este sector e a Casa das Mães dispõem de pátios exteriores reservados à prática desportiva.

Ao longo do ano, comemoram-se as quadras festivas, tais como o Natal, Festa de S. Martinho, Festa dos Reis, Dia Internacional da Criança e da Mulher, Festas dos Santos Populares e que normalmente têm o apoio das Associações e do Voluntariado.

2. A Casa das Mães

“A prisão é um local de cumprimento de pena, mas também de aprendizagem”
(Directora do EPT).

A Casa das Mães é um Pavilhão recente, inaugurado a 17 de Novembro de 2000, independente e único no País, destinado exclusivamente ao acolhimento de reclusas grávidas, com filhos que as acompanham, até aos três anos de idade.

Também usufruem deste espaço, as mães cujos filhos se encontram na Casa da Criança – a funcionar nas imediações do EPT, desde 2001, bem como os familiares das mães reclusas e que se encontram também detidas naquele estabelecimento.



Foto nº 10 – Casa das Mães – entrada para o refeitório e RAVI

2.1 Caracterização da estrutura

Este Pavilhão é constituído por três alas distintas, destinadas ao alojamento das reclusas, de acordo com a sua situação penal: em regime preventivo, condenada e em RAVI, ingressando neste sector apenas as reclusas em etapas avançadas do cumprimento de pena e cuja trajetória prisional as faz aceder a regimes menos severos.

As celas individuais ou para dois adultos e respectivos filhos, conduzem a um corredor amplo, arejado e com luz natural.

O mobiliário do quarto é constituído por uma ou duas camas de adulto e os respectivos berços dos filhos, mesa-de-cabeceira, uma mesa pequena e respectiva cadeira e um armário para o arrumo das roupas.

A decoração e o arrumo dos quartos eram fruto da criatividade da reclusa, da sua postura e do seu conceito de higiene e de habitabilidade. Percebemos que era uma actividade de orgulho mostrar o seu espaço cuidado e limpo e estar aberto “às visitas”, normalmente às voluntárias, chamadas também de *Senhoras Visitadoras*, a investigadores, pessoas da comunicação social e também entidades ligadas ao Sistema

Prisional, como verificamos, no dia Mundial da Mulher, (8 de Março de 2003) a Salomé, uma reclusa do Norte do país, muito asseada e cuidadosa com a sua filha, recebeu a visita da Ministra da Justiça, Celeste Cardona e também o jornalista Júlio Isidro, no âmbito de um programa sobre a Família, na RTP1. Era normalmente neste “seu” espaço que também gostavam de nos receber para conversar e confidenciar aspectos das suas vidas e mostrar as fotos dos filhos que se encontravam a enfeitar as paredes do quarto, em molduras confeccionadas nas sessões do Projecto “A construção do brinquedo”. Para além de vários peluches a ornamentar o quarto, oferta das voluntárias, algumas reclusas nacionais recebiam dos seus familiares aparelhos de televisão e produtos de higiene e que eram partilhados pelas mães que não tinham visitas, normalmente as estrangeiras e as oriundas do Norte do país.



Foto nº11 – Cella (mais pequena) e respectiva casa de banho, na Casa das Mães

O Pavilhão dispõe de uma secretaria, gabinetes e dormitórios para o pessoal de vigilância, gabinetes para as Técnicas de Educação e um destinado ao Voluntariado, onde recebem as reclusas e fazem a distribuição de roupas e outros bens necessários. Num sector do pavilhão, encontra-se a sala de visitas, denominado de “parlatório” e onde se efectuavam algumas sessões dos projectos desenvolvidos com as reclusas, a biblioteca, lavandaria, oficinas e uma sala lúdica para as crianças. No sector oposto encontra-se os gabinetes médicos (2), um quarto de internamento, sanitários e os refeitórios, onde são servidas as refeições.



Foto nº 12 – Pátio Exterior da Casa das Mães

O pátio exterior de cada Pavilhão era utilizado pelas reclusas para secarem as roupas e para o recreio, uma hora por dia, o que para a maioria era considerado um período muito

pequeno. Consideravam que o recreio devia estar “aberto” e “disponível”. Contudo, para algumas, essa situação era compreensível, como nos dizia a Salomé, uma reclusa do RAVI “*a situação foi criada pelas próprias reclusas...o recreio era aberto, mas fecharam-no quando algumas reclusas tentaram a sua evasão...*”

De facto, lutando contra a falta de pessoal de vigilância era “*impossível o recreio estar aberto...por vezes uma hora é complicado gerir, quando há falta de um elemento, tudo se complica...*” (guarda prisional).

2.2 Caracterização da população reclusa na Casa das Mães.

Tal como já referimos anteriormente, estão alojadas as reclusas grávidas e que muitas vezes descobrem a sua gravidez na prisão, passando totalmente o período de gestação e os primeiros anos dos seus filhos, na Casa das Mães.

No início do nosso estudo, contabilizamos cerca de meia centena de mulheres. Destas, três encontravam-se grávidas e seis tinham os filhos com apenas alguns meses (menos de seis meses). A frequentar a creche encontravam-se cerca de 25 crianças que, ao final do dia, regressavam à Casa das Mães.

Normalmente, as crianças permanecem com as progenitoras até aos três anos. A partir daquela faixa etária, a criança é entregue a familiares que revelem condições para recebê-la. Quando se verifica carências ou inexistência de estruturas familiares, ou a reclusa é estrangeira, a criança é encaminhada para a Casa da Criança, casa de acolhimento, situada nas imediações do EPT. As mães destas crianças também se encontram alojadas na Casa das Mães. No entanto, quando a criança é entregue a um familiar, no exterior, a reclusa deixa este Sector e é encaminhada para outro Pavilhão, de acordo com a sua situação penal.

Sendo permitido o agrupamento familiar, verificámos mãe e filha, tia e sobrinha a coabitarem a mesma cela.



Foto nº 13 – Casa da Criança, junto ao EPT

Tendo em consideração estas situações, acrescidas das resultantes da liberdade condicional e também da situação de transferência da reclusa para outro EP, perto da sua residência, a população reclusa alojada na Casa das Mães é muito flutuante e a sua contabilização muito variável.

Contudo, e tendo em conta as várias condicionantes deste contexto, procurámos seleccionar e caracterizar 15 díades que constituíram não só a amostra do nosso estudo, mas também que a mesma fosse representativa da população da Casa das Mães.

Nesta população, pudemos constatar uma grande diversidade cultural, no que concerne à sua origem. Além da população lusa, luso-sueca e cigana-lusa, encontrámos etnias do

leste europeu, (romenas e ciganas desta zona da Europa), da Venezuela, Colômbia, Brasil, França e Cabo-Verde, como nos atesta o Quadro nº 6.

Quadro nº 6 - Naturalidade

Lusa	Cigana/lusa	Brasil	Colômbia	Luso/sueca	França	CaboVerde	Luso/Cabo Verdiano
3	1	2	1	1	1	3	3

A maioria das reclusas lusas residia nos arredores de Lisboa, em Bairros problemáticos, periféricos da capital, como a Pedreira dos Húngaros, Santo António dos Cavaleiros e outros. No entanto, verificámos reclusas oriundas de outras zonas do país, principalmente do Porto e arredores, como é referenciado no Quadro nº 7.

Quadro nº 7 - Residência

Zona Norte	Zona Centro	Zona Sul	Estrangeiro
3	6	2	4

As reclusas estrangeiras que foram interceptadas no aeroporto de Lisboa com posse de droga residiam em Cabo Verde e no Brasil. A reclusa luso-sueca quando foi detida residia na margem Sul do Tejo. Embora a residir durante alguns anos em Espanha, a reclusa colombiana foi detida em Portugal, com o seu companheiro de origem espanhola, por crime relacionada com droga, situação algo semelhante verificada com a reclusa francesa, detida em Portugal, pelo mesmo tipo de crime e praticado com o seu companheiro de nacionalidade portuguesa.

A maioria das reclusas do nosso estudo situava-se na faixa etária dos 30/34 e os 35/39 anos, Quadro nº 8

Quadro nº 8 - Caracterização etária

20-24 anos	25-29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos
2	3	5	4	1

A caracterização da nossa amostra é bem representativa da generalidade da população de Tires, tal como já mencionamos anteriormente, no que se refere ao envelhecimento da estrutura etária e também à tipologia de crime praticado e que se situava nos *Crimes relativos à droga*.

De facto, também neste sector se verifica uma severidade penal, traduzida pelo cumprimento de vários anos de prisão e cujo acesso à liberdade condicional, normalmente nunca se processa antes dos 2/3 da pena cumprida.

Na verdade, o Código Penal de 1995 elevou significativamente as penas, não só para os crimes contra as pessoas, como também para a maioria dos crimes de tráfico de estupefacientes. Também para os estrangeiros, quer residam ou não em Portugal, a actual lei é bastante dura, visto que a pena acessória de expulsão passou de 5 para 10

anos, o que é extremamente penoso para aqueles que constituíram família em território português.

Sobre o agravamento das penas relativas ao crime de droga, uma das reclusas de etnia cigana dizia-nos: *“O juiz que me condenou (a 7 anos), condena as pessoas a 7, 9, 10 anos, com o se fossem meses...a um toxicodependente condenou-o a 11 anos. A nossa sorte também depende do juiz”* (Micaela).

Perante as características organizacionais do tráfico e a tipologia do crime praticado pela maioria das mães do nosso contexto e das restantes reclusas de Tires, o Jornal *O Público*, numa reportagem efectuada ao EPT refere: *“Na prisão feminina de Tires, não há grandes criminosas. Apenas jovens que alguém induziu a cometer um crime, quase sempre por tráfico de droga...são quase todas condenadas por procuração”* (2002:32).

Nesta teia que é o mundo dos estupefacientes, quase sempre o companheiro foi o “comando” das actividades ligadas ao tráfico de droga e que arrasta não só a mulher como também famílias inteiras, condenadas a vários anos de penas, em estabelecimentos prisionais espalhados pelo País.

Desta forma, constatamos que era autorizada às mães do nosso estudo e ao seu filho visitar o companheiro, detido noutra EP, deslocando-se uma vez por mês num carro *celular* deste estabelecimento.

Relativamente à escolaridade, é variável, como nos refere o Quadro nº 9. Algumas das mães da nossa amostra possuem apenas os primeiros anos da antiga instrução primária, actualmente denominado por Básico1 ou 1º Ciclo.

Quadro nº 9 - Habilitações Literárias

S/escolaridade	Básico 1 4º ano	Básico 2 5º e 6º anos	Básico 3 7º,8º,9º anos	Secundário	Curso Médio
-	5	2	7	-	1

Duas reclusas frequentaram o Básico 2 e sete referiram a frequência dos níveis que constituem o Básico 3. Apenas uma das mães, estrangeira, refere ser possuidora de um curso médio – educação especial.

A ocupação desenvolvida no exterior por estas reclusas situava-se no sector dos Serviços de Limpeza, seguida da Comerciante.

De acordo com o Quadro nº 10, apenas uma reclusa ainda estudava quando foi detida, aliás, a mãe mais jovem da nossa amostra.

São referidas profissões, como de: educação especial, ajudante de enfermagem, cabeleireira, costureira e secretária.

Quadro nº 10 - Profissão/Ocupação

Ajud. Enfer.	Educ. Esp.	Comerc.	Limpeza	Estudante	Cabeleireira	Costureira	Empreg. Restaur.	Secretária
1	1	3	5	1	1	1	1	1

A maioria das reclusas da Casa das Mães deixou no exterior outros filhos, dos 4 aos 21 anos, como mostra o Quadro nº 11.

Quadro nº 11 - Número de Filhos

Com 1 filho	Com 2 filhos	Com 3 filhos	Com 4 filhos	Com 7 filhos
4	3	3	4	1

De acordo com o Quadro nº 11, apenas três mães estavam a vivenciar a primeira maternidade, já que para uma reclusa aqui referenciada, era a segunda maternidade, na medida em que perdera o seu filho com apenas alguns dias de vida.

Das reclusas que constam do nosso estudo, onze encontravam-se grávidas quando foram detidas. As restantes mães, tinham os seus filhos respectivamente 3, 8, 12 e 14 meses, quando deram entrada no EPT.

Quando terminámos o trabalho de campo, em Setembro de 2004, tinham saído do EP sete mães e seus filhos, um dos quais já tinha completado os 3 anos e os restantes eram de idade inferior. A reclusa de etnia cigana foi transferida para um EP do Norte e a sua filha, com três anos, entregue aos familiares.

De referir que nenhuma criança da nossa amostra ingressou na Casa das Mães (até Novembro de 2004). Embora não constasse do nosso estudo, acompanhámos a angústia de uma das mães, venezuelana, quando a sua filha teve de ingressar naquela casa de acolhimento. Apesar das dificuldades sentidas na separação, constatámos posteriormente que a criança estava bem integrada. Aliás, na creche mostrou-se sempre uma criança muito meiga e sociável e bastante desenvolvida e que antevia ultrapassar as dificuldades resultantes da separação da mãe e integração num meio diferente do seu.

De salientar que apenas a uma das mães que se encontrava em regime preventivo foi-lhe decretada liberdade condicional. Esta reclusa que deu entrada grávida, apenas saiu tinha a filha 8 meses.

Embora constatássemos que havia reincidência no EP e também na Casa das Mães, não o verificámos com as mães do nosso estudo, apenas Alzira, uma das reincidentes, que coabitava com a mãe dos gémeos (do nosso estudo), estava presa pela segunda vez. Lisboaeta, entrou nos trilhos da droga em 1988.

A reincidência é sentida pelas reclusas de Tires como resultado de um conjunto de situações relacionadas com o seu fraco apoio no exterior e com a exclusão social a que muitas estão sujeitas.

Uma reclusa de Tires, dizia-nos: *“Há mulheres que adoram estar aqui. Muitas saem e voltam pouco depois. Aqui não pagam renda, nem água...nem luz...não têm ninguém... lá fora, sentem-se sós e desorientadas.”*

2.3 Quotidianos na Casa das Mães

“Viver na Casa das Mães é como estar num mundo completamente à parte...é como se estivéssemos em casa”

Reclusa reincidente da Casa das Mães.

Quando, às 7h30m, os elementos de vigilância abrem as celas é para as reclusas, de facto, um novo dia., mas essencialmente marcado por um quotidiano que se repete, com regras e com horários a cumprir.

As reclusas levantam-se, procedem à sua higiene pessoal e dos seus filhos. Para eles vai toda a atenção das mães, na medida em que têm de preparar as papas e os leites e também aprontá-los para serem entregues aos cuidados das auxiliares da Creche, também elas reclusas, que vão buscar as crianças à Casa das Mães, por volta das 8h30m.

De facto, os cuidados prestados à criança, a preocupação com o seu bem-estar, fazem parte de uma rotina a que a maior parte não estava habituada e que de certa forma se inscreve numa (re)aprendizagem e numa maternidade agora interiorizada.

É um *“acordar para a vida”*, segundo a Directora do EP, que na reportagem que concedeu à Revista Pais e Filhos, referiu que *“As mulheres a quem os filhos nascem na cadeia ...passam a ter um objectivo e uma rotina e isso é bom...”* (2002:76).

Quando iniciámos o trabalho de campo, as nossas expectativas, em relação à obrigatoriedade de um uniforme para as reclusas, ruíram. Deparámos-nos com um modo de vestir *“muito ao gosto pessoal”*, com vários adornos de ouro, cabelos pintados, diferenciando-se apenas pelo uso de batas curtas, também estas diferentes umas das outras, revelando o gosto de cada uma.

Embora o horário constitua uma rotina colectiva, há normas e rotinas diversificadas, de acordo com as modalidades de reclusão. As reclusas em Regime Aberto beneficiam de períodos de tempo para receberem visitas e apenas estão sujeitas aos horários de trabalho e refeições, estando dispensadas à contagem tri-diária, denominado *“conto”*.

Desta forma, ao longo do dia são desenvolvidas as actividades realizadas nas oficinas; no trabalho de limpeza das várias alas; na escola, que tem lugar noutra Pavilhão e em espaço específico para a ocupação escolar; na participação dos vários Projectos desenvolvidos na Casa das Mães (**Anexo II**); nos tempos livres que podem ter lugar nos recreios, nos quartos ou nos espaços envolventes à mesma e aos quais apenas têm acesso as reclusas em regime Aberto (RAVI).

Às reclusas que optem pela frequência de cursos, este é considerado como tempo de trabalho, usufruindo o respectivo subsídio (art. 81 do Decreto –Lei 265/79).

Permanecem nas celas as reclusas grávidas e as cujos filhos têm menos de seis meses, de acordo com o artº 64 (3) do Decreto – Lei 265/79 que refere que *“estão isentas do dever de trabalhar as reclusas grávidas em período de puerpério, as reclusas de idade superior a 65 anos e outras situações”*

Apesar de estarem abrangidas pela lei, constatámos também um certo *“desleixo”*, por parte de algumas reclusas que permaneciam deitadas durante a manhã.

Quando eram questionadas por faltarem às sessões dos Projectos, desculpavam-se com o filho que não as deixara dormir de noite. Contudo, a Técnica de Educação dizia-me: *“Estão a ver televisão até muito tarde e depois têm sono de manhã”*.

A não obrigatoriedade de assistirem aos vários Programas levava a Técnica de Educação a motivá-las de véspera e no dia estipulado eram chamadas individualmente, através do altifalante.

As reclusas estão distribuídas consoante a sua situação penal, quer em ocupação laboral, quer no refeitório, por razões de segurança. As refeições são confeccionadas na Cozinha do EP e distribuídas pelos vários Pavilhões.

No entanto, não se verifica essa separação quando as reclusas se encontram a participar nas actividades festivas e também nos diversos Projectos. Nestes, não se verificava grande adesão por parte das reclusas que se encontravam nas oficinas, na medida em que o seu trabalho era facturado, de acordo com as peças que produziam. Para além do trabalho de motivação, por parte da Técnica de Educação, pontualmente era ajustado o horário das sessões, de forma a uma maior participação daquelas reclusas.

Na lavandaria, as reclusas lavam as suas roupas e dos filhos. Estes, muitas vezes acompanham-nas nos carros de bebés, ou permanecem no quarto sob os cuidados de outra reclusa.

O recreio, a meio da manhã, é aproveitado para estenderem a roupa, passear o filho no pátio, ou simplesmente apanhar sol.

Este era o momento privilegiado para dialogarmos com outras mães que não fossem do nosso estudo e apercebermo-nos de outras realidades e situações e também de desabafo para as reclusas mais recentes que nos tomavam como “alguém de poder” que pudesse resolver a sua situação. Dizia-nos uma reclusa que tinha sido detida recentemente e que embalava a sua filha, recém-nascida: *“Tenho-a comigo, porque dou-lhe de mamar...ao menos podiam ter consciência disto, ela não fez nada para estar aqui. Fui presa, mas não provaram que eu tinha a droga...a minha filha precisa de ser observada por um médico, ela está com muita tosse...”*



Foto nº 14 – Sala das visitas (Parlatório) da Casa das Mães

De acordo com o Horário das Visitas (**Anexo III**), estas são efectuadas nos dois períodos do dia, em dias determinados, de acordo com a situação penal da detida.

As visitas dos familiares, festas e a dinamização de alguns projectos têm lugar no “Parlatório”, uma sala ampla, com mesas e cadeiras e também equipada com sanitários.

As reclusas estrangeiras não têm visitas e as oriundas de outras zonas do País também é difícil aos familiares a sua deslocação ao EPT, pelo que se agrava mais a sua situação.

Longe da sua família e do seu País, as reclusas estrangeiras são compensadas pela visita das Voluntárias e também das suas embaixadas. O contacto com os seus familiares é feito, através do telefone que está disponível em cada Pavilhão, ou através de correspondência escrita. Quando recebem alguma encomenda dos familiares, é motivo de agrupamento, no sentido de partilharem a alegria e também a curiosidade.

À Biblioteca tem acesso qualquer reclusa para requisitar livros e também jogos para os filhos. Neste espaço, a Técnica de Educação, responsável pela Biblioteca, sugere algumas obras, esclarece as reclusas nas suas escolhas, o que faz deste espaço, um local de partilha e de conselhos à reclusa.

O quotidiano é muitas vezes quebrado pelo altifalante, ora chamando as detidas à secretaria, ao refeitório, ao recreio e também ao denominado “conto” das reclusas, rotina de controlo, que é efectuada três vezes por dia, (às 8, 12 e 18 horas), nas respectivas alas.

A infiltração de drogas e outras substâncias ilícitas nas prisões levam os EPs, a efectuarem periodicamente inspecções às celas e haveres dos detidos, na gíria denominadas “rusgas”, procedimento realizado pelas guardas e sem aviso prévio.

No entanto, a inspecção às grades e janelas, que é em gíria prisional “bate grades”, e que pressupõe barulho intenso, é feito com aviso prévio, para não assustar as crianças.

Quando as crianças estão doentes ou quando têm de fazer a Vacinação, as mães são acompanhadas por uma guarda aos Serviços Clínicos.

Várias vezes constatámos a visita do médico pediatra no apoio às crianças da Casa das Mães, em regime de voluntariado.

Em caso de gravidade, ou quando há necessidade de recorrer às várias consultas de especialidade, as mães e as crianças são conduzidas aos Hospitais Cívicos, normalmente de Cascais e de S. Francisco Xavier.

Ao fim da tarde, as mães aguardam os filhos que regressam da creche, acompanhadas pelas auxiliares. É o momento do reencontro e de muita alegria, não só para as mães e crianças, como também para os elementos de vigilância que se envolvem nas brincadeiras e nos “miminhos”.

Dizia-nos uma das mães: *“A vida é difícil na prisão, mas os miúdos sempre nos distraem. Aqui somos pai e mãe ao mesmo tempo. Até porque o pai do meu filho também está preso”*.

De facto, neste contexto, os filhos são o escape, o entretenimento, mas ao mesmo tempo de alegria e de equilíbrio.

As crianças eram o motivo da cumplicidade que se sentia entre as guardas e as reclusas. Estas, várias vezes nos diziam que tinham muito apoio, não só das guardas mas sobretudo da subchefe. Quando esta esteve ausente, por motivos de saúde, ouvíamos dizer: *“A subchefe faz muita falta...ela é muito humana”*.

Na verdade, esta opinião não só era generalizada, como também era veiculada nas entrevistas que as reclusas davam aos órgãos de comunicação social. Uma das reclusas, contou à jornalista da Revista Pais e Filhos (2002), que no final da gravidez *“senti imenso desejo de comer ovos estrelados e a subchefe logo os mandou fazer na hora. Soube pela vida!”* (Cátia)

Verificamos que é também, ao fim do dia, o reencontro das crianças que estão alojadas na Casa da Criança com as suas mães, para depois regressarem à casa de acolhimento.

Após grande movimentação no átrio de entrada, as mães recolhem às respectivas alas onde se entretêm a falar ou a jogar no chão (jogo idêntico às cartas), enquanto os filhos gatinham e outras aproveitam para lhes dar de mamar.

Muitas partilham os quartos das colegas para conversar ou saber as novidades após as visitas. Era visível a saudade e também um certo orgulho, quando ao fim do dia nos mostravam as fotos dos filhos, que ficaram além-mar...o homem de quem ainda gostavam e que trocaram por outro (sem saberem bem porquê). É o tempo de revisitar a sua memória, vivências e as suas raízes.

O corredor das alas que durante o dia pauta pelo silêncio, ao fim do dia pulula de alegria e de vida, pelas brincadeiras, risos e gritos das crianças que aproveitam os últimos momentos, antes do banho e do jantar. E já muito cansadas adormecem para que o outro dia seja um novo dia...enquanto as mães vêem televisão, nas suas próprias celas.



Foto n° 15 – Corredor de uma Ala da Casa das Mães

O televisor na cela é uma consequência de alterações apontadas por Canha, (2002) na sua incursão pelo Estabelecimento. De facto, com interruptores internos nas celas, as reclusas podem dispor de energia eléctrica, para além do “fecho das luzes e silêncio”. As reclusas que têm família e poder económico adquirem o televisor, que é partilhado normalmente pelas reclusas estrangeiras, que não têm acesso a determinados bens.

Aos fins-de-semana, como as crianças não vão à creche, utilizam a sala lúdica, um espaço bem equipado, com aparelhos e material lúdico diversificado, e que é dinamizado por uma reclusa que se encontra na Unidade Livre de Drogas e que *“tem muito jeito para crianças”*, opinião partilhada pelas reclusas e Técnica de Educação.

Contudo, as mães consideravam que esta sala lúdica devia estar sempre disponível para as crianças a usufruírem, questionando, por vezes: *“É tudo muito bonito, mas as crianças não podem brincar, nem mexer nos brinquedos...é para ficar tudo bonito e para as pessoas verem...”* (Arminda).

Neste espaço lúdico também eram desenvolvidos alguns Projectos e Actividades: “As competências pessoais e sociais”, “Era uma vez...”, “A hora do conto”, e outros.



Foto nº 16 – Sala Lúdica na Casa das Mães



Foto nº 17 – Sala Lúdica na Casa das Mães

Periodicamente, são concedidas às reclusas licenças de saída, de acordo com o Decreto-Lei 265/79:

- Licença de saída de curta duração, na gíria “de precária”, também concedida por uma autorização do Director do EP, com a duração de 48 horas, de três, em três meses.

A concessão das licenças de saída prolongada é da competência do juiz de execução de penas, bem como, a liberdade condicional que só é autorizada após o cumprimento de metade da pena ou 2/3 da pena, conforme a sua duração seja inferior ou superior a 5 anos, respectivamente.

Quando a reclusa é presente ao juiz, para decidir a sua liberdade, sente-se nesta população nervosismo e ao mesmo tempo solidariedade para com a colega. Se é decretada a sua liberdade, a “bola”, é o termo utilizado pelas reclusas, que em grande alarido o difundem por todo o EP.

Contudo, existem requisitos para a concessão de licenças de saída e que têm a ver com a natureza e gravidade da infracção, com a duração da pena, eventual perigo para a sociedade, a evolução da conduta da detida e também se a família tem condições para a receber.

As saídas “de precária” era um motivo de grande alegria e excitação, o que contrastava com as que não o podiam realizar.

A reclusa colombiana do nosso estudo dizia-se “revoltada” por não ter autorização para sair, apesar de ter no exterior familiares que a podiam receber. As saídas precárias eram frequentemente recusadas às estrangeiras, segundo Cunha, “*com o argumento de que representariam um risco agudo de fuga, motivada menos pela tentativa de escapar à prisão do que à pena de expulsão*” (2002:50).

De facto, a pena acessória de expulsão que é aplicável aos estrangeiros, residentes ou não no País, é de dez anos (art. 34.º do Decreto-Lei nº15/93), o que explica as medidas restritivas a esta população, no que concerne à concessão de licenças de saída.

2.4 Apoio à mãe-reclusa e ao seu filho

No Decreto-Lei 265/79 as Regras Especiais Relativas a Mulheres para a Execução das Medidas Privativas de Liberdade referem-se ao auxílio na maternidade, à assistência medicamentosa, ao registo de nascimento e às reclusas com filhos (Artigos 203 a 206).

O Artigo 203º consignado ao Auxílio na maternidade refere que:

“1- As reclusas grávidas ou no puerpério têm direito à assistência médica adequada ao seu estado.

2- Às reclusas nas condições referidas no número anterior são aplicáveis as normas gerais sobre a protecção de mães assalariadas, nomeadamente quanto à natureza e tempo de trabalho.

3- Na medida do possível, devem ser tomadas medidas para que o parto tenha lugar num hospital não prisional.

4- Durante o parto, deve a reclusa ser assistida por uma parteira ou, sendo necessário, por um médico”.

O Artigo 205º refere-se ao Registo de nascimento:

“Na comunicação ao registo civil do nascimento dos filhos das reclusas não devem ser indicados o estabelecimento prisional como local de nascimento, a relação do declarante com o mesmo, bem como a condição de reclusa da mãe”.

O Artigo 206º refere-se às reclusas com filhos:

“1- Os filhos das reclusas até aos três anos de idade podem ficar internados junto das mães, se disso resultar vantagem para os menores e se tal for autorizado por quem tenha direito de fixar a sua residência.

2- As reclusas devem ser encorajadas e ensinadas, sempre que necessário, a tratar dos filhos, especialmente durante o primeiro ano de vida, devendo em todos os casos ser permitido que convivam diariamente com eles durante o tempo e nas condições que forem fixados no regulamento interno”.

Verificámos, ao longo do nosso trabalho de campo, o apoio prestado às mães-reclusas no quotidiano da Casa das Mães, quer pelas técnicas de educação, quer pelo pessoal de vigilância, que directa ou indirectamente contribuem para a integração da reclusa, na interiorização de regras e normas e também para a sua segurança, bem como outras pessoas, noutros sectores do EP, que contribuem para a sua saúde física e mental e para um melhor acompanhamento e desenvolvimento dos filhos.

Para além do apoio material e psíquico, prestado pelas voluntárias, as mães reconhecem o seu trabalho em prol dos filhos e também algumas pessoas com cargos de relevo no Estabelecimento Prisional, como a Directora e a Subchefe da Casa das Mães.

Por outro lado, constatamos vários Organismos e Instituições do exterior a colaborarem com o EP, no apoio à mãe e ao seu filho, numa linha de actuação de acordo com as suas especificidades e características.

2.4.1 Apoio dado pela Direcção do EP

“Aos directores dos estabelecimentos centrais e especiais compete orientar e coordenar os serviços dos estabelecimentos, designadamente os de vigilância, de assistência e de trabalho, formação e aperfeiçoamento profissional dos reclusos...” (Decreto-Lei nº 265/79 - Artº183º 1-).

Num contexto com as características de Tires, não era alheio à Directora deste Estabelecimento Prisional a situação da reclusa que dava entrada grávida ou acompanhada do seu filho. Procurava resolver as situações das mães, tendo sempre presente o bem-estar dos filhos, como verificámos com a Célia que prestes a completar 3 anos, foi autorizada a permanecer junto da mãe, até esta sair em liberdade, o que se verificou alguns meses depois.

Também foi permitido à Cátia passear, diariamente, nos jardins do Estabelecimento os seus gémeos, já nascidos neste contexto.

De facto, estes gestos evidenciavam muita ternura e carinho pelas crianças e “humanidade” como nos referia a Salomé, não só na casa das Mães, como também na Creche, a qual *“depende directamente da Direcção”*, como nos diziam as educadoras da creche.

Ao longo do nosso estudo, constatámos com muita frequência a presença da Directora na Casa das Mães e também na Creche, o que não acontecia com outros elementos da chefia. Verificamos que o “estar” da Directora não se resumia a aspectos relacionados apenas com as suas competências, mas pelo carinho que nutria pelas crianças, ora brincando com elas, pegando-as ao colo ou convidando-as a deslocarem-se ao local onde teriam nascido cachorrinhos...

Numa entrevista dada à Revista Pais e Filhos, a Directora referia: *“Quando nasce um bebé na cadeia, é um momento rico para todos”* (2002).

O pediatra voluntário na Casa das Mães, (em entrevista concedida em 2004) considera que *“A Direcção tem sido excepcional, não encontrei nenhuma pessoa da Direcção, técnicos, guardas que eu dissesse: está aqui com pouca vontade...até excedia o que seria de esperar, neste contexto, naquela profissão e para aquele perfil.”*

2.4.2 Apoio dado pelas Técnicas de Educação e Ensino

“Cada estabelecimento deve dispor, de acordo com os fins a que se destina, do pessoal técnico, administrativo, e auxiliar necessário ao funcionamento dos diversos serviços, nomeadamente no que se refere ao ensino, formação e aperfeiçoamento profissionais, saúde e vigilância dos reclusos” (Decreto-Lei 265/79 Artº 194º).

No dia-a-dia as Técnicas de Educação e Ensino procuravam orientar, responder às dúvidas das reclusas e sobretudo integrá-las num espaço onde havia disciplina e regras a cumprir, e no qual foram criadas condições de habitabilidade para poderem cuidar dos seus filhos, apesar de estarem privadas de liberdade.

A grande dificuldade que uma das técnicas sentia nas suas funções *“...é estabelecer uma relação quando estas mulheres entram na Casa das Mães. Terá de ser uma relação de confiança e de proximidade...por vezes não entendem a minha função. O meu trabalho é fazê-las perceber que estou aqui, não para julgar ninguém, mas simplesmente para ajudá-las. Depois percebem melhor o meu papel...e as coisas correm bem.”*

De facto, muitas referenciam o apoio moral prestado por estas Técnicas de Educação, em momentos de grandes carências, como nos confidenciava a Salomé: *“As Técnicas ajudaram-me muito...souberam ouvir-me quando me sentia em baixo...”*

Num espaço onde a diversidade cultural está bem presente, surgem algumas dificuldades por parte dos envolvidos.

De facto, as maiores dificuldades que as mães estrangeiras sentem, para além de estarem longe do seu país e sobretudo dos filhos que deixaram entregues a familiares, estão relacionadas com as questões linguísticas e culturais.

“As diferenças culturais existem...por exemplo, as mães ciganas – romenas têm determinados hábitos...que de alguma maneira temos de actuar em termos de higiene, de roupas, de banhos...e aí é muito complicado, porque não estão habituadas a aceitar, mas o resto vem por acréscimo. Contudo, os hábitos culturais entre elas mantêm-se” (Técnica de educação).

A acrescentar às questões linguísticas e culturais, estas mães sentem as dificuldades inerentes à própria privação de liberdade. Vivendo numa estrutura, com regras e horários a cumprir, o quotidiano acaba por se uniformizar para todas as mães: Os cuidados de higiene pessoal e do seu filho, aprontá-lo para ir para a creche, a limpeza do quarto, do Pavilhão e do Refeitório, a ocupação do tempo quer na execução de trabalhos oficiais, quer na Escola, quer na participação dos Projectos que lhes são dirigidos.

A Biblioteca da Casa das Mães que foi organizada por uma das Técnicas de Educação, começou a funcionar em 2003 e embora localizada num espaço diminuto, as mães podiam escolher os livros para si, como também jogos e livros de histórias para os filhos.

Esta actividade era propícia a uma maior interacção entre a Técnica de Educação e a reclusa, que muitas vezes a pretexto de escolher um livro, aproveitava a ocasião para expor as suas preocupações, as suas doenças e problemas, como, de facto, assistimos a

Noélia confidenciar à Técnica: *“O meu filho (de três meses) vai para o exterior, já não o aguento mais aqui. Ando muito cansada...”*

A Técnica procurava saber as condições que aquela criança teria no exterior e aconselhava-a a ponderar melhor a sua atitude.

Normalmente a Técnica aconselhava determinado livro, de acordo com as situações ou quando sentia, da parte da reclusa indefinição sobre o livro a requisitar.

Ao recomendar o livro “Como cuidar do bebé” uma reclusa respondeu-lhe: *“Eu já sei cuidar de crianças...além dos meus filhos, também tratei dos meus irmãos...”* Perante esta atitude, a Técnica de Educação respondeu-lhe: *“Olhe que não é bem assim, nós não sabemos tudo...estamos sempre a aprender...”*

Para além do trabalho diário com as reclusas, as Técnicas de Educação da Casa das Mães eram dinamizadoras de alguns projectos e também colaboradoras noutros, implementados por várias associações e organismos e que estavam de acordo com os **Objectivos Estratégicos para o Desenvolvimento do Sistema Prisional** do Ministério da Justiça.

Assim, de acordo com aqueles objectivos foi elaborado um plano para o *“...desenvolvimento do tratamento penitenciário: com objectivos de prevenção da reincidência e de promoção da reinserção social, é necessário reforçar as actividades de ensino, de aquisição de competências pessoais e sociais básicas, de formação profissional mais estreitamente relacionada com uma estratégia de colocação em trabalho e em emprego, de promoção de saúde e de tratamento, especialmente no que respeita à toxicod dependência e saúde mental, e desenvolvimento de programas específicos de prevenção criminal, de acordo com as diferentes tipologias comportamentais”* (2001), fazendo emergir vários Projectos, dos quais assistimos a algumas sessões e que passamos a explicitar:

Projecto - As Competência Sociais

Este Projecto de Intervenção foi elaborado para ser implementado às mulheres reclusas no Estabelecimento Prisional de Tires, em Janeiro de 2000. Contudo, foi desenvolvido na Casa das Mães, pela Técnica dos Serviços de Educação e Ensino e autora do Projecto, desde 2002.

Este programa foi direccionado à aquisição de competências sociais, tendo em consideração a caracterização daquela população-alvo, na medida em que, conforme referimos, a maioria estava ligada ao consumo e tráfico de estupefacientes, o que originou um percurso de vida desorganizado, com contactos sociais deficitários, restritos ao mundo da droga.

Por outro lado, oriundas de famílias destruídas e numerosas, não tiveram um desenvolvimento psico-afectivo adequado no seio familiar e também escolar, onde as frustrações e o insucesso escolar conduziram muitas vezes ao abandono escolar muito precoce.

Pertencendo uma parte desta população a várias comunidades, principalmente africana e cigana, com culturas e tradições muito específicas, também elas desenraizadas na nossa sociedade, tornou-se necessário contribuir para a formação pessoal e social deste grupo.

Assim, as lacunas verificadas no desenvolvimento de competências sociais aliadas a uma baixa tolerância às frustrações quotidianas e a uma vulnerabilidade emocional conducentes a conflitos inerentes ao convívio prisional, viabilizaram a implementação deste Projecto, em contexto prisional, de forma a fortalecer a auto-estima e auto-confiança e a adquirir e desenvolver as novas competências pessoais e sociais, “...as quais se poderão reproduzir posteriormente, aquando da sua reintegração social” (Projecto, 2000).

De acordo com o Projecto, para o recrutamento e a selecção foram necessárias reclusas voluntárias, interessadas na participação do programa e também um conhecimento prévio de cada uma, para as Técnicas poderem estruturar e desenvolver o programa de acordo com as necessidades individuais. Assim, e com a colaboração dos Técnicos Superiores de Reeducação, conhecedores desta problemática e com competência para realizarem o diagnóstico de necessidades nesta área, foi efectuado o recrutamento e selecção dos participantes.

Para uma maior estabilidade e eficácia do programa, considerou-se como ideal, o grupo de sete a dez elementos e haver uma certa homogeneidade, relativamente à escolaridade, para uma melhor compreensão dos temas, ao aspecto cultural, visto haver aspectos culturais muito específicos de cada cultura, e também à situação jurídico-penal da reclusa, não só para haver uma maior identificação no que respeita a preocupações e possíveis resoluções dos problemas, como também foi considerado essencial que as reclusas ainda se mantivessem no Estabelecimento Prisional 1 a 2 anos, para garantir a permanência do grupo, até à conclusão do Projecto de Intervenção (Projecto, 2000).

Sendo um Projecto para o desenvolvimento de competências sociais, foi traçado um plano de três vectores, de acordo com a esquematização do desenvolvimento do programa: o EU, o OUTRO e o EU com o OUTRO, com objectivos a atingir no âmbito do auto-conhecimento, da auto-estima e na tomada de consciência do outro com as diferenças individuais, na aceitação do outro e no estabelecimento de empatia e de grupo (**Anexo IV**).

Para as sessões de trabalho foram utilizadas técnicas de: jogo de grupo, discussão de situação de grupo etc.

Sendo este Programa um processo educativo obedeceu a avaliação em três momentos: antes da implementação do mesmo, para avaliar as competências em *deficit* e quais as estratégias a utilizar; durante o Programa, para se verificar se era exequível ou se era necessário o ajuste do mesmo; e no final da intervenção, comparando os valores obtidos na avaliação inicial e os obtidos após a realização da mesma, permitindo deste modo avaliar o “*impacto e a pertinência deste programa*” (Projecto, 2000).

A sessão observada do Projecto “As competências Sociais” veio na continuidade de outras sessões já efectuadas no âmbito do Tema: a Identidade. A cada reclusa foi distribuída uma folha A3, dividida em vários rectângulos, para que escrevessem no seu interior os seus defeitos, as suas qualidades, o que gostavam de fazer, o que consideravam mais importante e outros parâmetros, com o objectivo de desenvolverem o auto-conceito e tomarem consciência do que é a auto-estima e de que forma a podem

preservar. No final da folha faziam um desenho – que foi previamente acordado, como sendo o seu “*brasão*”.

Em círculo, cada reclusa ao expor a sua visão do tema em questão evidenciava também os aspectos identitários.

Uma das reclusas dizia “*Não gosto de confusões, gosto do meu amigo e não gosto que utilizem a amizade para a obtenção de favores, por exemplo: de cigarros*” (Salomé).

Esta reclusa referiu-se várias vezes à “*harmonia e silêncio*”, como necessários a uma boa vivência.

De facto, o “*estar*” desta reclusa coincidia com o seu depoimento. Junto à Casa das Mães ela varria, limpava as ervas daninhas, fazia jardinagem, sempre sozinha e bastante empenhada naquilo que fazia. Verificamos que aderiu aos Projectos que estavam a decorrer no Pavilhão, mostrando interesse e participando nos assuntos tratados. Era uma mãe muito cuidadosa com a filha, quer no aspecto de higiene, como também nas rotinas e regras que lhe estabelecia. Contudo, procurava esclarecer dúvidas, para um melhor desempenho do seu papel de “*mãe e pai*” em simultâneo.

Outra reclusa dizia ser muito sensível à música, enquanto que outra desabafava, como que a penitenciar-se: “*Estou tentando ser melhor, para criar o meu filho...foi a melhor coisa que me aconteceu e a pior foi ter entrado no mundo da droga*”. Uma reclusa, bastante jovem, vivia o drama de se separar do filho que, em breve ia completar os 3 anos. Naquele momento e para uma melhor integração, a criança tinha saído várias vezes com os familiares com quem iria ficar. Dizia ser muito insegura, “*sei que a minha família sofre muito por eu estar aqui*”. Também os defeitos eram partilhados, quando diziam “*Sou muito teimosa e bruta*”.

Consideravam aquele espaço e momento, necessários para falarem das suas inquietações e de “*outras coisas diferentes do que se fala nos pavilhões – ali, fala-se sempre das mesmas coisas, o que nos cansa*”.

Alguns dias antes desta sessão, tinham entrado no EP 120 reclusos de Caxias, tendo sido alojados no Pavilhão 3, perto da Casa das Mães, o que suscitara um novo tema de conversa. “*Hoje o falatório do dia foi sobre os guardas que vieram a acompanhar os reclusos de Caxias: aquele era bonito, aquele era alto....*”

Ainda dentro desta temática, colocaram a situação que se estava a viver na oficina, onde algumas reclusas trabalhavam, e que estava a gerar alguma “*revolta*”, pelo facto de algumas reclusas se apoderarem do trabalho todo para si. Reconheciam que as colegas procediam erradamente, sem respeito pelo trabalho do “*outro*”. “*Não podemos ir beber um café e logo se apoderam dos nossos materiais*”. Como as reclusas são remuneradas pelo trabalho apresentado, não olhavam a meios para atingir os seus fins, mesmo prejudicando as colegas.

Nesta sessão, apercebemo-nos de que, a maior parte das reclusas consideravam que o melhor que tinham naquele contexto era o seu filho e por isso viviam com angústia a separação que para algumas já se estava aproximando, e ao mesmo tempo tinham consciência que, o pior que lhes tinha acontecido relacionava-se com a sua envolvimento no mundo da droga.

Por outro lado, num contexto onde estava bem presente os aspectos culturais de cada uma, procuravam que as suas atitudes e comportamentos não colidissem com as demais companheiras. Verificámos, de facto, que havia respeito pelos aspectos culturais de cada

reclusa e que inclusivamente estabeleciam relações muito próximas as mães oriundas da América Latina, de África e da Europa Ocidental.

O Tema da Identidade continuou a ser tratado durante o mês de Janeiro de 2003.

Projecto “As Cegonhas”

Este Projecto “*surge na sequência de uma experiência iniciada no âmbito do Plano Interministerial sobre Educação Sexual e Planeamento Familiar, em 1999, pela Direcção geral da Saúde e o Estabelecimento Prisional de Tires e da qual ressaltou a necessidade de envolver as organizações de saúde da área, de modo a contribuir para a garantia do envolvimento e sustentabilidade das acções*” (Projecto, 2000).

Este Projecto foi assumido como um Acordo de colaboração entre A Direcção Geral da Saúde e a Direcção dos Serviços Prisionais.

Assim foi envolvida a Administração Regional de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo:

- Centro de Saúde da Parede – envolvendo duas médicas e uma enfermeira;
- Centro Hospitalar de Cascais – envolvendo uma médica e uma enfermeira.

- Estabelecimento Prisional de Tires – envolvendo duas Técnicas e uma Voluntária.

Tendo em consideração a situação da reclusão ligada a ambientes e a comportamentos que colocaram em risco a sua saúde, a privação de liberdade vai também condicionar o acesso aos cuidados de saúde, sobretudo pela carência de informação sobre estilos de vida saudáveis, saúde reprodutiva e na área oncológica.

Desta forma, foi implementado um Programa para 7 anos com dois Sub-Projectos, com a finalidade de contribuir para a “*promoção da saúde das mulheres reclusas e seus filhos*”:

- Sub-Projecto de Promoção da saúde Reprodutiva e Infantil;
- Sub-Projecto de Investigação sobre a prevalência de lesões do colo do útero.

Com o Sub-Projecto de Investigação sobre a prevalência de lesões do colo do útero, desenvolveu-se um rastreio que permitiu caracterizar a problemática e propor estratégias de intervenção. A implementação deste Programa que teve como objectivo a melhoria da saúde reprodutiva das mulheres reclusas, obedeceu a duas fases: a primeira ligada ao protocolo e à aquisição de equipamento e a segunda ligada à colheita de produtos para colpocitologia, à leitura do exame e o diagnóstico precoce e à referenciação das mulheres com situações patológicas.

Com o Sub-Projecto de Promoção da Saúde Reprodutiva e Infantil, a decorrer durante o ano de 2002, pretendeu-se através de sessões de educação na prevenção e saúde materno-infantil, esclarecer e proporcionar às mães reclusas, conhecimentos nestes domínios.

Até ao Mês de Novembro de 2002 foi realizada a Educação Sexual e a Prevenção das doenças infecto-contagiosas. Foi produzido um vídeo e um folheto, com o objectivo de dar a conhecer esta Formação a outros EPs.

A partir de Dezembro de 2002 foram programadas sessões no âmbito das competências maternas, como sejam: a alimentação e os cuidados básicos com o recém-nascido.

Numa das sessões a Enfermeira aproveitou para rectificar alguns pormenores do Panfleto sobre a alimentação a biberão e os cuidados a ter com a esterilização dos mesmos e que fora elaborado pelas reclusas em sessões anteriores.

Revelando algumas dúvidas sobre a utilização do método contraceptivo – a pílula, a Enfermeira elucidou as presentes e ao mesmo tempo propôs a utilização de um contraceptivo intra-uterino, que era feito, gratuitamente, por uma Técnica de Saúde do Hospital de Cascais. Parecendo não fazer sentido a utilização de contraceptivos naquele contexto, de facto eles eram necessários, visto que inesperadamente lhes era concedida “a saída de precária” e estas mulheres não tinham tempo de utilizar convenientemente a pílula, como aconteceu com uma reclusa. A esta, a Técnica de Saúde recomendou o reforço a outro método contraceptivo, para evitar uma nova gravidez, durante a saída ao exterior.

De facto, esta situação era preocupante quando iam ao exterior e quando já tinham vários filhos, como nos comentava a Nadine, reclusa francesa e que tinha autorização à “saída de precária”: *“Tenho o meu filho ainda com 7 meses e nas minhas condições não quero engravidar”*.

Projecto “ Construção de brinquedos”

A elaboração e implementação deste Projecto eram da autoria de uma Voluntária que pertencia ao grupo “A Convergência”. Este grupo, constituído por 5 elementos, procurava na Sociedade Civil os recursos voluntários, essencialmente no Concelho de Cascais, para concretizar projectos de ajuda humanitária. *“Abrimos as portas necessárias às instituições de solidariedade social. Sendo um vínculo pessoal, fazemos o encontro necessário...”* dizia-nos a responsável por este Projecto, que além deste trabalho pessoal e directo, tinha outro direccionado a um ATL de apoio às famílias, dando aulas de culinária.

A dádiva aos outros e o conceito de “vínculo pessoal” que é proveniente da ligação a N^a Sra. de Schoenstatt, conduziu a voluntária de “A Convergência” à AFEP – Associação para a Formação de Pais, no sentido daquela associação implementar um Projecto de Competências Maternas, em parceria com a Técnica de Educação da Casa das Mães.

Por outro lado, à voluntária de “A Convergência” *“surgiu também a vontade de trabalhar com as mães, ensinando-as a construir elas próprias o brinquedo para o seu filho”*.

Para a implementação deste Projecto houve necessidade do conhecimento da população-alvo e ir ao encontro de propostas e das suas necessidades.

Com formação na área dos Trabalhos Manuais, esta Voluntária não teve dificuldade em conseguir motivar as reclusas, para a realização de brinquedos, a partir de material de desperdício.

A par daquele objectivo, pretendeu-se também estimular a relação mãe/filho, um maior domínio e inter ajuda entre as reclusas e a construção da própria pessoa.

Para tal, foi importante a colaboração das Voluntárias da Associação “Dar a mão”, quer no fornecimento de materiais de uso diário, quer dando apoio às sessões.

Muitas das reclusas sentiam-se motivadas para executarem não só os brinquedos, como também objectos para ornamentarem a cela, como se verificou pela construção da moldura para a fotografia dos filhos. Uma das reclusas confidenciou-nos que estava a fazer a moldura, “...para o filho enviar ao avô”.

Uma reclusa brasileira executou duas molduras, uma para o filho que iria nascer em breve e outra para enviar aos filhos que estavam no Brasil. Nas várias sessões que tínhamos assistido, verificava-se entre ajuda quer nos trabalhos, quer pegando no filho da colega, que entretanto começara a chorar.

Nas sessões em que os filhos acompanhavam as mães, pudemos observar as que davam mais atenção aos filhos, quando estes o solicitavam e as que procuravam dar continuidade ao trabalho, relevando para segundo plano a prestação de cuidados ao filho.

A Ana transportava a filha na cadeirinha. Sempre atenta ao ambiente a criança respondia às solicitações do adulto, através de manifestações vocais e corporais. Contudo, o seu olhar permanecia durante muito tempo fixo na mãe, que aliás mantinha um contacto quase permanente com a filha. Quando chorava, imediatamente pegava na filha ao colo até adormecê-la e novamente colocava-a na cadeirinha para poder continuar a executar os trabalhos.

Esta reclusa, no Carnaval de 2003 empenhou-se na confecção de um fato, alusivo à época, para a filha de quatro anos que se encontrava no exterior.

Estando privadas de liberdade, este era um momento de à vontade, de liberdade na execução destes trabalhos e também liberdade para estarem ou não presentes nas sessões. Muitas vezes não compareciam porque os filhos durante a noite, diziam-nos: “*dormem mal e aproveitamos a manhã para descansar*”. Por vezes, o nosso olhar recaía sobre as que tinham dificuldade em lidar com a frustração. O trabalho de grupo realizado no Natal, a construção da gruta em pasta de papel, veio contribuir para o partilhar de funções e de grupo, fortalecendo os laços de companheirismo e de responsabilização por um trabalho que era de todas.

Este Projecto constituiu momentos muito importantes ao nosso estudo, no que se refere à observação das relações que se estabeleciam entre as reclusas, e sobretudo das relações mãe-criança e o modo como conciliavam o trabalho que executavam e as solicitações da criança.

Por outro lado, as várias sessões que assistimos permitiram-nos um conhecimento mútuo e um “entrar” na instituição com serenidade e naturalidade, o que foi gratificante.

Projecto “As competências parentais – escola de pais”

Tal como já foi referido a AFEP, Associação para a Formação de Pais, foi apresentada ao Estabelecimento Prisional de Tires pelo Grupo “A Convergência”, que, sabendo do trabalho positivo desempenhado por aquela Associação na comunidade civil, propôs ao Estabelecimento Prisional de Tires um Projecto no âmbito das competências parentais, em colaboração com a Técnica de Educação da Casa das Mães.

Os Temas a tratar pela AFEP surgiram após um encontro com os Técnicos da Instituição e a auscultação das participantes.

Assim, as duas formadoras da AFEP reuniram-se com todas as mães reclusas, dando-lhes a conhecer o trabalho desta Associação noutras Instituições, os objectivos do programa que se propunham realizar com as reclusas, no sentido de as motivar a aderirem ao Projecto.

Este Projecto tinha como objectivo elucidar as mães – reclusas para a importância e responsabilidade da educação dos filhos e ao mesmo tempo contribuir para o desenvolvimento das competências maternas.

De acordo com os objectivos do Projecto foram propostos nove temas, analisados ao longo de várias sessões:

- Os Pais primeiros responsáveis pela educação dos filhos;
- A linguagem dos afectos: importância da relação Pais-Filhos e Mãe-Bebé;
- A importância do brincar;
- Autoridade, liberdade, autonomia;
- Educação para os valores;
- Como posso ajudar o meu filho a lidar com a violência?
- Sucesso escolar, social e pessoal;
- Educar para o optimismo;
- Expectativas – “Quando fores grande hás-de ser...”

Assistiram à primeira sessão deste Projecto apenas seis reclusas o que veio a confirmar que era necessário motivá-las, como nos diz uma das Técnicas “*A maior parte destas mulheres não se sentem motivadas... e no entanto os projectos que desenvolvemos são em seu benefício...*”.

De facto, verificamos que são sempre as mesmas reclusas a participarem nos vários Programas implementados na Casa das Mães.

A iniciar a sessão, foi lançado o 1º Tema: *Os pais responsáveis pela educação dos seus filhos*. A animadora da AFEP fez uma breve alusão ao papel dos Pais, ao longo dos tempos, a sua importância na educação dos seus filhos e sobretudo o afecto que lhes é dado, para a sua formação futura.

A sessão foi bastante participada pelas reclusas, quer pela necessidade de falar, como já o verificámos em situações análogas, quer para colocar as suas dificuldades e medos. Estes traduziam-se, essencialmente, pela separação dos filhos que estavam prestes a completarem os três anos.

Uma das reclusas mostrava-se muito angustiada porque a filha de 5 anos, a viver na Casa da Criança, andava muito triste “*Dizem-me que na Casa da Criança ela se isola, não fala com ninguém. Quando vem visitar-me também a acho muito triste. Estou muito preocupada*”.

A esta preocupação a Técnica de Educação aconselhava-a: “*Na hora da visita não pode mostrar essa tristeza à sua filha, procure conversar com ela...*”.

Uma reclusa, de nacionalidade francesa, cujo filho já nasceu no EPT, dizia-nos, com lágrimas nos olhos e num português bastante razoável: “*Agora é que estou a saber cuidar do meu filho. Do filho que deixei em França, nunca o fiz, era a minha mãe que cuidava e cuida dele. Eu andava por aí...*” (Esta reclusa era consumidora de droga). Era visível o carinho que demonstrava ao bebé de outra colega e que estava no seu colo.

Como a animadora da AFEP não a conhecia, procurou esclarecê-la: *“O meu bebé está na creche e o Marco é precisamente da idade do meu filho, gosto muito dele”*.

Esta reclusa referia, com muito carinho, o apoio que o EP lhe tinha prestado: *“Agora tenho consciência daquilo que faço e como devo proceder para com o meu filho...e quero um dia cuidar do meu filho que está em França. (como se diz em português?) Ah, compensar...”*

Para a Salomé era muito difícil educar a filha, quando as colegas criticavam o seu procedimento: *“Gosto que a minha filha, antes de ir para a cama brinque no quarto, para se acalmar. Ela tem de dormir bem, para se levantar cedo, para ir para a creche, mas as minhas colegas dizem-me que pareço um sargento...mas eu acho que estou a fazer bem, não acham?”*

Outras reclusas referem a falta de liberdade e de espaço, como factores a condicionarem o crescimento e desenvolvimento dos filhos.

Segundo a Animadora da AFEP, esta sessão revelou-se surpreendente, na medida em que foi conduzida pelas próprias reclusas, e permitiu-lhe um melhor conhecimento da realidade e a possibilidade de organizar e programar as sessões futuras.

Na sessão cujo tema visava a linguagem dos afectos e a importância da relação e do vínculo Mãe – Filho foi passado um vídeo no qual o pediatra norte-americano Brazelton evidenciava, no seu trabalho clínico diário, o envolvimento dos pais e as relações precoces estabelecidas com a criança., a importância de tocar e fazer massagens ao bebé e como a disciplina e os limites são a base de segurança e de desenvolvimento da criança.

Este tema, que surgiu após o nascimento das crianças do nosso estudo, foi ao encontro das expectativas daquelas mães, como nos confirmava a Vânia *“Aprendi coisas muito importantes que não sabia. É importante para nós e para o nosso filho...”*

Esta aprendizagem era para estas reclusas o primeiro exercício de maternidade, embora já tivessem outros filhos.

No debate, as mães revelavam dificuldades em educar os seus filhos, porque sentiam a “reprovação” da parte de algumas colegas, ora por serem demasiado exigentes, ora demasiado brandas. Perante a exigência revelada, eram rotuladas de “regime militar”. Esta posição foi sentida pela Salomé que comentava: *“Dizem que pareço um sargento. Sou exigente com a minha filha e quero que ela tenha regras”*.

Por outro lado, culpabilizando-se pelo facto do filho estar naquela situação, algumas procuravam dar-lhe tudo, isto é compensando-o, com guloseimas, deixando antever uma vida sem regras.

Perante o conflito entre as crianças, surgiram várias posições: as mães que consideravam que os conflitos faziam parte do crescimento da criança; as que consideravam que se devia evitar os conflitos; e as que consideravam que a criança devia “corresponder” à violência.

Neste debate, a Técnica de Educação considerou que: *“O que é necessário é que haja um adulto por perto para ajudá-los a resolver a situação e explicar à criança que não deve morder, bater e pedir desculpa ao amigo”*.

Apesar deste Projecto ter sofrido uma interrupção, a Técnica de Educação retomou-o mas direccionado ao desenvolvimento da criança.

Nas sessões procurava elucidar as mães sobre as características das crianças, os estádios do seu desenvolvimento e como o processo desse desenvolvimento era formado por períodos de mudanças e perturbações, ora rápidas, ora por outras mais calmas.

Para além de esclarecer e tranquilizar as mães sobre estes aspectos desenvolvimentais, a Técnica de Educação procurava dar soluções e conselhos para os problemas que as preocupavam. Estes esclarecimentos visavam sobretudo gerir os conflitos que por vezes surgiam com os filhos, no quotidiano dos respectivos Pavilhões.

No final deste Projecto foi distribuído a cada mãe uma revista de puericultura, um livro com as etapas do desenvolvimento da criança até aos três anos e no qual estava incluído poesias, canções e jogos para esta faixa etária

Projectos “Era uma vez...” e “A hora do conto”

Projectos dedicados ao conto, o primeiro dinamizado por uma voluntária e “A hora do conto”, a que assistimos diversas vezes, era dinamizado por um elemento da Fundação Gil, brasileira e que também desempenhava o papel de palhaço. Tinha como objectivo, segundo a dinamizadora “...num primeiro momento ele era essencialmente dirigido às mães, ao seu bem-estar...o conhecimento das histórias e canções...incentivar a leitura, mas o que pretendemos atingir são os filhos, através desta competência”.

Em Março de 2003 assistimos a uma das sessões dedicada às histórias e fantasias. A animadora à medida que contava as histórias através dos livros com gravuras, interagia com as reclusas (reforçando em coro ou cantando alguns momentos da história), o que motivava e fazia participar as próprias reclusas na sequência da história.

Eram momentos de boa disposição e de convívio não só para as mães, mas principalmente momentos felizes para as crianças que acompanhavam a transformação “daquela senhora” que fazia rir, num palhaço e do qual já não tinham qualquer receio.

Motivar e dinamizar o grupo era fruto do carisma da própria animadora. Para esta profissional (contadora de histórias e palhaço), o seu “estar”, sem preconceitos, nem barreiras, propiciava um ambiente de confiança e de participação, como se aquele público, há muito fizesse parte do seu espectáculo.

A sua postura simples e sem estigmas foi-nos confirmada, quando nos dizia: “*Venho participar neste contexto e trago todos os meus pecados...*”

De facto, o êxito do seu trabalho enquanto animadora neste contexto e noutros onde tem participado, como por exemplo, o contexto hospitalar, advém de um grande humanismo e solidariedade por aqueles que de alguma forma necessitam de apoio.

Em 2004, A Fundação Gil integrou 3 reclusas e seus filhos nas sessões “Música para bebés” e “Dança para bebés”, que se realizavam no Centro Cultural Olga Cadaval, em Sintra.

Análise dos Projectos dinamizados na Casa das Mães

“O Voluntariado faz um bom trabalho. A presidente da Associação “Dar a Mão” tem um grande querer e consegue mobilizar muita gente. O desenvolvimento dos Projectos são coisas pequeninas, mas que podem melhorar aquelas reclusas”

Pediatra voluntário da Casa das Mães.

Os Projectos desenvolvidos na Casa das mães foram alvo de considerações muito positivas, por parte das mães do nosso estudo.

Projectos como “As cegonhas”, “As competências sociais”, “As competências parentais”, “Construção do brinquedo”, “Era uma vez...” e “A hora do conto” foram sentidas como muito importantes e úteis, na medida em que iam ao encontro das suas expectativas, dúvidas e necessidades.

A maioria das mães apontava os vários Projectos como uma ajuda para a reflexão sobre o seu passado e também de abertura a uma nova concepção de vida.

Referindo-se ao Projecto “As competências sociais”, uma das mães considerava-o uma *“ajuda a reflectir sobre a minha vida, sobre o crime que pratiquei, a falar abertamente das nossas emoções e isto faz-nos sentir bem, a controlarmo-nos e a compreender os outros...porque o apoio que nos dão reflecte-se nos nossos filhos”* (Salomé).

Para outras reclusas o partilharem os seus defeitos e qualidades era uma forma de se aceitarem e de compreenderem os outros. A diversidade cultural em presença não constituiu qualquer inibição perante o tema *A Identidade*, do Projecto “As competências sociais”. O trabalho de grupo utilizado na metodologia das sessões foi propício à abertura e à dinamização das mesmas.

A valorização do seu “eu” foi um dos aspectos mencionados pela maioria das reclusas. Sobretudo tinham consciência de que essa valorização e o reforço da sua identidade reflectiam-se nos filhos, como nos referia a Salomé: *“Os conselhos que nos davam e a ajuda nas dúvidas, ajudaram os nossos filhos a crescer melhor”*.

Embora não tivéssemos assistido à dinamização do Projecto Ioga, as reclusas que participaram consideraram-no de grande interesse, porque ia ao encontro das suas necessidades e interesses, como nos referia uma mãe grávida que fazia ioga *“como preparação para o parto”* (Vânia).

Numa das sessões do Projecto “As competências parentais”, dedicadas ao desenvolvimento e às características principais das várias fases das crianças, uma das mães, de etnia cigana comentava com outra reclusa de origem cabo-verdiana, o comportamento de briga entre os seus filhos: *“Agora sei porque é que o teu filho reage assim com a minha filha. Afinal, isto é normal, é próprio da idade. Agora, não nos vamos zangar mais por causa dos nossos filhos”* (Micaela).

O Projecto “As cegonhas”, dinamizado por uma Enfermeira e pela Técnica de Educação, contribuiu para ampliar os conhecimentos da mãe nos cuidados a prestar ao filho, mas também a cuidar de si, enquanto mulher. Elucidaram-nas, não só nas dúvidas

sobre a sua sexualidade, o modo de utilização dos contraceptivos, como também foram submetidas ao rastreio ao colo do útero.

A criação do folheto “Como preparar o biberão do seu bebé” (**Anexo V**), com a participação das próprias reclusas, forneceu informação útil sobre a preparação do biberão e sobretudo sobre a esterilização do mesmo, uma prática que até então se constatava bastante deficitária.

Os conselhos dados pela Enfermeira eram interiorizados pelas mães grávidas, como algo de rigoroso a seguir, como nos referia a Vânia, quando estava grávida: *“Escuto música para ficar calma e para o bebé se sentir bem, como me aconselhou a Sra. Enfermeira.”*

De facto, os Projectos não só contribuíram para ampliar os seus conhecimentos, na área da puericultura, como também “reaprenderam” os cuidados básicos a prestar aos filhos. Esta reaprendizagem era inclusivamente assumida pelas mães que já tinham tido vários filhos, como referem algumas:

“...aprendi muitas coisas que não sabia. Aprendi a lidar com as birras” (Nadine – 2º filho).

“...aprendi a dar banho e a tratar dos biberões” (Vânia – 3º filho).

“...aprendi muito sobre a alimentação” (Arminda – 4º filho)

Por um lado, os Projectos ajudaram-nas a reaprenderem e a consolidarem os seus conhecimentos sobre os cuidados a prestar aos filhos e por outro lado, contribuíram para a sua formação pessoal e para aumentar a sua auto-estima, como referia uma das mães do nosso estudo:

“Aprendi muito...ajudaram-me nas minhas dúvidas sobre a sexualidade e sobre mim. Fiquei a gostar mais de mim e a cuidar-me” (Salomé).

Embora verificássemos que as reclusas aderiam à maioria dos projectos, sentimos que quando da implementação do Projecto da AFEP, havia alguma desmotivação.

Sobre esta atitude, a Técnica de Educação comentava: *“Nós esforçamo-nos o mais possível para arranjar coisas que sejam do interesse das reclusas. Podem ser coisas muito úteis, mas se não forem ao encontro dos interesses delas, não servem para nada”*.

Verificamos que esta Técnica de Educação conversava com as mães, motivando-as a inscreverem-se nos Projectos e ao mesmo tempo explicando-lhes a importância dos mesmos. Dizia-nos aquela Técnica: *“É muito importante para elas, para os filhos que estão aqui e os que estão no exterior...”*

Alguns meses depois de terminar as sessões, procuramos saber, junto da Técnica de Educação, responsável pelo acompanhamento dos vários projectos, se os objectivos dos mesmos foram atingidos, isto é, se de facto, se tinham operado mudanças nos comportamentos e atitudes das formandas.

Para a Técnica de Educação, as sessões constituíram momentos de abertura e de aproximação. Dizia-nos: *“Sinto que já são elas que me procuram, para falar comigo...tenho tido uma luta imensa com os andarilhos. Elas gostam muito e eu chamo a atenção para os perigos dos andarilhos...arranjo revistas com artigos, para*

perceberem...mas já vêm ter comigo, quando estão preocupadas com os filhos...a aproximação é já em termos individuais.

Sobre a mudança de atitudes e de comportamentos a mesma Técnica referia “casos flagrantes” operados em algumas reclusas toxicodependentes e uma seropositiva.

“O caso da Nadine, era uma mulher revoltadíssima, não falava com ninguém, extremamente instável, como também a Cátia (mãe dos gémeos). Foram pessoas que mudaram do dia para a noite...tiveram uma grande evolução. A Cátia era uma pessoa sem regras, quase sem vida, porque a vida dela era virada para a droga e tornou-se uma mãe extrema”.

De facto, o que estas reclusas, já mães pela segunda vez, nos diziam é que estavam a desempenhar as suas funções maternas, como se pela primeira vez se tratasse. No exterior, nunca cuidaram dos filhos, a vida era totalmente preenchida pela droga.

Estas reclusas tinham consciência da mudança que se tinha operado nas suas vidas e como podiam recuperar o tempo perdido.

“Tanto a Nadine como a Cátia diziam-me que o melhor que lhes podia ter acontecido foi ter vindo aqui parar. Foi a única maneira de elas perceberem, de se encontrarem, ganharem regras e saber o que era ser mãe, embora ambas tivessem sido mães, mas sem nunca o terem sentido” (Técnica de educação).

Se os Projectos desenvolvidos na Casa das Mães tinham tido como objectivos, ajudá-las numa construção pessoal e social e ao mesmo tempo a desenvolverem as suas competências maternas, foi nossa intenção procurar saber se os mesmos contribuíram para o desenvolvimento das crianças.

A Técnica de Educação considera que houve grande evolução por parte de algumas mães que se tornaram “mais extremos e os filhos beneficiaram com a mudança de atitudes”, no entanto, vê o desenvolvimento destas crianças como quaisquer outras. *“Não vejo qualquer diferença entre estes meninos e os meninos que estão numa creche, lá fora. Quando não existia a Casa das Mães e as crianças estavam no outro Pavilhão, o espaço era limitado, havia barulho, aí podia haver uma certa dificuldade...com a Casa das Mães, agora a realidade é outra...”*

2.4.3 Apoio dado pelo pessoal de vigilância

“O pessoal dos estabelecimentos deve orientar-se pelo princípio de que a reinserção social dos reclusos constitui a sua principal tarefa e que esta é a da maior importância social” (Decreto –Lei nº265/79 Artº 194º - 2)

O apoio prestado pelo pessoal de vigilância é feito no dia a dia, desde a entrada da reclusa, até à sua saída. Para além das funções de vigilância e de segurança, as guardas da Casa das Mães têm funções acrescidas, na medida em que as detidas são mães, algumas grávidas ou mães recentes e por isso, necessitando de muito apoio.

O pediatra, que voluntariamente consultava as crianças, na Casa das Mães, considerava as guardas *“extremamente humanas e amáveis. Fiquei bem impressionado com as pessoas, com o profissionalismo e com uma dádiva enorme.”*

Num meio já por si carenciado, as mães, fragilizadas pela sua condição de reclusa e de transportarem consigo os filhos, vêm nas guardas o seu grande apoio.

Manifestando algumas das reclusas do nosso estudo momentos de angústia, no início da gestação, a sua atitude foi-se modificando, assumindo a sua gravidez, com a ajuda do pessoal de vigilância e Técnico da Casa das Mães, como nos referiam algumas mães:

“-Não aceitei bem a gravidez e só chorava, e mais chorei quando vi a ecografia, não era um, mas sim dois bebês, mas tive o apoio das guardas e da subchefe, que para mim é mais do que minha mãe...” (Cátia).

Esta reclusa, numa entrevista concedida à revista Pais e Filhos, evidenciava e agradecia toda a ajuda e compreensão que tinha tido no EPT. Já no final da gravidez, e após o jantar, apetecia-lhe ovos estrelados e de imediato a subchefe satisfez o seu pedido. *“Soube pela vida!”* disse comovida à jornalista daquela Revista (2002).

A Marta quando soube da sua gravidez tentou o suicídio: *“Fui ajudada por uma colega e pelas guardas...ao sexto mês comecei a aceitar o meu bebé e é nesta altura que senti-me culpada e com remorsos de tentar fazer mal ao meu filho”*.

Também a Nadine, de natural de Lille, reconheceu que foi difícil o início da gravidez, mas sentia que tinha beneficiado da sua detenção: *“Lá fora acabava por andar na droga e o meu bebé iria sofrer...e é tudo para mim...ainda bem que entrei no EPT, no início da gravidez, foi muito difícil deixar a droga, tive muitas dores de cabeça, mas foi bom para mim e para o bebé não ter tomado a metadona. Tive a ajuda das colegas e das guardas”*.

Quando se aproxima o nascimento de qualquer criança, a subchefe organiza o enxoval, normalmente adquirido pelas voluntárias, onde não faltam os utensílios necessários aos cuidados básicos e ao bem-estar daquele bebé.

Para as guardas, o seu trabalho é de muita responsabilidade e preocupação, sobretudo quando se referem às crianças: *“...se acontece alguma coisa a uma criança, embora seja negligência da mãe, entra sempre o trabalho da guarda. O que aconteceu? Porque aconteceu?”*

Constatando muitas vezes atitudes menos correctas das mães, nos cuidados prestados aos filhos, procuram dar-lhes conselhos e também exemplificam modos de actuar.

A guarda Filomena dizia-nos que: *“As crianças preocupam-nos quando estão doentes...algumas mães têm medo de tomarem a iniciativa de dar o xarope...gostam de ter a guarda presente, para elas é uma segurança e dão os medicamentos na nossa presença.”*

Em situação de doença, as guardas procuram de imediato resolver a situação. Contudo, se é algo mais grave, a criança vai ao médico ou ao Hospital civil, como aconteceu com uma criança que após várias tentativas de arrefecimento para baixar a febre, a guarda teve de recorrer ao Hospital de Cascais.

Por vezes é difícil de diagnosticar as alterações nas crianças e as guardas procuram saber os procedimentos da mãe que nalguns casos não são os mais correctos, quer em relação à administração de medicamentos, quer à introdução de novos alimentos. Nestas situações as guardas encaminham-nas para o médico. Dizia-nos uma guarda: *“Nesta etapa do leite, das papas e sopas só o médico é que tem que passar...”*

Perante a diversidade cultural em presença, o pessoal de vigilância procurava actuar de forma a minimizar hábitos e posturas menos correctas destas reclusas, em relação aos filhos. Dizia-nos a guarda: *“Algumas mães ciganas deixam os filhos sozinhos na cela, enquanto vão à copa ou outro lugar, e aí tenho que chamar a atenção para o perigo da criança ficar sozinha... outras dão leite de vaca aos bebês, fazem exactamente como se estivessem lá fora.”*

Este pessoal está atento às dificuldades sentidas pelas reclusas estrangeiras. Longe do seu país e dos filhos e sem qualquer tipo de visita, estas reclusas procuram telefonar, na medida em que na Casa das Mães têm autorização para o fazer, o que para muitas delas é a única forma de saber se os filhos se encontram bem.

Quando a Ofélia foi para a Casa da Criança, a mãe, reclusa venezuelana, *“todos os dias telefonava para saber se a filha estava bem e também aos filhos que estão na Venezuela Sabia que os filhos estavam entregues à família, mas não sabia se tinham dinheiro para a escola...”* guarda Filomena.

Este pessoal demonstrava muito carinho e afecto pelas crianças que também as procuravam, corriam atrás delas, alguma para obter algum “colinho” e “miminhos”. À noite, quando as celas eram encerradas, as crianças despediam-se das guardas, como nos dizia a Salomé: *“a minha filha, todas as noites, dá um beijinho de despedida à guarda que está de serviço.”*

Na perspectiva da guarda Filomena, as crianças têm um bom desenvolvimento, atribuindo à creche uma boa contribuição nesse desenvolvimento da criança, *“...uma creche com muitas condições, recursos humanos e materiais...”*

A mesma opinião é partilhada pelo pediatra voluntário: *“O desenvolvimento neste contexto ou noutro não faz diferença. As crianças até aos três anos precisam sobretudo de afecto e apoio das mães.”*

O pessoal de vigilância também sente que se operaram mudanças, na maior parte das mães, desde a sua entrada no EP, sobretudo na interiorização de regras, uma maior responsabilidade e o aumento da sua auto estima.

“A maioria das toxicodependentes lá fora, pela sua condição não ligam aos filhos. Aqui, para certas pessoas foi a salvação. Muitas curam-se das drogas. Aqui têm condições...têm comida, roupa lavada, medicamentos, assistência médica. Lá fora só tinham a droga e não sabiam o que era ir ao médico” guarda Filomena.

A subchefe partilha da mesma opinião *“As reclusas vão-se modificando e adaptando ao sistema prisional...”* e na presença da Nadine, uma reclusa francesa, comentava: *“A Nadine quando entrou, olhava-me com arrogância e a pouco e pouco foi-se modificando...E a reclusa respondeu-lhe: “Pensava que não tinha apoio de ninguém. Hoje vejo que tive a ajuda das guardas e da subchefe.”*

Gradualmente vão adquirindo a auto estima e o auto conceito. Ao verem a sua fotografia, quando deram entrada no EP, ficavam perplexas pela sua imagem degradante e diziam às guardas: *“Como é que eu podia estar com aquela cara...é mesmo de uma*

peessoa que não gosta dela própria, eu queria lá saber se estava desdentada, se estava feia...”

Perante o dia da liberdade as guardas apoiam moralmente estas mães, principalmente as que não têm qualquer tipo de suporte no exterior. Nestes casos, o papel do Voluntariado é muito importante no encaminhamento destas mães a Associações vocacionadas para receber estas reclusas. No entanto, não tem sido fácil dar resposta a tantos casos, quando estas Instituições escasseiam no nosso país.

À Cátia foi-lhe recusado o ingresso numa dada Instituição, devido ao estado de saúde (ser seropositiva), no entanto noutra instituição aceitavam-na, mas sem os seus gémeos. Foi um drama. Por isso, uma voluntária teve que lhe dar a mão...” (guarda Filomena).

Esta reclusa que, no exterior, apenas tinha o apoio da patroa, segundo nos dizia, quando lhe foi permitido a saída “de precária”, não o pode fazer, na medida em que o seu único apoio falhou.

“A Cátia, desiludida com a patroa, chorou todo o dia, porque não pode sair. Nesse dia dei-lhe muito apoio” (elemento de vigilância).

Quando a esta reclusa foi decretada a liberdade condicional também se recusou a sair. Dizia-me *“Onde vou com os meus filhos tão pequenos? Aqui sei que são bem tratados e têm tudo que precisam...”*

De facto, a maioria das reclusas já vivia com grande precariedade antes de ser detida, e quando saem, levam mais um filho a juntar a outros que com dificuldades são sustentados por algum membro da sua família. Perante este cenário dramático, muitas mães, sentem-se deprimidas, apesar da sua liberdade.

Para o pediatra voluntário, é necessário estudar com alguma antecedência as saídas das reclusas, *“para que não fiquem de trouxa na rua e cair no mesmo, mas que afinal tenham um caminho, um apoio seja da família, seja da comunidade...”*

Já em liberdade as reclusas continuam apegadas ao EP e sobretudo às pessoas que lhes deram apoio, como a Cátia que *“até hoje nunca nos deixou de telefonar...outras escrevem-nos...”* (guarda Filomena).

2.4.4 Apoio no Trabalho, Formação Profissional e Escolar

“O trabalho, a formação e o aperfeiçoamento profissionais, bem como as actividades ergoterápicas realizadas nos estabelecimentos, visam fundamentalmente, criar, manter e desenvolver no recluso a capacidade deste realizar uma actividade com que possa ganhar, normalmente, a vida após a libertação. Facilitando a sua reinserção social...” (Artº 63 -1).

Na Casa das Mães, as reclusas cujos filhos já se encontravam na Creche, (o que se verificava aos seis meses) estavam integradas nos vários trabalhos, colocados à sua disposição: trabalho de limpeza das instalações – pavilhão, corredores, copa e exteriores junto à casa das Mães, ou nos trabalhos oficinais, sendo todo o trabalho remunerado.

Contudo, às mães grávidas ou no puerpério *“são aplicáveis as normas gerais sobre a protecção de mães assalariadas, nomeadamente quanto à natureza e tempo de trabalho”* (Artº 203 -2).

Também as reclusas detidas em prisão preventiva “*não podem ser obrigadas a trabalhar*”, embora não as “desobrigue” dos trabalhos de limpeza, arrumação do seu quarto e serviços de manutenção (Artº 215 -1).

No entanto, as detidas preventivamente podem ser autorizadas a trabalhar, a seu pedido, e também a frequentar cursos de formação, de ensino e actividades culturais e recreativas, organizadas pelo estabelecimento.

Não obstante a população reclusa ser constituída por uma grande diversidade cultural, verificámos que havia uma certa uniformização na execução dos vários trabalhos existentes na Casa das Mães, sendo certo, que, algumas das ocupações realizadas no exterior da Casa das Mães eram apenas atribuídas às reclusas que se encontravam em RAVI, isto é, em regime aberto voltado para o interior, uma situação que a maioria das reclusas pretendia alcançar, na medida em que havia uma maior liberdade de acção dentro do EP.

Algumas das reclusas do nosso estudo frequentavam a Escola, no EP, cujo ensino era ministrado por professores destacados pelo Ministério da Educação. Enquanto que algumas mães procuravam desenvolver as suas competências de literacia, para poderem escrever aos filhos que “estão longe” outras porque, diziam: “*já esqueci muitas coisas e quando chegar ao Brasil quero ser secretária*” (Marta). A Beta, que estava a frequentar o nono ano com muito sucesso, reconhecia o grande apoio que o EP lhe proporcionava nos seus estudos e também o apoio ao filho, que enquanto frequentava as aulas o menino ficava entregue a uma reclusa que se encontrava no Pavilhão Livre de Drogas, e que segundo ela “*tinha muito jeito para as crianças*”.

De facto, a esta reclusa era reconhecida competência para cuidar de crianças e por isso fora requisitada, para dinamizar a sala lúdica, aos fins-de-semana, já que nesse período a creche não funciona.

Para além do trabalho, formação profissional e ensino, as reclusas participavam em actividades culturais, recreativas e desportivas nos seus tempos livres, que segundo o decreto-lei 265/79, a organização da ocupação dos tempos livres tem como objectivo “*assegurar o bem-estar físico e mental do recluso, e de desenvolver as suas faculdades, em ordem à reinserção social*” (Artº 83º -1).

Assim, neste âmbito, verificámos a participação de mães e crianças no “Encontro Multicultural de Poesia, Teatro, Música e Expressão Corporal” realizado a 22 de Setembro de 2003, por várias organizações culturais, bem como em concursos de “Contos e Melodias de Natal” (Em Anexo), e nas festas de Natal, Páscoa e outras que decorrem ao longo do ano.

Ao desenvolver estas actividades, muitas destas reclusas descobrem a sua vocação para o teatro, desenho, poesia, ganhando concursos inter-prisões, como aconteceu com uma reclusa do EPT que ganhou um concurso de desenho. (Revista Pública, 2002).

As actividades recreativas e culturais desenvolvidas no EPT também iam ao encontro das regras especiais direccionadas aos reclusos estrangeiros no sentido de “*assegurar a participação de organismos voluntários ou de pessoas da nacionalidade dos reclusos na organização de actividades que contribuem para as manter ligados à sua cultura de origem*”(Artº 207 -2).

Assim, havia a participação activa das Associações e Grupos Culturais, tais com: “Associação ECCO” – Espaço da comunidade cabo-verdiana, “Associação Cultural da Outorela/Pedreira dos Húngaros e Grupos África Minha e Cigana.

No dia 15 de Setembro de 2003 houve uma Festa Multicultural denominada “Ser Pessoa”, em que participaram organizações de diversas culturas, em conjunto com as reclusas do EP e também as crianças da Casa das Mães (**Anexo I**).

A assistência moral e espiritual é dada ao recluso, quer na sua liberdade de religião e de culto, quer em manifestações religiosas e nos serviços religiosos, como referem os artigos 89º a 94º.

“O recluso é livre de professar a sua crença religiosa, de se instruir nela e de praticar o respectivo culto” (Artº 89 -1).

Também de acordo com o estipulado nas regras especiais relativas aos reclusos estrangeiros, eram proporcionados contactos com os seus consulados e também com organismos voluntários de várias nacionalidades.

De referir o trabalho do Consulado Brasileiro junto das reclusas deste país e cuja actividade se traduzia no apoio não só moral, como também no apoio a bens essenciais para as mães e crianças.

Por outro lado, com já referimos anteriormente os elementos deste consulado proporcionavam às crianças brasileiras e algumas cabo-verdianas, saídas ao exterior.

Nas visitas que efectuavam, os elementos desta embaixada demonstravam grande interesse pelo bem-estar da “suas reclusas” e dos filhos. Este interesse e cuidados revelados mantinham-se quando a reclusa regressava ao Brasil. Dos contactos que mantinham com a Marta, reclusa do nosso estudo, e que já se encontrava no Brasil, dizia-nos um elemento daquela embaixada *“A Marta está junto dos filhos e agora mais o Norberto que nasceu cá...está procurando dar rumo à sua vida...mas é difícil no Brasil”*.

Perante uma grande diversidade cultural em presença, não assistimos a qualquer tipo de discriminação entre as reclusas. Registámos uma grande afinidade e entreatajuda entre as brasileiras e cabo-verdianas. Ao longo do nosso estudo verificámos o apoio dado pela Vânia à Ermelinda quando esta entrou com a filha de apenas dois meses e depois como esta reclusa retribuiu o apoio à colega de quarto, aquando do nascimento do seu filho. Aliás, a este menino foi dado o mesmo nome (no masculino) da filha da Ermelinda, sua madrinha de baptismo.

As Técnicas e as Voluntárias procuravam conversar com as reclusas na sua língua materna, quando estas não entendiam a língua portuguesa. No entanto, algumas esforçavam-se por aprender a língua portuguesa, frequentando cursos dirigidos a esta população.

2.4.5 Apoio à saúde

No que respeita à assistência médico-sanitária dos reclusos, as medidas estão expressas em vários artigos (95º a 107º) do Decreto-Lei 265/79, desde a organização dos serviços de assistência, aos tratamentos médicos, internamentos, etc.



Foto nº 18 - Gabinete Médico da Casa das Mães

Na assistência médico-sanitária nos estabelecimentos para mulheres, o art. 97 -1 refere que nestes *“funcionam serviços especiais de assistência à saúde das reclusas grávidas ou no puerpério, bem como das reclusas que tiveram sofrido uma interrupção da gravidez”*.

A assistência é garantida não só no período da gestação e do puerpério, como também aos seus filhos, por especialistas destas áreas da medicina.

As crianças ao atingirem a idade dos três anos têm de se separar das mães. Compete ao EP assinalar *“o facto às entidades que forem encarregadas da assistência à infância...”* quando a reclusa não tiver ninguém a quem possa confiar o filho e também é da competência do EP *“zelar para que continuem a ser mantidos frequentes contactos entre as mães e a criança”* (art. 94-4).

O número cinco do mesmo artigo refere que, à criança deverá ser feita com *frequência possível* um rastreio a fim de diagnosticar qualquer tipo de enfermidade que possa por em causa o seu desenvolvimento físico e intelectual.

Na generalidade, o apoio prestado pelo EP às reclusas está relacionado com a sua condição de mulher e de mãe.

Tal como já referimos no Projecto “As Cegonhas”, foi feito o rastreio sobre a prevalência de lesões ao colo uterino. A implementação desta acção processou-se em duas fases: a primeira, com a elaboração do protocolo de pesquisa e a segunda, com a colheita de produtos para colpocitologia e a referenciação das mulheres com situações patológicas.

Este procedimento que decorreu entre 2000 e 2003 visava a melhoria da saúde reprodutiva das mulheres reclusas e a promoção da saúde dos seus filhos.

Por outro lado, o objectivo destas acções era evitar as doenças transmissíveis para as quais existe vacinação. Assim, este Projecto fazia cumprir o Plano Nacional de Vacinação não só para as mulheres, como também para os seus filhos.

O Projecto “As cegonhas” dinamizado por uma Enfermeira e por uma Técnica de Educação permitiu um maior esclarecimento, no que se refere aos cuidados à mulher grávida e depois os cuidados a prestar ao seu filho.

Para muitas das mães foi uma reaprendizagem no modo com dar o banho ao filho, na esterilização do biberão, na alimentação e na compreensão dos comportamentos e atitudes das crianças.

A importância deste Projecto era evidenciado por muitas das participantes, não só pelos conselhos e esclarecimentos que lhes eram prestados, mas sobretudo “...por ajudar os nossos filhos a crescerem melhor” (Salomé).

Também é prestado apoio às reclusas toxicodependentes na Unidade Livre de Drogas. Neste pavilhão, as reclusas fazem um programa anual de desintoxicação. Para além do acompanhamento médico, têm sessões de terapia e inclusivamente trabalham neste sector.

As mulheres que se encontravam na Casa das Mães e que tinham de fazer o programa da metadona, faziam-no nos serviços clínicos do EP, como verificámos em algumas mães do nosso estudo que tomaram a metadona enquanto grávidas e depois do nascimento do seu filho.

Também verificámos que, no início da gravidez, algumas mães, toxicodependentes, deixaram de o fazer. Para a Nadine “foi muito difícil deixar a droga, tive muitas dores de cabeça, mas foi bom para mim e para o bebé, não ter tomado a metadona.”

No apoio prestado à criança, verificámo-lo na Vacinação (de acordo com o Plano Nacional de Vacinação), bem como a vacinação da meningite C, que o pediatra voluntário conseguiu adquirir-la através de uma empresa que gratuitamente cedeu as doses às crianças deste contexto.

Também era proporcionada a *Cinesioterapia Respiratória com Drenagem Brônquica Postural* às crianças que revelavam dificuldades a nível do aparelho respiratório, normalmente no Outono/Inverno, quando as crises se agudizavam.

As crianças afectadas eram identificadas pela Educadora e as sessões realizavam-se na Creche, às 4^{as} feiras, por uma fisioterapeuta, em regime de avença. Esta Técnica de saúde também se deslocava à Casa das Mães, quando solicitada, para a realização das sessões de fisioterapia, nesta área.

Quando a criança adoecia era encaminhada para os serviços clínicos do EP. Em situações mais graves ou quando necessitava de ser atendida por especialistas, era encaminhada ao Hospital.

O pediatra que, voluntariamente, consultava as crianças nos serviços clínicos da Casa das Mães, atendia a todo o tipo de doenças que habitualmente se confrontava no seu consultório e no centro de saúde: as gripes, febres, diarreias, etc. Para este clínico, “aquelas crianças são uma amostra das crianças, em geral...não encontrei diferenças nenhuma.”

Contudo, nas consultas sentia algumas dificuldades no diálogo com as mães estrangeiras, sobretudo com as romenas. “Reparei no dia-a-dia pequenos gestos de ternura com o bebé e o sentido de maternidade grande.”

As dificuldades sentidas pelas mães no acesso a especialistas quer para si, quer para os filhos, *“também senti essa dificuldade quando tinha de enviar a criança para fazer exames de cardiologia, análises...é muito difícil...é uma lentidão muito grande e muita burocracia”* (pediatra voluntário, 2004).

No entanto, este pediatra considerava que *“a Direcção do EP tem feito o possível e o impossível, mas eu gostaria de fazer algumas propostas...aliás já fiz algumas e foram implementadas, como por exemplo, os medicamentos em vez de irem para a farmácia, estarem no armário ao qual eu tinha acesso e podia distribuir imediatamente. São coisas práticas de organizar que temos obrigação de dizer e dar esse apoio à Direcção.”*

No estudo elaborado pela **Comissão de Estudo e Debate da Reforma do Sistema Prisional**, em 2004, aquele pediatra gostaria de ver contemplado medidas essenciais e exequíveis, ao nível da saúde infantil: *“o que se refere às necessidades da criança quando tem de ir para o hospital. É preciso organizar acordos com especialistas...estou convencido que haveria um grupo de pessoas que faria gratuitamente...”* (entrevista, 2004).

2.4.6 O apoio dado pelo Voluntariado e outras Organizações do exterior

“Estar e amar”

Presidente da Associação “Dar a mão”.

Ao longo do nosso estudo, verificámos que a actividade desenvolvida pela equipa do voluntariado se revelou, de facto, o “motor” de um conjunto de acções de parceria, não só com o Pessoal Técnico do E.P.T., como também com outros Técnicos de Saúde do exterior.

Este trabalho, que vem sendo desenvolvido desde há alguns anos, tem acompanhado a estruturação do próprio E.P., no que respeita às equipas de apoio às reclusas.

Assim, para uma melhor distribuição dos recursos humanos, e para uma melhor funcionalidade, houve necessidade de se formarem grupos, por pavilhões e chefiados por uma coordenadora.

A acção do voluntariado, em todo o E.P., tem fundamentalmente duas grandes vertentes: o apoio moral e o apoio material dado à reclusa, sendo, no entanto, a sua actividade dirigida em cada pavilhão, de acordo com a população aí existente.

O corpo do voluntariado é constituído na maioria no feminino. As suas idades variam, mas predomina a faixa etária 38/40 até aos 60 anos. A sua disponibilidade de tempo, aliado ao grande humanismo demonstrado, faz com que a acção desenvolvida pelo grupo seja bem aceite e acarinhado, não só por toda a comunidade reclusa, como também pelo próprio E.P. Sobre o trabalho das voluntárias, uma das técnicas da Casa das Mães dizia-nos: *“É uma preciosa ajuda, na medida em que temos falta de pessoal de apoio”*.

Para o ingresso ao voluntariado, o próprio E.P.T. tem realizado, anualmente, cursos com a duração de dois dias, com o objectivo de proporcionar um conhecimento melhor, quer do contexto prisional, quer do trabalho a realizar com esta população, sendo exigido, para tal, a maioridade.

Cada voluntária, normalmente num período do dia, faz o atendimento personalizado à reclusa que lhe foi atribuída. Em épocas especiais podem alargar a sua acção a vários dias da semana.

O voluntariado pertence à Associação “Dar a Mão” que há sensivelmente três anos é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Não usufruindo, neste momento, (2002), do orçamento contemplado pela constituição de uma IPSS, sobrevive com as quotas dos associados e também com o apoio de várias Instituições e sobretudo de particulares, aguardando uma melhor oportunidade de se candidatarem ao orçamento atribuído às IPSS. Sobre o apoio dado à Associação pelos associados e por particulares, a presidente da Associação “Dar a Mão” refere-nos que: *“O pedido é personalizado, isto é feito normalmente, através de uma carta e sentimos a colaboração das pessoas.”*

Como foi referido anteriormente, os Projectos e a acção do voluntariado, em todo o E.P., ia no sentido de apoiar moralmente e materialmente as reclusas.

O trabalho desenvolvido à mãe reclusa, na Casa das Mães, era extensível à criança que ainda aí permanecia, às que já se encontravam a frequentar a Creche e também às crianças que se encontravam nas Instituições, no exterior, proporcionando-lhes a visita às mães, que se encontravam ainda detidas no E.P.

O trabalho a desenvolver com as mães reclusas, pressupunha uma grande motivação, para aderirem aos vários projectos e actividades, e também de lhes proporcionar um tempo de aprendizagem e de formação.

Assim, ao longo do ano, desenvolveram acções que proporcionaram às reclusas conhecimentos em áreas fundamentais e muito práticas, como sejam os acidentes e economia domésticos e a realização de um livro com receitas (para a cozinha).

Por outro lado, o corpo de voluntariado também colaborava em vários Projectos, que eram desenvolvidos na Casa das Mães:

- Os Projectos Ioga, “A construção do brinquedo”, dinamizado por uma voluntária pertencente a outra Associação “A Convergência” a consulta de pediatria, da responsabilidade de um médico pediatra voluntário.

As voluntárias, chamadas de *Visitadoras*, fazem, neste Estabelecimento Prisional, desde há alguns anos, um acompanhamento personalizado a todas as reclusas de 2ª a 5ª Feira. Tratam de documentação como sejam, abonos, indultos, cartões da segurança social, rendimento mínimo, subsídio de invalidez, número de contribuinte, normalmente, três meses, antes da saída da reclusa, para lhe facilitar a integração no mundo do trabalho.

A obtenção de óculos ou lentes, o encaminhamento para o arranjo de próteses dentárias e o pagamento de 80% das mesmas, é custeado pela Associação, sendo o restante da responsabilidade da reclusa.

O contacto com os familiares, com a Assistência Social, as Embaixadas, os Consulados e as Instituições do exterior onde as crianças permanecem, é feito pelas voluntárias.

É também da sua responsabilidade o serviço de roupas e enxovais para o recém-nascido. A distribuição de roupas às crianças e reclusas é feita duas vezes por ano, no Outono/Inverno e Primavera/Verão. À reclusa recém-chegada, também é oferecida roupa, quando se verifica tal carência.

A distribuição de produtos de higiene e fraldas para os bebés, é feita com o apoio de várias empresas, através da dádiva dos próprios produtos. “ *A Golgate Palmolive tem apoiado imenso as nossas iniciativas*” dizia-nos a presidente da Associação.

O voluntariado tem equipado as salas da creche e fornecido material, com a ajuda da Fundação Oriente e D. Pedro V., como também têm contribuído para a formação das Bibliotecas da mãe e da criança, não só com livros, como também com estantes.

Através do voluntariado é feita a preparação para a saída da reclusa. São feitas várias reuniões de sensibilização, bem como a elaboração de um dossier.

Neste dossier constam vários contactos necessários à saída da reclusa, como sejam: o número de telefone do S.O.S. criança, o 112, do Centro de Emprego, do UNIVA, o seu currículo.

Nas reuniões, aprendem a elaborar o seu currículo, a responder a anúncios e através de simulação, como proceder numa entrevista, tendo em atenção a comunicação, a sua atitude e o seu vestuário. No final das sessões é-lhes atribuído um Diploma e são feitos nesta fase, os contactos de alojamento. Neste âmbito, há a ajuda de algumas Paróquias e a AFEP (Associação para a Formação e Educação de Pais), com quem o voluntariado realizou dois protocolos: um vocacionado para o encaminhamento social da reclusa, e outro, em conjunto com as técnicas do EP, na Acção de Formação “Competências Maternais”.

Sobre a saída das reclusas, a presidente do voluntariado, dizia-nos: “*Gostaríamos de ter uma casa de transição, para as reclusas poderem organizar as suas vidas*”.

Neste sentido, o voluntariado aguardava a viabilidade desta pretensão, através das Câmaras de Cascais e de Sintra.

Para o pediatra voluntário da casa das Mães era preciso integrar a pessoa, e estabelecer um percurso de vida, para não haver reincidência: “*A toxicoddependência e o tráfico de droga têm no fundo a mesma origem e se é fácil cair nessas coisas, também é impossível sair, se não houver alternativa.*”

Ao longo do nosso estudo verificámos o empenho das voluntárias na saída das reclusas que não tinham apoio familiar no exterior. A situação mais dramática foi a vivenciada pela Cátia e os seus gémeos. Depois de várias diligências feitas pelas voluntárias e pelo Instituto de Reinserção Social, a Cátia deu entrada numa Instituição que, posteriormente demonstrou não reunir as condições desejadas ao acolhimento desta mãe e os seus dois filhos, o que terá levado uma voluntária a tomar, por iniciativa própria, a resolução da situação desta família.

De facto, quando a libertação se aproxima, estas reclusas que não têm apoio de familiares no exterior, revivem toda a situação de grande fragilidade, muitas vezes acrescida com o filho que entretanto nasceu e cresceu na prisão e é com apreensão que enfrentam o fim da sua pena.

Pedro Gaspar, psicólogo da Associação “O companheiro” (entidade de apoio, alojamento, alimentação e formação a ex-reclusos) referia ao um jornal: “*Estamos perante um Síndrome. Há um conjunto de situações que fazem com que as pessoas não queiram sair de onde se sentem seguras. Toda a estrutura básica que ela entende não existe cá fora*” e acrescentava “*...há indivíduos que não querem ir a lado nenhum. São*

os reincidentes...quantas vezes saem e depressa fazem por voltar...” (Correio da Manhã, 2003:38).

A maioria da população reclusa ao abandonar os EPs depara-se com uma pena mais dura do que a já cumprida: a exclusão social. A propósito da reincidência, Pedro Gaspar referia naquele órgão de comunicação que o fenómeno não era recente e “...os próprios EPs têm receio de vir a ser “acusados” de tratarem bem o detido (2003:38).

As reclusas estrangeiras, ao terminarem a sua pena, têm um Processo de Expulsão, e que é providenciado pela respectiva embaixada.

Contudo, é da competência e responsabilidade das voluntárias o processo de entrega da criança estrangeira, por exemplo a uma hospedeira, quando esta tem que ser encaminhada para os familiares, no país de origem.

A decoração de alguns espaços quer no interior, quer no exterior, tem sido da competência do corpo de voluntárias, como também a organização e dinamização de várias festas e eventos. O aniversário das crianças é festejado mensalmente, na Casa das Mães, onde é servido um pequeno lanche às crianças e às mães e distribuído um presente. Naquele momento de convívio é também da competência das voluntárias o serviço de fotografias, quer às reclusas, quer às crianças que assim o desejem. Contudo, este procedimento tem de ser solicitado antecipadamente e devidamente autorizado pela Directora do EP.

No dia Mundial da Criança, o voluntariado também recorre à Fundação Gil e à Igreja do Campo Grande, para poder distribuir ofertas às crianças.

A sensibilização à época Natalícia, e que tivemos o privilégio de partilhar, em 2002 e 2003 foi realizada através da construção do presépio feito pelas reclusas e voluntárias, no momento em que se narra a “História de Natal”, acompanhada de cânticos alusivos à época, e também através da reflexão, individual sobre a representação e a mensagem de Natal. Pudemos constatar a emoção sentida pelas reclusas ao partilharem, em grupo, a sua história de vida e o sentido do Natal. Esta confraternização foi realizada no parlatório (local onde as reclusas recebem as visitas dos familiares e amigos).

A Festa de Natal da Creche quer em 2002 quer em 2003, foi organizada no refeitório da Casa das Mães, pelas Educadoras da Casa das Mães e da Creche, pelas auxiliares e também com a colaboração das voluntárias. Assistimos a canções multiculturais alusivas à época natalícia e Autos de Natal, feito pelas mães - reclusas, canções de Natal pelas crianças da creche e a colaboração de O Avô Cantigas, que deliciou crianças e adultos e também pelos os alunos do Colégio D. Afonso V, que proporcionaram aos assistentes, melodias e poesias, alusivas a esta Quadra.

No Natal de 2002, a Empresa MC DONALD’S colaborou no lanche das crianças e na oferta de balões.



Foto nº 19 – Refeitório da Casa das Mães

Habitualmente, no dia 24 de Dezembro, as *Visitadoras* colocam junto a cada cela, “O sapatinho de Natal” para as crianças e que consta de uma peça de vestuário, um champô e um brinquedo. Também no dia de Reis, reúnem-se mães e filhos no “parlatório”, para dramatizarem aquele acto. As voluntárias oferecem presentes a todos e um lanche. Na Páscoa são realizadas: Missa e Procissão de Ramos, onde são oferecidas as amêndoas e imagens do Senhor.

Além das Associações a que pertencem as Voluntárias, apoiam as reclusas e os filhos, instituições ligadas às grandes superfícies, na dádiva de bens de consumo diário. A Beta terá recebido um conjunto de produtos de higiene para o filho, como resposta ao seu pedido, endereçado a uma empresa conceituada desta área.

Também a Embaixada Brasileira apoiava as reclusas deste país, não só materialmente, como também psicologicamente. Por outro lado, elementos desta embaixada proporcionava passeios ao exterior, não só aos filhos destas reclusas, como também de outras estrangeiras (cabo-verdianas), que não tinham oportunidade de sair ao exterior. Embora estes passeios se realizassem apenas num período do dia, uma das Técnicas de Educação comentava: “*Pode não ser muito tempo, mas é muito importante para estas crianças.*”

Da mesma opinião partilhava a mãe da Adelina: “*É muito bom para a minha filha, sair e conhecer outras coisas. Ela gosta muito destes passeios*” (Maria).

A *Fundação Gil*, além do apoio dado ao Projecto “A Hora do Conto” também proporcionou a três reclusas e seus filhos a participação nas sessões “Música para bebés” e “Dança para bebés” que se efectuaram no *Centro Cultural Olga Cadaval*, aos sábados estipulados pela Fundação.

No exterior, algumas mães acompanhavam os filhos, em visitas a Bibliotecas, onde eram dinamizadas actividades dedicadas ao conto e à leitura, a Jardins públicos a Centros Comerciais e outros.

3. A Creche no Estabelecimento Prisional de Tires

Crescer na Creche

*Durante o dia temos momentos de ternura,
De afecto, de partilha, de desejo, de ajuda,
De apoio.*

*Há risos, gargalhadas, gritos,
Choros, disputa.*

Há brincadeiras espontâneas e orientadas.

Há descobertas.

*Há contacto físico, mimos, um bom
Colinho e beijinhos...MUITOS BEIJINHOS!!!*

In “Quadro” exposto à entrada da Creche
do Estabelecimento Prisional de Tires



Foto nº 20 – Edifício da Creche

3.1 Caracterização do contexto

A Creche do Estabelecimento Prisional de Tires está situada num Pavilhão específico para o atendimento das crianças dos 6 meses aos três anos de idade.

É um edifício amplo e térreo. As crianças estão divididas por três salas, de acordo com a faixa etária. Na sala mais pequena encontram-se as crianças dos 6 aos 12 meses. As outras duas salas, espaçosas e de dimensão idêntica estão reservadas às crianças dos 12 aos 24 meses e dos 2 aos 3 anos de idade.

São salas bem arejadas, com janelas amplas e que se abrem para o jardim exterior. A sala dos 12 aos 24 meses tem uma porta que dá acesso ao exterior, onde se encontram

vários materiais lúdicos, apropriados àquela idade. Também as salas se encontram bem apetrechadas, quer de mobiliário, quer de material lúdico, específico a cada grupo etário.

Ainda no interior, existe o berçário, onde dormem todas as crianças. Nesta sala, bastante ampla e bem decorada (as paredes foram pintadas por uma auxiliar, especialista em pintura e que deixou o EP., no início de 2003), encontram-se vários berços e uma cama de adulto, onde permanecem as auxiliares durante a vigília da sesta.



Foto nº 21 – Berçário da Creche

O almoço que é confeccionado na cozinha do EP, é preparado especialmente a pensar nas três faixas etárias. Contudo, existe na creche um refeitório onde são preparadas e distribuídas as refeições. Os lanches também são preparados neste refeitório: as papas de farinha e de frutas, o iogurte com bolachas, o leite simples ou com chocolate, etc.

Existem outras salas de apoio à creche: despensas e dois gabinetes de trabalho, para além dos lavabos para as crianças e para os adultos.

Nos lavabos das crianças, as loiças são apropriadas à sua dimensão. Também é aqui que se encontra o fraldário, onde se processa a higiene às crianças que ainda usam fraldas.

Ao longo das salas existe um corredor espaçoso, decorado também com pinturas, muitas vezes utilizado para as crianças correrem livremente, visto não poderem brincar no exterior, em dias de chuva.

Todas as dependências são aquecidas.



Foto nº 22 – Corredor da Creche

No início de 2004, o exterior sofreu melhorias significativas: o chão foi coberto com um material apropriado e também apetrechado com aparelhos lúdicos (baloços, escorrega, vaivém, e comboio, mesas e cadeiras, etc.)



Foto n° 23 – Exterior da Creche

Quando iniciámos a investigação, usufruíam da creche cerca de vinte e cinco crianças. Contudo, este número era bastante variável devido à situação da mãe.

A equipa era constituída por três educadoras e três auxiliares por sala.

O Horário da creche era das 8h45m às 16h45m.

Pela manhã, as auxiliares iam buscar as crianças à Casa das Mães e levá-las ao final da tarde. Nos dias de chuva, a carrinha do EP era disponibilizada para transportar as crianças e auxiliares.

Na creche, cada grupo era encaminhado para a sua sala, com as respectivas auxiliares, e onde já se encontrava uma educadora.

O horário das três educadoras, flexível e rotativo, foi programado de forma a cobrir todo o horário da creche, para permitir a assistência a todas as crianças.

Assim, e embora fosse atribuído a cada educadora o seu grupo de crianças, não deixava de ser responsável e assegurar o melhor possível os restantes grupos, na ausência das colegas.

Este trabalho de equipa, para além de dar resposta educativa a todas as crianças e de prestar o apoio às auxiliares, contribuía de modo satisfatório para a própria dinâmica da creche.

Assim, era facilitada a transição de sala que a criança tinha de efectuar aos 12 e 24 meses, na medida em que as crianças iam conhecendo os adultos da creche porque eram cuidadas diariamente por todos.

Esta dinâmica não inviabilizava que Educadora e Auxiliares desenvolvessem um trabalho específico com o seu grupo e que estava de acordo com a faixa etária que atendiam.

Desta forma, procurámos que a nossa abordagem incidisse sobre cada grupo, na medida em que as especificidades inerentes a cada um deles ia determinar a dinâmica da sala e obviamente os comportamentos de crianças e adultos.

1. Fundamentação das Opções Metodológicas

Após a realização do estudo teórico em que abordámos a criança, o seu desenvolvimento, os direitos fundamentais, a família e o contexto educativo creche e também o sistema prisional português num contexto multicultural, este capítulo ocupa-se da parte empírica da investigação, explicitando, numa primeira abordagem, o percurso e decisões tomadas para a realização da mesma e numa segunda abordagem são descritos os instrumentos utilizados no contexto do estudo – o contexto prisional.

Sendo a presente investigação centrada no contexto educativo – a Creche e a Casa das Mães – pavilhão onde se encontram as reclusas com os seus filhos, até aos três anos, privilegiaremos a abordagem ecológica, visto que o nosso objectivo é analisar as várias actividades e factores que intervêm directa ou indirectamente no acolhimento e desenvolvimento da criança e no apoio às mães, tendo em consideração a especificidade do contexto sócio-educativo do Estabelecimento Prisional de Tires.

Para o nosso estudo optou-se pelo paradigma qualitativo, por ser capaz de revelar valores, símbolos e representações, permitindo a captação e valorização das subjectividades. Este paradigma tem as suas raízes na abordagem fenomenológica e no interaccionismo simbólico que privilegiam “*o significado que os acontecimentos e as interações têm para as pessoas em várias situações e porque a experiência humana é mediada pela interpretação*” (Bogdan e Biklen, 1994:53-54).

A presente investigação, de natureza exploratória, é naturalista, visto utilizarmos o meio natural – o contexto prisional (Casa das Mães e Creche), onde pudemos compreender os indivíduos, os seus comportamentos, convicções, procurando “deixar de lado” as nossas opiniões e perspectivas, para podermos ser o mais isentos e rigorosos na recolha de informação, essencialmente constituída por discursos e imagens, obtidas a partir de meios e técnicas diferenciadas.

Assim, numa abordagem qualitativa, o nosso estudo dará ênfase à compreensão, à descrição e sobretudo ao processo. Estamos de acordo quando Bogdan e Biklen (1994:209) referem que “*as questões desenvolvidas para orientar um estudo qualitativo devem ser de natureza mais aberta e devem revelar maior preocupação pelo processo e significados, e não pelas suas causas e efeitos.*”

De facto, no Paradigma Qualitativo, o investigador é o instrumento de recolha de dados por excelência. A qualidade e fiabilidade dependem muito da sua sensibilidade e do seu conhecimento.

Sobre a investigação naturalista, Geertz (1973:48) comenta: “*Se a interpretação antropológica consiste na construção de uma leitura dos acontecimentos, então divorciá-la do que se passa – daquilo que em determinado momento espaço-temporal pessoas particulares afirmam, fazem ou sofrem, de entre a vastidão dos acontecimentos do mundo – é o mesmo que divorciá-la das suas aplicações, tornando-a oca. Uma boa interpretação, do que quer que seja – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual,*

uma instituição, uma sociedade – conduz-nos ao coração daquilo que pretende investigar.”

De acordo com o objecto de estudo e face à abordagem teórica, optou-se por um estudo de caso múltiplo, sem no entanto deixar de “explorar uma parte da vida” das mães reclusas, focalizando em situações vividas e em acontecimentos.

Desta forma, foi utilizada a Técnica de pesquisa – história de vida, por considerarmos valiosa para a análise dos comportamentos, motivações, valores e atitudes das pessoas que fazem parte da população do nosso estudo.

Como nos refere Poirier (1995:33) *“A história de vida... poderá ser considerada uma primeira “versão” da realidade. Primeira versão e também, certamente, documento de primeira-mão, emanando do principal interessado. Mas poderá, a partir desta versão, proceder-se a toda uma série de “tratamentos” de dados e de análise complementares”*.

Constituindo o *“estudo de caso, uma técnica alargada de recolha de informação que implica a análise sistemática e intensiva de indivíduos, grupos, comunidades ou de fenómenos sociais e culturais específicos”* (Rocha -Trindade, 1995:123), utilizámos o “estudo de caso” para melhor compreendermos e interpretarmos aquilo que se observa, quer no contexto educativo – Creche, quer na Casa das Mães, privilegiando essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir dos sujeitos de investigação.

Merriam (1998:10) refere o estudo de caso, *“interpretação em contexto...e embora aquele foque uma situação, programa ou fenómeno particular são tomados como um todo holístico”*.

Desta forma, o investigador qualitativo deverá ter em consideração a relação da parte com o todo, ou seja, todos os contextos onde se verifica a investigação, para uma melhor interpretação.

Donmoyer (1990) (cit. por Walsh, 2002:1047) fez realçar os estudos de caso, visto *“terem a virtude de ser acessíveis e interpessoalmente significativos: ao ler um bom estudo de caso temos oportunidade de ver o mundo não só através dos olhos do autor, mas também dos do sujeito do estudo”*.

Através da Observação, analisámos contextos diferentes, sobretudo a Casa das Mães e a Creche, e que constituíram peças, indiscutivelmente necessárias, à construção de um “puzzle”, essencial ao nosso estudo.

2. Percurso Metodológico

Para que a nossa investigação se pudesse concretizar, foi fundamental a anuência da Direcção Geral dos Serviços Prisionais, que nos permitiu a realização do estudo no Estabelecimento Prisional de Tires, a partir de Setembro de 2002, duas vezes por semana, (em dias estipulados para a investigação na Creche e na Casa das Mães), terminando o trabalho de campo em Setembro de 2004.

Contudo, porque era indispensável observar o apoio prestado às mães reclusas, através dos Projectos que estavam a ser implementados durante a semana, foi-nos também autorizada a permanência na Casa das Mães, nos dias em que decorriam as sessões.

Num ambiente totalmente desconhecido e com características tão específicas, foi fundamental a abertura demonstrada não só pela Directora, como também pelas Técnicas de Educação, Subchefe da Casa das Mães e pelas Educadoras da Creche, que se disponibilizaram para nos elucidar e desmistificar as “situações” inerentes àquele contexto que se rege por normas institucionais e de segurança muito próprias, dando-nos assim informações importantes e que serviram como informantes qualificados.

Contudo, também sentimos ao longo da nossa investigação, alguma dificuldade em podermos contactar as pessoas que aí trabalhavam e que nem sempre estavam disponíveis. No que respeita à reclusa, por vezes “saía de precária” (licença de saída por alguns dias), ou estava a trabalhar (e o período de tempo que nos dispensava não era remunerado).

Lutando o Estabelecimento Prisional com a falta de guardas prisionais, era óbvio que também sentimos dificuldade em entrevistar este pessoal, não só porque trabalhavam por turnos, mas também pela sua falta de disponibilidade.

A carência de pessoal técnico, como sejam Educadores e Psicólogos, também a verificámos quando tentávamos dispor das pessoas, para que nos elucidassem nas nossas dúvidas, para que a recolha da informação fosse a mais verosímil. De facto, uma das reclusas, que tinha sido recentemente mãe, dizia-nos que se sentia “*com depressão*”, mas sabia que não tinha acesso a um psicólogo, porque “*é impossível um psicólogo para tantas detidas*”.

Ao longo do nosso percurso, fomos tentando conciliar estes contratempos, adaptando-nos às situações, torneando as dificuldades, tendo sempre presente a ética da investigação, no sentido de obtermos um consentimento informado da nossa população alvo (mães e filhos) e na participação voluntária do estudo.

A participação na Formação “A Construção do Brinquedo”, foi um ponto de partida para um conhecimento mútuo e o estreitar de laços afectivos com a criança e as mães que estavam na situação de formandas. Esta empatia e o clima de confiança contribuíram para uma aceitação que não poderia ser melhor.

Por outro lado, as crianças na creche foram o elo de ligação às outras mães. O nosso interesse em sabermos se o seu filho estava melhor da gripe ou da gastroenterite, era aproveitado para nos confienciarem algumas situações: “*A L. já está a andar...ele já está a comer melhor...hoje foi toda contente para a creche...tive de ser eu a levá-la à creche, estava muito chorona*, ou a questionarem-me: “*Como está o meu filho na creche? Ele é muito esperto não é?*”

Antes de questionarmos o que quer que fosse, tentámos sobretudo vivenciar “os momentos”. Estes eram de facto, “momentos afectivos”. O pegar naquelas crianças,

acariciá-las, colocar-lhes uma chupeta ou simplesmente “mimá-las”, foram imprescindíveis ao nosso “estar emocional e relacional” e pontos-chave para observarmos a atitude da mãe, a sua disponibilidade, o seu interesse, as suas competências.

Foi importantíssima a abertura e compreensão por parte da Subchefe das guardas prisionais, daquele sector, que contagiou os restantes elementos de vigilância. Através da chefia fomos conhecendo as rotinas da Casa das Mães: quando podíamos entrar nos quartos (celas) para conversarmos com as detidas, ou simplesmente não o podermos fazer, porque estavam em curso rotinas de segurança.

Para a recolha da informação não utilizámos o gravador por considerarmos um instrumento constrangedor e inibidor às “conversas” que pretendíamos encetar com as mães reclusas, *in loco* e também com as educadoras da creche e auxiliares que contactávamos com frequência.

No entanto, nas entrevistas que efectuámos a “informantes privilegiados” (um elemento de vigilância, uma Técnica de Educação e um pediatra que voluntariamente consultava as crianças na Casa das Mães) utilizámos o gravador, com a anuência dos entrevistados, para um maior rigor no “desmontar” das entrevistas.

Considerámos importante, podermos dialogar nos quartos (celas) das mães do nosso estudo, sentadas nas suas camas, no recreio, no refeitório ou durante as sessões dos vários projectos em que estavam envolvidas.

De facto, este procedimento foi viável pela nossa disponibilidade de tempo e pela vontade de conhecermos em profundidade um contexto que nos era desconhecido.

Assim, para que a informação fosse o mais rigorosa possível, dedicamos vários meses (24 meses) à recolha dos dados. As “conversas” com a população do estudo foram desenvolvidas num clima de “à vontade”, mas canalizadas segundo temas pré-definidos, tendo em consideração o objectivo do estudo.

O tempo que dedicámos a cada reclusa era variável na medida em que “as conversas” repetiam-se, não só para que as notas que tomávamos traduzissem exactamente a “voz” das entrevistadas e ao mesmo tempo pudéssemos aferi-las com os vários discursos temporais.

3. Procedimentos Metodológicos

3.1 A escolha da Amostra

Para podermos recolher os dados necessários à nossa investigação e tendo em consideração o objecto de estudo, foi necessário proceder-se à escolha da população-alvo.

Assim, tornou-se fundamental elaborar uma lista, através da consulta das fichas das reclusas, para uma pesquisa mais precisa, tendo em consideração a situação em que se encontrava a mãe reclusa, que poderia ser em “prisão preventiva”, aguardando julgamento, e que eram em grande número, ou “condenada” ou seja a cumprir pena, pelo seu delito, ou em RAVI (regime aberto voltado para o interior).

Por outro lado, podíamos estar perante outras situações condicionantes, como sejam: transferência da reclusa para outro EP, perto da sua residência, como também a saída inesperada da reclusa que se encontrava em situação de prisão preventiva.

Assim, e tendo em consideração as várias situações a condicionarem a amostra do nosso estudo, procurámos, numa primeira fase, seleccionar as reclusas já condenadas e que tinham um período considerável de tempo, para cumprimento de pena e com filhos até aos 3 anos, para podermos acompanhar a díade, visto que a partir daquela idade as crianças ou são acolhidas pelas famílias ou se não têm qualquer suporte familiar ingressam na Casa da Criança, casa de acolhimento, situada perto do EPT.

Como havia um maior número de reclusas em regime preventivo, e por constituírem uma possível amostra, procurámos numa segunda fase integrá-las na população do nosso estudo.

Para um melhor desenvolvimento do estudo e rentabilização dos recursos, a amostra, constituída por 15 díades, foi agrupada da seguinte forma:

A – As reclusas grávidas, incluindo uma mãe recente (com uma menina de um mês de idade) – 4 díades;

B – As mães e respectivos filhos que ainda não tinham seis meses e permaneciam na Casa das Mães – 3 díades;

C – As mães e respectivos filhos que tinham mais de seis meses e já frequentavam a Creche – 8 díades.

Numa primeira abordagem, os contactos estabelecidos com as reclusas que se disponibilizaram para a nossa investigação, tiveram como objectivo fundamental proporcionar uma relação de confiança e também de esclarecimento quanto aos objectivos do estudo, tendo sempre presente as questões de ética, quando falamos da vida das pessoas e o direito que as mesmas têm à sua privacidade e ao anonimato, o que nos levou a dar nomes fictícios às mães e crianças do nosso estudo.

Para Sarmiento, recorrer a histórias de vida levantam-se preocupações éticas que se têm de acautelar, na medida em *“Trabalhar com histórias de vida é mexer no humano, é muitas vezes tocar em feridas não cicatrizadas...”*(1999:79).

Ao longo da nossa investigação, fomos conhecendo a história de vida e vivências das mães – reclusas, para apreendermos “*através da subjectividade, certos aspectos da realidade social*” (Poirier, 1995:87) e como esse percurso, feito de muitas teias se “desembaraçava” no meio prisional.

Por um lado, acompanhando o percurso destas mães, pretendíamos observar a sua situação enquanto reclusas, isto é no que se referia à sua adaptação e vivência no meio prisional, que se rege por princípios específicos e regulamentos estabelecidos, consoante as suas penas.

Por outro lado, e conhecendo o seu historial, pretendíamos observar a sua atitude enquanto mães, como desempenhavam as suas competências maternas, que dificuldades eram sentidas, que apoio tinham do EP e quais as suas expectativas futuras.

Na primeira situação (A) da nossa amostra e que foi constituída pelas mães grávidas, pudemos acompanhar a gravidez de três reclusas (duas toxicodependentes, sendo uma, de gravidez gemelar e seropositiva).

Através do diálogo, fomos nos apercebendo das suas expectativas, das suas ansiedades e angústias, perante o nascimento de um filho naquelas circunstâncias, privadas de liberdade, longe dos familiares e do seu país, como o caso das reclusas estrangeiras.

Após o nascimento, pudemos acompanhar os primeiros meses destes quatro bebés. Incluímos nesta abordagem um bebé que no início do estudo tinha apenas um mês de idade. O conhecimento da caracterização familiar e dos antecedentes pessoais da criança permitiu-nos uma melhor percepção das atitudes materno-infantil e do desenvolvimento da criança.

Na segunda situação, (B) as crianças estavam prestes a completar os seis meses. Na Casa das Mães pretendíamos observar a atitude emocional e verbal da mãe, a sua relação com o filho nas várias rotinas do dia. Partilhámos as suas expectativas e de desconfiança, em relação à Creche, os seus medos e angústias, perante uma nova etapa dos seus filhos.

Quando ingressaram na Creche, pudemos observar a integração e evolução das crianças naquele ambiente educativo.

Na terceira situação, (C) as crianças tinham mais de seis meses e já frequentavam a Creche. O procedimento para com estas reclusas foi idêntico às anteriores. Deste grupo, apenas fizeram parte do nosso estudo oito reclusas, visto que duas saíram em liberdade, no quarto mês da nossa investigação.

A relação mãe-filho apenas foi observada quando a criança não ia à creche, normalmente porque estava doente, ou quando regressava da creche, ao fim do dia.

Pudemos constatar a angústia de algumas mães pela proximidade do terceiro aniversário do seu filho e que significava a sua saída do EP. Se para algumas crianças a solução era a família, para outras, era o ingresso na Casa da Criança, (casa de acolhimento e que se situava perto do EP, ou se eram estrangeiras a perspectiva era o retorno ao país de origem.

No contexto educativo - creche, procuramos acompanhar a evolução das crianças, a sua envolvência e o seu comportamento nas rotinas mais significativas, como também do adulto da sala (educadora, auxiliares), no que se refere à sua intervenção e interacção com as crianças.

3.2 Instrumentos utilizados:

3.2.1 - Na investigação na Casa das Mães

“A mãe para lá da sua função biológica, parece deter o principal papel na estruturação das relações afectivas da criança, durante as primeiras fases da sua vida.

Quando em resultado das rotinas e experiências diárias se desenvolve na criança um modelo interiorizado da figura maternal, a separação desta figura é dolorosa e o sentimento de perda pode ser devastador” (Bowlby, 2000: 17).

Tendo por base o Paradigma Qualitativo em que o investigador penetra no meio natural onde ocorrem os acontecimentos, pretendemos compreender e interpretar o que se observa, privilegiando os comportamentos, as interações, a partir dos sujeitos, pelo que utilizamos a **Observação Participante**, uma vez por semana e durante 24 meses, através de uma Grelha de Observação (a fim de nos facilitar a recolha de dados) e que nos permitisse o conhecimento do envolvimento da mãe com o seu recém - nascido, a sua atitude emocional e verbal em cinco aspectos: na alimentação, no sono, na higiene, na organização do espaço e nas características temperamentais. A este instrumento denominámos por **Observação das Relações Mãe – Filho (Anexo VI)**.

A nossa observação incidiu sobre o envolvimento da mãe com a criança nas várias rotinas, quer no quarto, quer enquanto participava nos Projectos que eram desenvolvidos na Casa das Mães.

Como não nos era possível observar as crianças a partir dos 6 meses, na Casa das Mães, porque já frequentavam a Creche, utilizámos também um **Guião de Entrevista** às mães, para podermos conhecer, não só a atitude e o envolvimento da progenitora, como também algumas características temperamentais e comportamentais dos seus filhos, na medida em que as diferentes concepções e valores culturais sobre o desenvolvimento da criança vão influenciar as atitudes e os comportamentos dos pais face ao tipo de cuidados, aos estilos interactivos e às práticas educativas – **Guião das Representações Maternas (Anexo VII)**.

A utilização da Técnica de História de Vida constituiu um instrumento essencial para a nossa pesquisa, para podermos compreender os trajectos pessoais das mães reclusas bem como o seu vivido social e emocional.

De facto, esta técnica enriquece a compreensão sociológica da realidade social, dado que se faz prevalecer a lógica dos actores sociais e a avaliação que os próprios desenvolvem sobre as suas estratégias, recursos e trajectórias particulares.

Como refere Bertaux (1976:93) *“As histórias de vida constituem somente um meio, entre outros, mas sem dúvida o melhor, de apanhar o sentido das práticas individuais...através das histórias de vida, podemos observar o que nenhuma técnica nos permite atingir: as próprias práticas, os seus encadeamentos, as suas contradições...”*

Assim, com a utilização da entrevista semi-directiva pudemos, por um lado explorar uma parte da vida das mães reclusas, e por outro lado orientá-la para temas que eram pertinentes para o nosso estudo. Desta forma, foi essencial a elaboração prévia de um guião, para recolhermos informação precisa sobre **os Antecedentes Pessoais da Criança (Anexo VIII) e a Caracterização Familiar (Anexo IX)**.

A utilização da Técnica da História de Vida “*tem um papel importante no momento de arranque do inquérito exploratório*”, como nos refere Poirier et al (1995:47).

De facto, a Técnica da História de Vida utilizada, revelou-se fundamental para o estudo não só de cada reclusa e respectivo filho, mas sobretudo para compreendermos uma população cujo vivido se apresentava com contornos muito semelhantes.

Como nos refere Sapir “*...se se regista como tal um testemunho individual, isto não quer dizer que se valorize o indivíduo, entidade adulta e singular, mas sim que ele é aqui tomado como amostra da comunidade*” (1967:90).

Por considerarmos pertinente para o nosso estudo, entrevistámos informantes privilegiados, devido à posição que ocupam neste contexto e por constituírem uma fonte de informação importante para aspectos daquela realidade e que nem sempre é acessível ao investigador.

3.2.2 Na investigação na Creche

“O objectivo mais óbvio da investigação qualitativa com crianças será talvez conseguir conhecê-la e ver melhor o mundo pelos seus olhos. A um nível mais profundo, este estilo de investigação parte, cumulativamente, do princípio de que os menores têm um bom conhecimento dos seus mundos, que estes mundos são especiais e dignos de nota, e que nós, como adultos, podemos beneficiar ao olhar o mundo através dos seus corações e das suas mentes”

Fine e Sandstrom, (1988:12).

Para o nosso estudo no contexto educativo Creche, utilizámos a **Observação Directa e Participante**, uma vez por semana e durante 24 meses, para podermos analisar o comportamento das crianças e dos adultos, durante as rotinas do quotidiano da creche, na medida em que o atendimento deste contexto educativo e o impacto que tem nas crianças, passa não só, pelo conhecimento do seu desenvolvimento físico, motor, cognitivo, sócio-afectivo, como também pelo ambiente e princípios educativos, fundamentais ao processo de aprendizagem, de desenvolvimento e ao estabelecimento das relações interpessoais.

Se por um lado, havia a necessidade de uma observação continuada e sistemática sobre a vivência das reclusas e seus filhos no contexto prisional, por outro lado, sentimos necessidade, de um envolvimento directo na creche. A permanência no dia-a-dia neste contexto educativo permitiram-nos captar e analisar os comportamentos das crianças e adultos, as interações e também as práticas sociais e culturais neste centro educativo.

São vários os investigadores que nos seus estudos interpretativos com crianças muito pequenas, sentem dificuldades, quando têm de realizar a Observação Participante.

De facto, a recolha de informação, quando se trata de crianças em creche, é uma tarefa mais complexa do que com crianças mais velhas ou com adultos. Ao realizar uma Observação Participante o adulto não pode “tomar o lugar da criança” e é sempre considerado como o “outro”, muito bem identificado.

De certo modo o que Geertz refere sobre os adultos, poder-se-á aplicar às crianças: *“Não podemos viver a vida de outras pessoas e tentar fazê-lo revelar alguma má-fé. Podemos apenas ouvir aquilo (...) que elas dizem sobre as suas vidas. (...) Qualquer que seja a ideia que temos de como as coisas se passam no íntimo das outras pessoas, só temos a ganhar com as suas formas de o expressarem e não como uma intrusão mágica nas suas consciências. Tudo se resume afinal a arranhar as superfícies”* (1973:73).

Numa Investigação Qualitativa como a nossa, o investigador tem três formas de recolher informação sobre as actividades que decorrem em cenários autênticos: **A Observação, a Entrevista e a Análise Documental.**

De facto, segundo Walsh, a observação oferece *“um testemunho fluente da vida, num determinado contexto”* (2002:1055).

É nesta perspectiva ecológica que o comportamento será estudado em detalhe e em profundidade, numa dimensão descritiva, tal como sugere Bairrão *“Os comportamentos das crianças podem ser prognosticados de modo mais correcto se as observarmos nos contextos em que elas se encontram, em vez de partirmos do estudo das suas características pessoais”* (1995:17).

Para além dos instrumentos mencionados, utilizámos como suporte a filmografia de Ramos (1995, 1998), em contexto de creche.

À investigação na Creche presidiu um longo trabalho de aproximação para estabelecer um bom contacto com os adultos – educadores e auxiliares e principalmente, com os bebés, que normalmente reagem mal às pessoas estranhas.

Contudo, o “entrar” e o “estar” foi relativamente fácil, na medida em que privilegiámos os afectos, as emoções, o respeito e o sentimento de partilha deste contexto educativo

A dicotomia educadora – investigadora, revelou-se pertinente para uma melhor compreensão do processo, procurando, no entanto, “deixar de lado” as nossas perspectivas e convicções, para podermos ser o mais isentas e rigorosas na recolha e na interpretação da informação. Tentámos, sobretudo, analisar cuidadosamente as situações, sob um “olhar” de compreensão e nunca um “olhar” de julgamento.

No nosso estudo utilizámos várias **Grelhas de Observação**, direccionadas:

- À criança nas várias actividades, na sua sala. Com este instrumento pretendeu-se registar as várias situações da criança na sua sala. Assim, e de acordo com a faixa etária da criança, evidenciámos não só a sua envolvência e o seu comportamento nas rotinas mais significativas, como também o comportamento do adulto da sala (educadora e auxiliares), no que se refere à sua intervenção e interacção com as crianças (**Anexo X**).

- Ao desenvolvimento da criança. Com este instrumento pretendeu-se registar, ao longo do tempo, e nas várias salas por onde a criança passava, o seu comportamento, temperamento, motricidade, linguagem, relações com o adulto e com as outras crianças, nas rotinas alimentares, higiene, sono e as actividades (**Anexo XI**).

- À Organização do trabalho em creche: espaço físico, materiais essenciais ao bom funcionamento do ambiente educativo e ao desenvolvimento da criança e actividades de aprendizagem (**Anexo XII**).

Também utilizámos **A Entrevista semi-directiva** às três Educadoras de Infância, bem como às Auxiliares que também são reclusas e que trabalham na Creche do EPT (**Anexos XIII e XIV**).

1. Díades Mães/Crianças – Apresentação dos casos

Tal como já referimos na Escolha da Amostra, utilizámos nomes fictícios, de forma a preservar a identidade das mães reclusas e respectivos filhos.

Grupo A – (constituído por quatro díades)

A 1 – Vânia e seu filho Bernardo (díade nº 1)

Tem 25 anos e é natural de Mato Grosso, Brasil. Vivia em Campo Grande com os dois filhos, dois rapazes de 9 e 10 anos, do seu primeiro relacionamento e também com a mãe e irmãos, um deles já casado.

Tem o 9º ano de escolaridade e desempenhava a profissão de secretária.

A vida no Brasil era bastante difícil. Tem muitas saudades dos filhos. O mais novo é muito inteligente, mas o mais velho apresenta algumas dificuldades. Agora estão a viver com a sua mãe, visto que o pai dos seus filhos já tem outra família...

Os filhos foram criados pela avó, depois foram para a creche, da paróquia. “*Nós somos católicos...A Creche era pobre, tínhamos que ajudar com algum dinheiro, mas era muito boa. Ajudava os meninos a crescer...faziam reuniões de pais...*”

Veio para Portugal há quatro meses (Julho de 2002). Foi convidada, no Brasil, a trazer para Portugal uma mala com ouro. Quando chegou ao aeroporto de Lisboa foi revistada e detida, por porte de droga. Ignorava que fosse droga, como também não sabia que estava grávida do namorado. Encontra-se em prisão preventiva.

Quando entrou para o EP estava grávida de duas semanas. O seu bebé nasceu em Fevereiro (2003), por isso sentia-se *muito angustiada*, quando a entrevistámos pela primeira vez.

Quando iniciámos o estudo, a Vânia encontrava-se no quinto mês de gestação. Sentia-se muito só, longe dos seus familiares e sem visitas, procurou a companhia de outra reclusa, de origem cabo-verdiana, com uma menina de três meses, que lhe fazia recordar os seus filhos.

Era uma gravidez inesperada e sentia com ansiedade o nascimento do seu bebé.

Ocupava o seu tempo participando nos vários Projectos que eram desenvolvidos na Casa das Mães e tentava absorver tudo quando lhe ensinavam e lhe diziam, como se fosse mãe pela primeira vez.

O Bernardo nasceu a 04.02.03. Tal como a gravidez, o parto foi normal, tendo nascido no Hospital de Cascais. Logo que nasceu, a mãe teve um contacto imediato e regular com o seu filho.

Amamentou o filho ao peito e durante o primeiro ano de vida o seu desenvolvimento processou-se com normalidade. Bastante robusto, cedo equilibrou a cabeça, bem como a sua postura.

Aos quatro meses foi introduzida a alimentação sólida e aos seis meses ingressou na Creche.

1.1 Antecedentes Pessoais e Familiares

Este menino ocupa o 3º lugar na fratria. Filho do segundo relacionamento, o pai, também brasileiro, de 28 anos, com o 6º ano, desempenhava a profissão de motorista.

O agregado familiar era constituído pelos dois filhos, mãe e irmãos.

Os tempos livres dos pais eram passados com a família, cuja relação era boa. A avó cuidava dos outros netos. A Vânia gostava de passear com os filhos no parque. O pai dos meninos também gostava de brincar com eles. Depois separou-se do companheiro. Residiam numa moradia alugada. De hábitos, apenas refere o gosto pelo tabaco.

1.2 Observação das Relações Mãe – Filho

Alimentação

A Vânia amamentava o seu bebé ao peito e sempre estabelecendo uma boa relação, aconchegava-o e ajeitava-o ao seu peito, procurando estar sempre atenta à atitude do seu bebé. Com muito cuidado, levantava-o para que pudesse arrotar.

Aos quatro meses começou a dar a sopa e papa de fruta. Nunca rejeitou os alimentos sólidos. Embora lhe desse o complemento (leite não materno), a mãe estava muito atenta às solicitações do filho e sempre disponível para lhe dar de mamar.

Sono

No primeiro mês dormiu com a mãe. Uma manhã, ao acordar, constatou que o filho tinha caído da cama. Era visível a sua preocupação, bem como a sua culpabilização: *“...não sei o que senti ao ver o meu guri (menino, em brasileiro) no chão. Graças a Deus que não lhe aconteceu nada, à noite já não dorme comigo...”*

Assim, durante o dia mantinha o filho junto de si e à noite o bebé passou a dormir no berço.

Era uma criança que dormia bem, sem chupeta. No entanto, gostava de adormecer ao colo, a mamar no peito da mãe. Desenvolveu-se dentro da normalidade, sendo, de facto, um bebé muito robusto.

Higiene

Na muda das fraldas a Vânia era bastante conversadora com o seu bebé que também respondia à estimulação da mãe. Gostava de realçar o desenvolvimento do filho: *“O meu guri está grande...cresceu muito...é muito simpático...”*

Organização do espaço

Quando o filho nasceu, o quarto tornava-se pequeno para as duas famílias. Mudaram-se para um quarto maior e mais agradável. Não era tão húmido como alguns quartos, mas tornava-se mais acolhedor pelo arranjo e pelo “toque” que davam à decoração do espaço, pensado em função dos seus filhos: bonecos, peluches, fotografias dos filhos e dos familiares mais próximos. O quarto estava sempre limpo e muito cuidado. Tudo estava no seu lugar.

Características temperamentais

Havia uma boa relação na díade mãe/filho. A Vânia não tinha dificuldades em acalmar o filho que apenas chorava quando tinha sono ou fome. Sempre foi um bebé muito saudável. Quando acordava, a mãe dava-lhe de mamar. Também nunca rejeitou a alimentação sólida. Esta reclusa gostava de brincar com o filho. Este ria-se e respondia com “gracinhas”.

Além dos cuidados básicos a Vânia transportava o filho no carrinho, até ao recreio ou quando participava nos Projectos desenvolvidos na Casa das Mães. No Projecto “A Construção do Brinquedo”, o bebé permanecia ao seu lado, enquanto confeccionava molduras para as fotografias dos outros filhos e um cesto onde colocava os produtos de higiene do seu bebé.

Aos 4 meses já revelava competências diversificadas. Interagia com o adulto, fixando o seu olhar e sorrindo. Era muito expressivo e acompanhava com muita atenção o que o adulto lhe dizia e repetia vocalizando. Ria-se para as pessoas que o rodeavam e o mimavam. Era um bebé risonho.

Aos seis meses foi para a creche, não tendo apresentado dificuldades na adaptação. O seu desenvolvimento neste contexto educativo processou-se com normalidade. Aos 12 meses já andava e mostrava-se uma criança muito sociável.

A 2 – Beta e o seu filho Jonas (díade nº 2)

Tem 28 anos e é natural de Lisboa. Residia em Lisboa com o seu companheiro. Frequentou até ao 8º ano de escolaridade e desempenhava, em casa, a profissão de costureira. Tinha sempre muito trabalho, por vezes não cumpria os prazos... *“sou toxicodependente e continuo a tomar a metadona em pequenas doses.”*

Na primeira vez que a entrevistámos estava grávida de 6 meses, devendo o filho nascer em Janeiro de 2003.

Estava preocupada com o nascimento do bebé, porque tomava metadona, *“quero que o meu filho nasça limpo.”*

Há três anos teve uma menina que faleceu com uma cardiopatia, na Maternidade Alfredo da Costa. Nos dois meses de vida da criança esteve permanentemente na Maternidade e o pai também, quando podia. As enfermeiras daquela Maternidade *foram muito boas*, ensinaram-lhe os cuidados a prestar ao bebé. Para esta futura mãe não era novidade porque cuidou sempre dos irmãos e também afilhado, porque os pais também estão presos.

Encontrava-se em regime preventivo, aguardando a condenação por crime associado à droga.

Quando iniciámos o estudo a Beta encontrava-se no 6º mês de gravidez. Era uma gravidez desejada, visto ter perdido a sua primeira filha, após o nascimento. Contudo, os cinco meses de gravidez passados no EP contribuíram para que se sentisse *“psicologicamente muito em baixo”*.

Esta reclusa teve sempre acompanhamento médico e como era toxicodependente foi-lhe administrada a metadona *“em doses mínimas”*.

Considerada gravidez de alto risco, teve no entanto um parto normal.

O Jonas nasceu a 04.01.03 e após o nascimento, o bebé teve de permanecer um mês no Hospital de Cascais, para fazer o “desmame da metadona”.

Quando a criança deixou o Hospital eram visíveis as “tremuras”, resultante da ingestão de drogas na vida intra-uterina.

A atitude dos pais perante o nascimento do filho foi positiva. Aliás, o pai que se encontrava a trabalhar em Lisboa, acompanhou a mãe no parto e permaneceu junto do filho, enquanto esteve internado.

A Beta, perante a ausência do filho, mostrava-se muito ansiosa e triste. Apesar da angústia, devido à hospitalização do filho, não impediu a sua capacidade interactiva mãe/filho, quando este regressou à Casa das Mães.

Por outro lado, este bebé demonstrou desde logo capacidades dinâmicas de interacção. Com um mês, os seus olhos permaneciam muito abertos e atentos ao que o rodeava. Respondia às estimulações do adulto, através das várias expressões, sorrisos, movimento da zona oral e agitação corporal. Dirigia o seu olhar às pessoas que o seguravam, mas ao som da voz da mãe, o bebé procurava-a, fixando-a e sorrindo. Aos seis meses já se sentava sozinho.

A nossa observação terminou aos seis meses, quando a Beta preferiu entregar o filho aos cuidados do pai e dos familiares paternos, tendo transitado para outro Pavilhão, a fim de dar continuidade à pena a que entretanto fora condenada e também ao programa de desintoxicação. As técnicas de educação já esperavam esta opção, na medida em que consideravam a Beta “*com falta de paciência para o filho*”.

1.1 Antecedentes Pessoais e Familiares

Este menino constituiu o segundo parto, uma vez que o primeiro filho desta reclusa faleceu ao 2º mês de vida, ainda na Maternidade Alfredo da Costa., com uma cardiopatia.

Os pais, portugueses e a residirem numa moradia em Lisboa, professavam a religião católica.

O pai, de 25 anos, com o 7º ano, desempenhava a profissão de monta-vidros.

A Beta teve sempre o apoio do companheiro até ser detida ao 5º mês de gestação. Os tempos livres eram passados com a família, principalmente do marido, de quem tem boas relações. Para esta reclusa, apenas as bebidas alcoólicas eram consumidas “socialmente”, o tabaco e as drogas eram “esporádicas”, mas era dependente.

1.2 Observação das Relações Mãe – Filho

Alimentação:

Perante a sua situação de dependência à droga, teve de amamentar o filho a biberão.

Durante a amamentação, a mãe estava muita atenta ao filho. Sorria-lhe e conversava com ele, não se observando qualquer sinal de ansiedade. Após a mamada, segurava-o contra si, para a criança arrotar, ao mesmo tempo que o acariciava.

O Jonas teve algumas dificuldades digestivas, fazendo cólicas e diarreias. Embora tivesse muito cuidado em ferver os biberões e dar-lhe água de arroz, a situação só normalizou quando teve de recorrer ao Hospital.

Sono:

Não tinha dificuldades em adormecer, mas acordava várias vezes durante a noite. Gostava de dormir com o filho porque, dizia: “*está muito frio e assim o bebé fica muito quentinho, junto a mim.*”.

Tinha por hábito chuchar no dedo e na chupeta. Muitas vezes observámos mãe e filho dormindo na cama do adulto, até perto das 11h da manhã.

Higiene:

A Beta procurava manter o seu bebé limpo. Na muda das fraldas falava muito com o filho. Gostava de ficar nu, mas resmungava quando a mãe lhe apertava a fralda. Era um momento de relação, por excelência.

Gostava de tomar banho (à noite, período em que havia água quente).

Organização do espaço:

Esta reclusa mantinha o quarto muito fechado o que aumentava a humidade. Quando o bebé nasceu foi transferida para outro quarto. No entanto, a atitude manteve-se quer no arrumo do quarto quer na ventilação do mesmo. Contudo, procurava manter o filho limpo e era atenta às refeições.

Características temperamentais:

Era fácil acalmar o filho, quando este estava perturbado. Chorava ou rabujava para comer, dormir ou quando algo o incomodava. Dizia-nos: *“O meu filho mamando, acalma e adormece. Agora (aos 4 meses), sente-se incomodado com o romper dos dentes. A minha sogra trouxe um gel para as gengivas e ele acalma imediatamente”*

Na alimentação também não sentiu dificuldades. Aos quatro meses e meio introduziu os alimentos sólidos, tais como a sopa e fruta e a criança não rejeitou.

A Beta colocava o filho em cima de uma manta (no chão), com almofadas e brinquedos fáceis de manusear. O bebé gostava de estar de bruços e rebojava-se para apanhar os brinquedos. Aos 5 meses segurava muito bem as rocas, as argolas e bonecos de borracha. Gostava das festas que a mãe lhe fazia com os brinquedos.

Quando as outras crianças, ao fim do dia, vinham da creche, o Jonas observava-as e ria, solicitando o adulto e as crianças. Palavra muito e era muito observador. A mãe dizia que: *“Quando fecham as portas da cela, ele chora, quer ir lá para fora e no pátio gosta muito de observar...”*

Gostava de ser pegado ao colo. A mãe abraçava-o e aninhava-se, quando estava ao colo. Era uma criança bem disposta. Tinha uma boa relação com o pai que regularmente vinha buscá-lo, para passar alguns dias em casa da avó paterna.

A 3 – Cátia e os seus filhos Paulo e Inácia (díade nº 3)

Tem 30 anos, é natural da Maia e residia em Matosinhos com o seu companheiro. Tem o 4º ano e trabalhava num café, no Porto. Foi detida por envolvimento em tráfico de drogas. Quando iniciámos o estudo, esta reclusa encontrava-se no sexto mês de gestação de gémeos, estando o nascimento previsto para Janeiro de 2003.

Tem uma menina de 10 anos do primeiro companheiro, que já faleceu, também devido ao consumo de droga. A filha, aos dois anos, foi entregue à irmã, porque a sua vida estava totalmente dependente da droga. Nunca cuidou da filha. *“Sou seropositiva... a minha irmã só me entrega a menina, quando eu estiver limpa.”* Esta reclusa não tem mais familiares. O pai dos gémeos também é toxicodependente. Diz ter apenas o apoio da patroa.

No EP tem feito exames regularmente e toma a medicação a rigor. Tem a consciência de que é uma gravidez de alto risco e não quer que algo aconteça aos filhos. Era a primeira vez que iria cuidar dos filhos.

Quando teve conhecimento da sua gestação gemelar (ainda de semanas) através dos exames normais que à entrada se realizam às reclusas, desenvolveu sentimentos de rejeição. Não aceitou bem a gravidez, “só chorava, e mais chorei quando vi a ecografia, não era um mas dois bebés.”

Contudo, apoiada pelas colegas e elementos da vigilância conseguiu superá-los. A gestação de alto risco foi seguida com regularidade e o parto, de cesariana, efectuou-se no dia 03.01.03, no Hospital S. Francisco Xavier. Os bebés ocupam o 2º e 3º lugar na fratria. Estiveram alguns dias hospitalizados devido a problemas respiratórios e à menina foi detectado um “sopro” no coração. Esta situação foi ultrapassada e mãe e filhos iniciaram a sua vida a três, na Casa das Mães, rodeados de muito carinho, não só por parte das colegas, como também da Directora do EPT, do Pessoal Técnico, de Vigilância e Voluntariado.

Devido à sua condição de toxicodependente e seropositiva teve de amamentar os filhos a biberão. Nos primeiros seis meses assistimos a um bom desenvolvimento do menino: robusto, muito risonho, enquanto a irmã, mais frágil, apresentava-se mais tristonha.

Regularmente, estes bebés eram observados e faziam testes, no Hospital S. Francisco Xavier, devido à seropositividade da mãe.

A partir dos seis meses começaram, progressivamente, a frequentar a creche. A integração foi bastante boa, na medida em que foi autorizada à mãe a sua participação nas várias rotinas da creche, principalmente nas refeições e sonos, o que facilitou a adaptação das crianças.

1.1 Antecedentes Pessoais e Familiares

Esta reclusa, antes de ser detida, trabalhava num café no Porto e o companheiro de 34 anos e com o 6º ano de escolaridade trabalhava na construção civil. A vida na droga a que foi arrastada não permitiu cuidar da filha, que terá passado pelo acolhimento de vários familiares (avós e tios), até aos dois anos, altura em que o Tribunal de Menores concede à irmã da reclusa a tutela da filha.

Quando foram detidos, por tráfico de droga moravam numa pensão, em Matosinhos. Os hábitos apontados são o tabaco e a droga.

1.2 Observação das Relações Mãe – Filhos

Alimentação:

Era notório a preocupação com os seus gémeos. O cuidado em dar o biberão quando solicitavam, sem nunca perder o olhar dos seus bebés, a erguê-los após a mamada, e a sua atitude meiga no momento da fralda e no adormecer. Aos cinco meses já comiam sopa. Não rejeitaram os novos alimentos.

Sono:

Esta reclusa procurava adormecer os filhos ao colo e depois deitava-os no berço ou em cima da sua cama.

Embora cada um tivesse o seu berço, era habitual ver os gémeos juntinhos na cama da mãe. Dizia-nos: “*Eles gostam de estar juntos, olham um para o outro, tocam-se, entretêm-se e estão mais quentinhos, um perto do outro*”.

Não se verificaram dificuldades no sono. Ambos gostavam de chupeta para adormecerem. Contudo, o menino acordava várias vezes para tomar o biberão.

Higiene:

A Cátia mantinha os seus bebés extremamente bem cuidados. O banho, no início era dado ao meio-dia. No entanto, passou a ser dado à noite para que os filhos pudessem “repousar” melhor. Gostavam muito de tomar banho e a mãe conseguia atendê-los, de acordo com os seus ritmos.

Também havia muito cuidado com a esterilização dos biberões. Gostava de interagir com os filhos, quando da muda das fraldas, quer falando, quer acariciando-os. A filha, de constituição mais frágil, parecia ter mais dificuldades em interagir. Contudo, lentamente foi-se envolvendo, com o seu ritmo, na construção de uma interacção mais dinâmica com a mãe.

A organização do espaço físico:

Esta mãe partilhava o quarto com outra reclusa que trabalha na oficina (na Casa das Mães está instalada uma pequena oficina do exterior, onde se efectua a embalagem de pequenas peças). Fazia a limpeza do quarto, sendo extremamente asseada, não só com o ambiente físico, como também com os seus filhos. Os berços e as roupas, bem como os utensílios para a higiene e preparação dos biberões, eram cuidadosamente tratados e arrumados.

Características temperamentais.

Quando os filhos estavam rabugentos a Cátia ficava agitada, mas procurava dar-lhes colo, para os acalmar. A menina dormia toda a noite, embora fosse mais difícil de adormecer. O filho acordava várias vezes para mamar. Era uma criança muito robusta e com um bom desenvolvimento psico.motor.

Ambos gostavam de colo e eram muito observadores. Quando a mãe os mimava não tiravam os olhos da mãe, palravam muito, aderiam às suas mudanças faciais, fazendo “boquinhas”.

Vocalizavam com frequência e respondiam aos estímulos do adulto. Quando este interrompia, ficavam sérios, na expectativa de nova interacção.

Quando estavam próximos, gostavam de se tocar, agarrar as mãos e de se “falarem”, isto é, através de uma agitação corporal, acompanhada por vocalizações frequentes. Gostavam de estar sentados na cadeira dupla, revelando uma certa verticalidade estável do corpo, que lhes permitia observar o que os rodeava.

Era nesta cadeira dupla que a mãe passeava os seus bebés, pelos jardins do EP, situação permitida pela Directora do Estabelecimento Prisional.

Quando se aproximou o ingresso dos filhos na creche, a Cátia estava apreensiva e angustiada perante a separação dos gémeos. Interrogava-nos: *“Será que os meus filhos vão deixar de gostar de mim, e vão gostar mais delas?”*

Foi permitido à Cátia deslocar-se à creche para participar nos cuidados a prestar aos seus filhos, principalmente às refeições e no adormecer. Esta tarefa revelou-se muito benéfica, não só para a relação mãe-bebés, como também ajudou esta mãe a entender os princípios educativos da creche e a libertar-se dos seus medos.

Este contexto, onde as crianças estiveram apenas alguns meses foi muito importante para o seu desenvolvimento, sobretudo a nível das relações com outros adultos e outras crianças.

A Cátia foi presente ao juiz no dia 3 de Junho de 2003. Tendo sido decretada a sua liberdade condicional solicitou, no entanto, a sua permanência no EP, até Novembro do mesmo ano, altura em que terminava a sua pena. Dizia-nos que: *Não estou preparada para sair. Os meus filhos ainda são muito pequeninos, precisam muito de apoio e lá fora não o tenho...*

Esta reclusa saiu do EP, em Novembro de 2003, tendo sido apoiada no exterior pelo voluntariado que providenciou alojamento e creche para os filhos, para que a Cátia pudesse trabalhar.

A 4 – Ana e a sua filha Mafalda (díade nº 4)

Tem 34 anos. Nasceu na Suécia e tem a dupla nacionalidade – sueca e lusa. Os pais são portugueses. Neste momento (Outubro de 2002), o irmão está na Suécia e a mãe no Panamá. O pai da Ana já faleceu.

Vivia na margem Sul (no Concelho de Sesimbra). Tem o 9º ano de escolaridade e desempenhava as funções de secretariado.

Esta reclusa tem três filhas, a mais velha, de 15 anos, vive com o pai, também na margem Sul do Tejo.

Da segunda relação, nasceu uma menina que tem 4 anos e vive com os familiares do pai e também a Mafalda que já nasceu no EP, apenas há um mês. A Ana e o pai destas duas meninas foram detidos por tráfico de droga.

Esteve a viver na Suécia com as duas filhas: *“Neste país, primeiro estão as crianças, por isso estava em casa e recebia o abono das meninas...é também um incentivo para os casais terem filhos.”* Nesse país nórdico fez um curso de cerâmica e de secretariado. Diz-nos que é uma medida para as mães não entrarem em depressão, a Suécia financiava os cursos e pagava a creche das filhas.

Quando foi detida *“separam-me da minha filha, à força, e ela sentiu muito...anda nervosa...pensa que vão deixá-la sozinha.”*

Quando iniciámos o estudo este bebé ia completar um mês de idade.

A gravidez desta menina apenas foi desejada pelo pai, que tinha preferência por um menino, visto já terem uma filha de 4 anos. A mãe não desejava *“porque as relações do casal já se vinham a deteriorar”*.

Esta reclusa sentiu-se bem fisicamente durante a gravidez, o que não aconteceu ao nível psicológico, já que ao 3º mês separou-se do companheiro e é detida ao sexto mês de gestação.

A gravidez que teve acompanhamento médico e o parto foram normais. Este realizou-se no Hospital de Cascais.

A atitude dos pais em relação à recém-nascida foi positiva. A mãe teve um contacto imediato com o bebé. Nunca mais se separou dele.

A Mafalda foi amamentada ao peito e durante os primeiros meses de vida e não apresentava dificuldades. Contudo, ao nível do sono acordava muitas vezes a gritar. A mãe justificava esta atitude com o início da dentição.

Reconheceu o primeiro sorriso ao 1º mês e aos três meses e meio já equilibrava a cabeça.

1.1 Antecedentes Pessoais e Familiares

A Mafalda nasceu a 14 de Setembro de 2002 e ocupa o 3º lugar na fratria.

A mãe, desempenhava as funções de secretariado, mas quando foi detida encontrava-se desempregada. O pai de 27 anos, era natural de Moçambique. Tinha o 9º ano de escolaridade e a sua profissão era arrumador de ferros. Viviam numa moradia alugada, na margem Sul.

O pai da filha mais velha era luso-francês, de 37 anos, tinha o Curso profissional de Desenhador e era Chefe numa empresa particular.

A sua última ocupação, cuidados a idosos, desempenhou-a no Algarve, na Santa Casa da Misericórdia. Diz ter feito por necessidades financeiras e recordava com emoção: *“Foi um trabalho que me deu muita satisfação, o estar perto dos idosos, que tanto precisam.”*

Normalmente era a reclusa que se ocupava das filhas, levava-as a passear, ao médico, ou às compras.

Apenas o seu primeiro companheiro participava nos cuidados da filha mais velha, quer nas refeições, no banho, nas compras e também levá-la à creche.

As relações familiares de ambos os relacionamentos eram boas. Aos fins-de-semana gostava de ler e estar com os familiares.

Professa a religião católica, enquanto o pai das meninas mais novas pertence à Igreja Evangélica.

Referiu que a saúde dos seus familiares era boa, apontando o tabaco como sendo o seu único hábito. O actual companheiro além do álcool, consumia drogas.

1.2 Observação das Relações Mãe – Filha

Alimentação:

A Mafalda foi amamentada ao peito. Durante as mamadas, mãe e filha olhavam-se permanentemente. Procurava isolar-se para que o seu bebé mamasse com tranquilidade. Após as mamadas, esta reclusa manifestava entusiasmo pela sua filha. Sorria, falava-lhe e aconchegava-a ao seu peito. A bebé respondia-lhe, ora sorrindo, ora agitando o seu corpo de satisfação.

A alimentação sólida foi introduzida aos quatro meses e meio, sem dificuldades. Nunca rejeitou os alimentos.

Sono:

Normalmente adormecia a filha ao colo e só depois é que a colocava no carrinho de bebé. Esta situação verificava-se quando esta mãe estava a frequentar os Projectos que eram desenvolvidos na Casa das Mães. Quando se encontrava no seu quarto, adormecia na cama da mãe.

A partir dos 4 meses já a colocava no seu berço, pois o perigo era maior, já que esta menina se desenvolveu muito a nível de postura física.

Durante a noite, acordava várias vezes a gritar e só sossegava quando a mãe pegava ao colo e adormecia novamente.

Era visível o respeito pelos ritmos da criança. Era prioritário adormecer a filha, quando esta o solicitava e fazia-o, deixando de participar, por alguns momentos, nos trabalhos que executava, no âmbito dos Projectos que participava.

Quando a filha acordava, falava-lhe com carinho e muitas vezes pegava nela, embora a criança não estivesse a chorar.

Higiene:

A Ana tinha o cuidado em manter a sua filha limpa e quando mudava a fralda procurava falar-lhe e fazer mimos. Os produtos de higiene e as roupas do bebé encontravam-se arrumados e bem cuidados.

A organização do espaço físico:

O quarto era limpo e confortável. Esta reclusa procurava essencialmente cuidar da sua filha que se mantinha sempre muito asseada. Neste espaço pudemos verificar as brincadeiras, os mimos, as carícias que a mãe dava à filha, em cima da cama, onde estavam espalhados vários peluches e brinquedos para tactear, levar à boca, com sons, etc.

A casa de banho, privativa, também se encontrava higienicamente limpa e arrumada.

Características temperamentais:

A Ana tinha por hábito transportar a filha ao colo. Não apenas quando estava acordada, mas também a dormir. Quando pegávamos ao colo, imediatamente procurava a mãe com o seu olhar. Se não a via, chorava.

Conhecia muito bem a voz da mãe. Revelou desde logo capacidades de atenção visual e orientação, quando procurava a mãe.

Com uma depressão pós-parto, segundo nos disse, não se reflectia no comportamento da díade mãe-filha. Eram frequentes as interacções e o bebé conservava uma fisionomia alegre. De facto, verificámos haver uma boa relação nesta díade mãe/filha.

Para a Ana era fácil acalmar a filha que apenas rabujava quando tinha fome, sono ou alguma indisposição. Para a acalmar, a mãe pegava ao colo a filha e como era habitual encostava a cabeça ao seu pescoço, como que estando “em porto seguro”.

Aos três meses e meio já equilibrava a cabeça e como a mãe a transportava ao colo, o seu olhar facilmente se direccionava para aquilo que a rodeava. Sempre muito atenta, respondia às solicitações do adulto, sorrindo, vocalizando e manifestando agitação corporal.

A Ana falava muito com a filha. Havia muita tranquilidade naquela relação. Aliás, toda a capacidade interactiva desta criança parecia concentrar-se na relação com a mãe.

Dedicava muito tempo à filha. Transportava-a na cadeirinha até ao recreio (pátio exterior do pavilhão) e também quando lavava a roupa, procurava que a filha estivesse perto dela, enquanto que muitas reclusas entregavam os filhos às colegas, para executarem as várias tarefas.

Gostava de cantar à filha, canções em sueco. Quando frequentava o Projecto “*A Construção do Brinquedo*” a filha acompanhava-a, na cadeirinha. Sempre atenta ao ambiente, a Mafalda respondia às estimulações do adulto, através de manifestações vocais e corporais. Contudo, o seu olhar permanecia durante muito tempo fixo na mãe, que aliás mantinha um contacto quase permanente com a filha.

Quando chorava, imediatamente pegava na filha ao colo até adormecê-la e novamente a colocava na cadeirinha para poder continuar a executar os trabalhos.

Já prestes a ingressar na creche (aos seis meses), continuava a desenvolver interações diversificadas, não só com a mãe, como também com as pessoas que a rodeavam. Aos seis meses tinha desenvolvido as suas competências tónico-posturais, gestuais e vocais. Mantinha-se na posição sentada, com equilíbrio e alcançava os objectos que se encontravam em cima da cama.

A sua adaptação à creche foi um pouco difícil. Embora o ingresso tivesse sido gradual, visto frequentar apenas o período da manhã, só acalmava ao colo do adulto. Não era fácil colocá-la dentro da piscina das bolas, para brincar.

Quando já estava a adaptar-se aos adultos, adoeceu com gripe. Esteve algum tempo com a mãe e quando aos 8 meses regressou à creche, a mãe, que se encontrava em prisão preventiva, saiu em liberdade (Maio de 2003).

Grupo B – (constituído por três díades)

B 1 – Nadine e o seu filho Meno (díade nº 5)

Tem 32 anos e é natural de Lille (França), onde residia com os pais e o filho que tem agora 13 anos, do primeiro companheiro. Em França, trabalhava como ajudante de enfermagem. Conheceu o actual companheiro, português, em França, do qual tem um filho, o Meno de cinco meses.

A sua vivência na droga começou com o pai do seu primeiro filho, de nacionalidade marroquina. Quando o primeiro filho nasceu fez uma depressão pós-parto, porque tinha tido um bebé do homem que já não gostava e que andava envolvido na droga.

Foi a mãe da Nadine quem cuidou do bebé, até hoje. *“Os meus pais são uns pais para o meu filho, nunca tratei dele. Agora é que eu sei o que é cuidar de um bebé e o que é ser mãe...”*

Foi detida mais o actual companheiro, por tráfico de drogas, em Portugal, estava grávida de 15 dias. Foram condenados pelo mesmo delito. Enquanto o companheiro foi condenado a 3 anos e já saiu em liberdade condicional, esta reclusa foi condenada a 4 anos.

Considera que a sua entrada no EP, no início da gravidez, foi muito bom para si e também para o filho. Lá fora acabava por andar na droga e o bebé iria sofrer. No entanto, foi difícil deixar a droga, porque tinha muitas dores de cabeça, mas considera que isso fez-lhe bem e favoreceu o bebé não ter tomado a metadona.

“Sinto-me diferente...hoje apetece-me dar um beijo à minha mãe, antes eu não sentia nada disto, parece que não tinha sentimentos...”

O Meno foi desejado por ambos os progenitores. Nasceu a 22 de Maio de 2002.

Quando a Nadine foi detida, era consumidora de droga. No entanto, durante a gravidez rejeitou a metadona.

Sendo uma gravidez de alto risco, teve sempre acompanhamento médico. O parto, de cesariana, realizou-se no Hospital de Cascais. O bebé nasceu bem e a mãe teve um contacto imediato e regular com o seu filho.

A criança não foi amamentada ao peito devido à sua condição de toxicodependente.

Não rejeitou a alimentação sólida, quando esta foi introduzida ao 4º mês.

Embora saísse de “precária”, acompanhada do filho, este saía periodicamente para casa dos avós paternos e do pai, que entretanto já se encontrava em liberdade condicional.

No primeiro ano de vida, esta criança teve algumas otites e problemas respiratórios. Aos 8 meses foi para a creche. O Meno tardiamente se equilibrou, era uma criança frágil e quando ingressou na creche, verificamos que tinha dificuldades em gatinhar e no equilíbrio corporal.

1.1 Antecedentes Pessoais e familiares

O Meno ocupa o 2º lugar na fratria. A mãe, trabalhava como ajudante de enfermagem, num Hospital em Lille, em França. O pai, de nacionalidade portuguesa e natural de Torres Vedras, tem 35 anos e desempenhava a profissão na construção civil. Ambos professam a religião católica.

Contudo, esta reclusa tem um filho de 13 anos, fruto do seu primeiro relacionamento com um indivíduo marroquino de 37 anos e que desempenhava as funções de mecânico na Fábrica Renault, em França. Iniciou no “mundo da droga” com este indivíduo e continuou envolvida na droga com o segundo companheiro que conheceu em França e veio viver para Portugal.

1.2 Observação das Relações Mãe – Filho

Observámos o Meno ainda na Casa das Mães tinha apenas cinco meses e meio. Era um bebé difícil de acalmar. Por vezes andava rabugento, quando a mãe participava no Projecto “A Construção do Brinquedo” e transportava o filho no carrinho de bebé. Era extremamente absorvente, solicitava muito a atenção da mãe. Muitas vezes não completava o que estava a confeccionar para poder atender o filho. Quando a “birra” persistia mostrava-se bastante preocupada, com o comportamento do filho e ia para o quarto.

Na Casa das Mães, dizia-se que esta reclusa “*tem falta de paciência e por vezes bate no filho.*”

Quando iniciou a dentição, esta criança fez várias otites acompanhadas de febre. Andava muito rabugento e chorava com frequência. Quando pegávamos ao colo, notávamos que a sua constituição física não era robusta e tinha dificuldade em manter o equilíbrio.

Contudo, a sua linguagem receptiva era normal e respondia a sons, voltava-se para o som e para a voz do adulto. Vocalizava sons ocasionais, quando estava satisfeito, mantinha-se muito atento ao adulto e sorria à estimulação social. Quando não era correspondido, olhava com muita insistência para chamar a atenção do adulto.

1.3 Integração / Adaptação à creche – Desenvolvimento neste contexto educativo

Esta criança teve uma integração um pouco difícil, à creche. Embora a sua adaptação às pessoas se tivesse processado gradualmente, os problemas de saúde relacionados com repetidas otites, agudizaram a situação. Era uma criança muito sensível, rabugenta e exigia o colo dos adultos. “*Necessita de ser muito estimulada*” (Educadora da sala).

A nível da motricidade, verificámos que tinha pouco equilíbrio no sentar e quando tentava gatinhar, mantinha-se em postura de reptação, solicitando a intervenção do adulto.

Aos 10 meses gatinhava e aos 12 meses procurava levantar-se com apoio, demonstrando uma certa fragilidade no seu equilíbrio. O Meno foi muito estimulado na creche e em Julho de 2003 (aos 14 meses) já andava sozinho.

A nível relacional e afectivo era mais risonho e mais sociável. Brincava no seu espaço e aí mantinha-se algum tempo. Sorria à estimulação e fazia “gracinhas” e acenava “adeus”. Era bastante atento ao adulto e preferia o seu colo. No entanto, verificámos que não gostava de ser tocado pelas outras crianças. *“Quando a criança vai ao exterior regressa muito sensível... a mãe tem-se revelado muito ansiosa e preocupada...”* (Educadora da sala).

Para adormecer necessitava de chupeta. Embora adormecesse sem dificuldade, fazia sonos muito pequenos. Contudo, era respeitado o ritmo da criança.

Normalmente o adulto na creche levantava-o do tapete, não apenas quando chorava, procurando estar por perto, não só para interagir com ele, como também para estimular e brincar com novos materiais lúdicos, como sejam: rocas, animais de borracha, bonecos, argolas, peluches com guizos, etc. O Meno gostava de brincar com as bolas e procurava atirá-las ao adulto. Quando estava rabugento, a auxiliar procurava acalmá-lo, numa linguagem meiga, pegando-o ao colo ou sentando-se no chão, ao mesmo nível da criança.

Era uma criança passiva e deixava-se “agredir” pelas outras crianças. Sentia-se bem disposto quando lhe mudavam a fralda. Nesta rotina verificava-se boa interacção entre o adulto e a criança.

O Meno foi muito estimulado na creche e aos 18 meses estava muito desenvolvido não só fisicamente como também socialmente, visto que estabelecera uma boa relação com as pessoas da sala.

A mãe saiu em liberdade em Setembro de 2003, tendo regressado a França.

B 2 – Márcia e o seu filho Mário (díade nº 6)

Tem 27 anos, de origem cabo-verdiana mas naturalizada portuguesa. Vivia em Lisboa com o pai e irmãos, numa barraca, no Bairro “A Pedreira dos Húngaros”. Diz-nos que era uma barraca muito pequena para muita gente... *“quando sair de cá não sei como vai ser...com o meu filho a viver naquelas condições...”*

Foi detida por tráfico de drogas, tinha poucos dias de gestação. Esteve no Pavilhão 1 durante algum tempo. Quando soube da gravidez queria abortar. Do pai do seu filho não tem qualquer contacto.

Estudou até ao 9º ano no Porto, num colégio de religiosas. Considera-se católica e teve muito apoio do Pároco do seu Bairro.

A sua vida era um pouco livre, andava de bicicleta, jogava à bola, traficava... Estava no EP há 15 meses, quando a entrevistámos pela primeira vez. Deverá terminar a pena em Setembro de 2003.

A gravidez do Mário não foi desejada. Embora filho único, foi fruto de uma relação esporádica. Com poucos dias de gestação, foi detida, por tráfico de drogas. Embora tivesse acompanhamento médico, disse-nos: *“Senti-me muito mal psicologicamente, não encarei muito bem a minha gravidez”*.

Contudo, a gravidez decorreu com normalidade e o parto, realizado no Hospital de Cascais, foi normal.

Após o nascimento aceitou o bebé. Teve contacto imediato e regular com o filho.

Não amamentou o filho ao peito devido *“a uma hepatite que tive e podia prejudicar o bebé”*, explicou-nos a Márcia.

No primeiro ano de vida, o Mário foi várias vezes ao exterior, com a tia materna. Era uma criança muito saudável. Dormia e comia muito bem. A introdução da alimentação sólida não alterou a sua atitude perante as refeições. Embora não fosse um bebé muito risonho, era muito sociável, respondia às solicitações do adulto, vocalizando em voz alta. Foi notório o seu desenvolvimento psico-motor. Aos seis meses já gatinhava e aos 11 meses começou a andar com muito equilíbrio e agilidade. Para adormecer usava chupeta. Adaptava-se com relativa facilidade às outras pessoas.

1.1 Antecedentes Pessoais e Familiares

O Mário nasceu a 25 de Maio de 2002. A Márcia desempenhava as funções de limpeza de obras, enquanto o pai de 26 anos (a Márcia não sabia a escolaridade do companheiro) tinha a profissão de pedreiro. Ambos tinham a nacionalidade portuguesa, mas de ascendência cabo-verdiana.

Nos tempos livres, gostava de estar com a família, com quem tinha boas relações. Disse-nos que a família era pobre, mas muito saudável.

1.2 Observação das Relações Mãe – Filho

Quando iniciámos o estudo, o Mário tinha cinco meses e meio. A mãe que frequentava o Projecto “*A Construção do Brinquedo*” transportava o filho na cadeira de bebé.

A Márcia não respondia imediatamente às solicitações do filho. Raramente olhava e só quando o bebé chorava muito é que o atendia, mas um pouco contrariada, pois estava mais empenhada na confecção do brinquedo. Notámos uma relação pouco afectuosa com o filho, como também constatámos, ao longo do nosso estudo, que a Márcia era pouco sociável e por vezes espelhava nas suas atitudes muita revolta e contrariedade.

Esta sua postura veio a demonstrá-la quando se envolveu em confronto físico com uma reclusa de etnia cigana. Terá sido castigada, como nos confessou, mostrando-se arrependida do acto praticado. Ao longo do nosso estudo, verificámos uma grande cumplicidade e entreajuda entre as reclusas, tendo sido aquela, a única situação de agressão entre reclusas que tivemos conhecimento.

Na Casa das Mães, enquanto a Márcia jogava com outras colegas, no chão do corredor do Pavilhão, o Mário gatinhava livremente, procurando alcançar as outras crianças que já andavam ou que se encontravam a brincar com os triciclos.

O Mário era uma criança muito robusta, tagarelava, não muito risonho, embora não fosse “estranho” à presença do adulto.

1.3 Integração / Adaptação à Creche – Desenvolvimento neste contexto educativo

O Mário não teve dificuldade em se adaptar à creche. A transição da Casa das Mães para a Creche foi muito benéfica para esta criança quer a nível motor como também a nível afectivo e da linguagem. Era uma criança que tagarelava forte, para chamar a atenção dos adultos.

Desenvolveu uma relação muito forte com a educadora da sala e sentia muitos ciúmes quando esta pegava noutra criança ao colo. Aproximava-se e chorava para que o pegassem também ao colo.

Começou a ser mais autónomo, quando aos onze meses começou a andar, tornando-se mais risonho e alegre. Gostava de balancear o corpo ao som da música e de trepar a

piscina das bolas. Procurava a companhia das outras crianças, chegando a trepar por cima delas.

Raramente tinha falta de apetite e não tinha dificuldade em adormecer, acordando sempre bem disposto. Era um bebé saudável. Devido a problemas dermatológicos, os adultos, na creche, mostravam-se muito cuidadosos com a pele desta criança, aplicando a pomada receitada pelo médico.

A Márcia saiu em liberdade em Setembro de 2003, tinha o filho 18 meses.

Quando saiu, esta reclusa foi trabalhar para Inglaterra, tendo o filho ficado em Portugal ao cuidado de familiares.

B 3 – Ermelinda e a sua filha Bela Caso nº 7

Tem 22 anos, de nacionalidade portuguesa, tal como o pai da filha, mas de ascendência cabo-verdiana. Não completou o 9º ano e trabalhava como cabeleireira, em salão próprio, em Oeiras. O companheiro de 32 anos e com o 8º ano incompleto desempenhava as funções de comerciante. A Ermelinda pertence à religião Jeová enquanto que o companheiro é católico. Moravam em Rio de Mouro, quando foram detidos, por tráfico de drogas. A vida era difícil e também cuidava dos irmãos, de 17 e 19 anos, que vieram de Cabo Verde para estudar. Quando o companheiro foi detido ainda não tinha nascido a filha. A Ermelinda só foi detida quando a Bela tinha três meses. Quando a entrevistámos pela primeira vez, encontrava-se em prisão preventiva.

A gravidez desta filha foi desejada por ambos os pais. Contudo, tinham preferência por um menino. A gravidez de alto risco, “*por ter tido tuberculose*” segundo nos disse, teve acompanhamento médico, no exterior, tendo nascido de parto normal, no Hospital de Sintra. A atitude em relação ao recém-nascido foi positiva. Contudo, o pai não acompanhou a gravidez porque foi detido, por tráfico de drogas.

Esteve na incubadora sete dias, o que impediu de ter um contacto permanente com a filha. Por ter secado o leite, amamentou a filha ao peito apenas uma semana. Aos dois meses já lhe dava a primeira papa.

Até aos dois meses, altura em que acompanhou a mãe na sua detenção, vivia em casa da avó materna.

Durante o primeiro ano de vida a criança foi sempre saudável. Tomava bem as refeições e adormecia sem dificuldade.

Também revelou um bom desenvolvimento psico-motor. O primeiro sorriso, a mãe reconheceu-o ao primeiro mês. Aos quatro meses correspondia às solicitações do adulto e era muito observadora. Embora não fosse uma criança muito risonha, não fazia birras. Aos seis meses já gatinhava e aos dez meses já andava com muito equilíbrio. Dizia: mamã, papá e Táta (a reclusa que partilhava o mesmo quarto e que a ajudou nos primeiros meses de vida).

Para adormecer necessitava de chupeta e quando adormecia agarrava-se aos lábios da mãe. Estranhava um pouco os adultos que não conhecia.

1.1 Antecedentes Pessoais e Familiares

A Bela nasceu a 19.06.02 e foi cuidada pela avó materna até aos dois meses. Frequentemente saía ao exterior com esta avó, que prestava muito apoio não só à filha e neta, como também à colega de quarto, a Vânia, reclusa brasileira.

As relações familiares eram boas e os tempos livres eram passados como os amigos e familiares maternos, já que os familiares paternos se encontravam em S. Tomé.

Em 2000 foi-lhe diagnosticada a tuberculose. No entanto, dizia-nos que se encontrava curada desta doença e também que não era dependente de drogas. Apenas continuava com o hábito do tabaco.

1.2 Observação das Relações Mãe – Filha

Quando iniciámos o estudo, a Bela tinha 4 meses. Era uma criança calma e muito robusta. Mantinha-se bastante tempo na cadeira de bebé, observando o que a rodeava. Tinha a atenção de várias pessoas, principalmente da Vânia, colega de quarto da mãe, que entretanto se encontrava grávida. Esta reclusa prestava-lhe alguns cuidados básicos, como mudar a fralda, dar de comer e mimá-la.

Quando estas duas reclusas participavam no Projecto “*A Construção do Brinquedo*”, era a Vânia que normalmente se levantava para atender às solicitações da bebé.

Embora cuidadosa e com uma boa relação com a filha, a Ermelinda demonstrava “desapego”, ao contrário da sua colega de quarto que mantinha muita proximidade e relação com aquela criança.

Verificámos, alguns dias antes da sua entrada na creche, utilizar o “andarilho”, e correr atrás da mãe, no corredor do Pavilhão.

A Bela era muito afectiva com as pessoas. Não a incomodava a mudança de colos. No entanto, não era uma criança muito risonha, nem muito alegre. Era muito observadora e atenta ao que se passava. Palavra quando era estimulada, mas não o fazia para chamar a atenção do adulto.

1.3 Integração / Adaptação à creche – Desenvolvimento neste contexto educativo

Entra para a creche aos sete meses. No início, a mãe tinha muitas dúvidas em relação aos cuidados prestados na creche. As dúvidas desvaneceram-se quando tomou contacto com este contexto educativo.

A adaptação da Bela à creche foi um pouco difícil, na primeira semana. Contudo, foi-se adaptando às pessoas da sala e às outras crianças. Neste ambiente educativo não estava tão dependente do adulto, como na Casa das Mães. Procurava os brinquedos na sala e entretinha-se, durante muito tempo. Sorria quando a mimavam, no entanto chorava na muda da fralda ou quando estavam a vesti-la.

Tinha apetite e ela própria estabelecia o seu limite. Começou a andar aos 10 meses. Movimentava-se ao som da música e já solicitava mais os adultos. Gostava de dançar e participava com agrado nas actividades lúdicas iniciadas pela educadora.

Adormecia sem dificuldade e levantava-se bem disposta.

Ao longo do nosso estudo, fomos acompanhando a evolução que a Bela ia fazendo na creche. Na sala dos 2/3 anos o seu desenvolvimento era muito bom, quer a nível da motricidade, quer a nível da linguagem e sobretudo a nível das relações, na medida em que se mostrava muito risonha e sociável, não só com os seus pares, como também com os adultos, o que não acontecia no primeiro ano de frequência na creche

A Ermelinda, que esteve 10 meses em prisão preventiva, foi presente ao juiz no dia 25 de Junho de 2003, bem como o grupo envolvido por tráfico de drogas. Foi condenada a 5 anos e o pai da Bela a 7 anos de prisão. Do grupo, foi a menos penalizada.

Grupo C – (constituído por oito díades)

C 1 – Marta e o seu filho Norberto (díade nº 8)

Tem 26 anos e é natural do Brasil (Minas Gerais). Vivia com os três filhos, uma menina de 12 anos, dois meninos de 9 e 11 anos.

A vida desta reclusa, no Brasil, foi bastante difícil. Nunca conheceu o pai e a mãe faleceu num desastre de bicicleta, quando tinha 10 anos, tendo sido criada pelo pai “adoptivo”. Aos 14 anos teve a primeira filha, aos 15 o segundo e depois veio o terceiro, todos de pais diferentes.

Quando o pai “adoptivo” faleceu, foi amparada por um casal a quem muito deve, pois sempre lhe trataram muito bem dos filhos. Entrou para a prostituição e por isso teve necessidade de beber, para esquecer tudo...tornou-se alcoólatra. Não tratava dos filhos... *“aqueles senhores são os verdadeiros pais para os meus filhos...é que lhes davam de comer...banho...tudo.”*

Tem o 4º ano do ensino básico incompleto, mas gostava de estudar. O seu sonho era ser secretária.

No Brasil, aceitou transportar droga para a Holanda. Ainda se arrependeu quando a levaram para S. Paulo, mas nessa cidade foi obrigada e inclusivamente violada por um indivíduo de nacionalidade nigeriana que vivia no Brasil.

Quando foi detida no aeroporto de Lisboa, por posse de droga, estava grávida sem o saber. Recebeu muito mal a notícia no EP e tentou o suicídio. Tinha vontade de morrer, estava longe de casa, dos filhos e trazia dentro de si um bebé que não era desejado.

“Hoje é tudo o que mais quero...o meu filho...quero o melhor para ele. No Brasil, nunca tratei dos meus filhos...era muito nova, sem experiência...e a vida que levava... É como se fosse mãe pela primeira vez...”

A gravidez de Norberto não foi desejada, visto ter sido fruto de uma violação, ainda no Brasil.

Durante a gravidez, que se processou totalmente no EP, a Marta tentou o suicídio, mas a partir do 6º mês de gestação, começou a aceitar o seu bebé, com a ajuda de elementos da Casa das Mães. Teve sempre acompanhamento médico e o parto, de cesariana, realizou-se no Hospital de Cascais. Devido ao tipo de parto, a mãe só iniciou um contacto regular com o bebé ao 2º dia, tendo aceite bem o seu filho.

Amamentou o bebé, ao peito, até aos nove meses. Como a criança estivesse a perder peso, deixou de o amamentar ao peito, a conselho do médico.

Devido à sua situação de estrangeira, nunca se separou do filho. Já depois de andar, o Norberto saía ao exterior, com elementos da embaixada do Brasil, de quem as reclusas deste país tinham muito apoio.

A entrada na creche aos sete meses, *“ajudou o meu filho a desenvolver-se...”* dizia-nos a Marta.

Apesar da sua fragilidade, começou a gatinhar aos sete meses, levantava-se aos 8 e começou a andar aos 11 meses.

Não usava chupeta para adormecer, apenas a fralda, para dormir no peito da mãe.

Era uma criança muito tímida e receosa. Tinha dificuldade em se adaptar às pessoas estranhas à sua sala.

1.1 Antecedentes Pessoais e Familiares

O Norberto nasceu a 1 de Janeiro de 2002 e ocupava o 4º lugar na fratria. A mãe com o 4º ano de escolaridade incompleto tinha como ocupação, no Brasil, a prostituição e a droga, O pai do Norberto, de nacionalidade nigeriana e a residir no Brasil, dedicava-se ao tráfico de droga.

A Marta nunca prestou os cuidados aos filhos e o seu envolvimento como mãe não o podia testemunhar, visto que os seus tempos livres eram dedicados “à prostituição para ajudar a sustentar os meus filhos”, dizia-nos a Marta.

No Brasil, os filhos têm sido criados por um casal a quem a Marta chama de “verdadeiros pais”.

Referiu-nos que os filhos sempre foram muito saudáveis. Quando recorria aos cuidados médicos, normalmente não fazia os tratamentos, porque não tinha condições monetárias para o fazer. A sua dependência ao álcool e ao tabaco era quem ditava as regras da sua vida.

1.2 Observação das Relações Mãe – Filho

Quando iniciámos o estudo o Norberto tinha nove meses e já frequentava a creche, o que não nos permitiu uma observação das relações mãe/filho, mais frequente, na Casa das Mães.

Quando o Norberto estava doente não frequentava a creche e por se encontrar mais debilitado estava ao colo da mãe, ou sentado em cima da cama, muito tristonho.

Também quando regressava da creche mostrava-se uma criança tristonha.

Contudo, no quarto com a mãe, já era mais desenvolto, fazia “birras” e não obedecia à mãe. Aliás a mãe confessava-nos que eram habituais as birras e que sentia muitas dificuldades em educar o seu filho.

1.3 Integração / Adaptação à creche – Desenvolvimento neste contexto educativo

O primeiro contacto com o Norberto foi na creche, na sala dos 6 aos 12 meses. Era um bebé muito débil e triste. Refugiava-se no seu canto ou junto do adulto da sala, numa atitude de dependência.

Manifestava-se chorando, na presença de adultos exteriores à sua sala. Mantinha-se sentado e brincava somente no local onde o colocavam. Não procurava as outras crianças. Raramente vocalizava, mas atendia ao seu nome. Gostava que o pegassem ao colo e solicitava colo aos adultos. Estes conversavam com a criança, procuravam dar-lhe brinquedos, cantar, bater as palmas e fazer movimentos ao som da música, para o estimular.

Esta criança teve algumas dificuldades no seu desenvolvimento. Aos nove meses, a conselho médico, a mãe deixou de amamentar ao peito, porque não aumentava de peso. Frequentemente adoecia. Associada à sua fragilidade apareciam as gripes, as febres e os distúrbios intestinais.

Contudo, o seu desenvolvimento motor processou-se dentro dos parâmetros normais. Andou sem dificuldade aos 11 meses.

Nesta sala, quando não estava doente, o Norberto comia bem e não ficava indisposto quando lhe mudavam a fralda. Facilmente adormecia e acordava bem disposto.

A transição à sala dos 12 aos 24 meses foi muito benéfica, quer a nível motor, quer a nível de outras aquisições como sejam: a autonomia, a relação com as outras crianças e a relação com os adultos.

Nesta sala não se isolava, brincava com as outras crianças, estava mais alegre e não chorava. Corria na sala, procurava os aparelhos para balancear ou para trepar (na piscina das bolas), sem dificuldade.

Procurava as outras crianças para andar no “balancé”. Manipulava os brinquedos e explorava-os durante algum tempo. Empurrava e puxava os brinquedos mais pesados, com facilidade.

Já dava um brinquedo a pedido, respondia a simples comandos, como por exemplo: Vamos ver um livro; mostrava objectos aos outros, tentando falar.

Foi melhorando o seu comportamento social. Já sorria à estimulação do adulto, aproximava-se deste, dava-lhe a mão e deixava-se pegar ao colo. Acenava com a mão e a sua linguagem expressiva foi-se desenvolvendo. Interagia com as outras crianças, durante os jogos.

Tomava as refeições, sentado à mesa, bebia pelo copo sem ajuda e segurava na colher, embora no início fosse ajudado pelo adulto.

Antes de ir para a cama ia à casa de banho, lavava as mãos, sentava-se no bacio, antes de lhe colocarem a fralda. Quando fazia chichi no bacio, a educadora mostrava-se muito contente, o que satisfazia a criança perante a atenção e os cuidados do adulto.

Quando a Marta deixou o EP, em Dezembro de 2003, rumo ao Brasil, o Norberto era uma criança mais alegre e mais desenvolvida. Soubemos, posteriormente, que a vida da Marta, no Brasil não tem sido fácil...

C 2 – Maria e a sua filha Adelina (díade nº 9)

Tem 34 anos e é natural de Cabo Verde. Veio para Portugal com o actual companheiro à procura de uma vida melhor, mas pioraram a situação, porque foram presos, por tráfico de droga.

Em Cabo Verde tem três filhos de 18, 15 e 10 anos do primeiro relacionamento. Residia no Seixal (margem Sul) e fazia limpezas. Tem apenas o 2º ano de escolaridade básica.

Quando foi detida estava grávida de sete meses. O pai está no EP do Montijo a cumprir 7 anos de pena e a Maria está a cumprir cinco anos e meio. No início do estudo, já tinha cumprido 14 meses.

Os filhos, em Cabo Verde, não sabem que está presa e pedem-lhe, pelo telefone, que envie alguns bens de consumo, o que faz com que se sinta ainda mais angustiada.

Em Cabo Verde, os filhos foram criados com a ajuda da avó... *“aqui sou eu que cuido da minha menina...ela é muito esperta...aprende tudo”*.

A gravidez foi desejada por ambos os pais, que tinham preferência por um menino. Até ao sétimo mês de gestação teve o acompanhamento do seu companheiro, altura em que foram detidos, por tráfico de droga.

O final da gravidez já passado no EP foi bastante difícil.

Contudo, a gestação processou-se normalmente, sempre com acompanhamento médico e o parto de cesariana, realizou-se no Hospital de Cascais. O contacto com a filha só foi feito ao 2º dia.

Alimentou a Adelina ao peito, até aos 14 meses. Nunca se separou dela e durante o primeiro ano de vida nunca teve problemas alimentares, nem dificuldades em adormecer.

A Maria considera que a creche foi muito positiva para a filha, quer nos cuidados que lhe prestavam, quer no seu desenvolvimento.

Muito cedo começou a gatinhar e aos onze meses já andava sozinha e com muito equilíbrio, apesar de ser muito forte.

Para adormecer não usava chupeta, nem apresentava quaisquer manipulações ou tiques.

1.1 Antecedentes Pessoais e Familiares

A Adelina nasceu a 22 de Novembro de 2001 e ocupa o 4º lugar na fratria. A mãe, com o 2º ano de escolaridade, desempenhava as funções de limpeza, enquanto o pai de 25 anos, desempenhava as funções de pedreiro.

A Maria tem em Cabo Verde três filhos do primeiro relacionamento que foram criados com a ajuda da avó materna.

Nos tempos livres passeava com os filhos, ficava em casa a fazer rendas e bordados ou a visitar os pais e irmão.

Na família, que considera saudável, não existe hábitos de álcool e drogas.

1.2 Observação das Relações Mãe – Filha

Quando iniciámos o estudo, a Adelina estava prestes a andar. Era uma criança muito forte, mas movimentava-se com facilidade. Era muito dócil e bastante esperta. Não era muito risonha e procurava refugiar-se na mãe, quando se aproximavam adultos “estranhos”. A mãe, muito calma, procurava incentivar a filha a cooperar com os adultos. A Maria ficou muito comovida, quando na creche mascararam a Adelina, no Carnaval. Quando lhe falavam da filha comovia-se e não se cansava de dizer que a filha era muito esperta e aprendia com facilidade.

1.3 Integração / Adaptação à creche – Desenvolvimento neste contexto educativo

Fomos encontrar a Adelina na sala dos 6 aos 12 meses. Era uma criança calma e muito atenta ao que se passava à sua volta.

Embora não fosse risonha, era sociável e relacionava-se bem com os adultos da sala. No entanto, reagia mal à presença de elementos estranhos. Assustada, refugiava-se no adulto da sala que aproveitava para brincar com ela.

Gostava de ouvir e movimentar-se ao som das melodias infantis.

Começou a andar aos dez meses e meio, e embora forte, movimentava-se com agilidade e equilíbrio.

A Adelina não teve problemas na adaptação à creche. Verificámos que esta criança era muito doce, revelando muita empatia com o adulto e muito mimada por este.

Quando começou a andar com mais agilidade, transitou para a sala dos 12 aos 24 meses. Num espaço maior, a Adelina corria e brincava à vontade, tornando-se mais autónoma e desinibida.

Brincava com os amigos no “vaivém” e ajudava o adulto a construir, com várias peças de plástico, uma coroa articulada. Tornou-se uma criança mais risonha e aberta. Sorria de satisfação ao ver o adulto e estava mais sociável. Gostava de ajudar o adulto no arrumo dos jogos e da sala.

Revelava um desenvolvimento global muito bom. Começou a dizer os primeiros monossílabos; *Ju* – a auxiliar da sala; *pé*; *pa...to*- sapato. Entendia e tentava repetir o que o adulto lhe dizia.

Gostava de mostrar ao adulto o que trazia vestido ou calçado. Por outro lado, também era muito estimulada pelos adultos a falar, quer num simples diálogo, quer através dos livros de histórias, (com gravuras de animais e objectos que as crianças vão conhecendo e repetindo com o adulto).

Quando ia à casa de banho procurava a mão do adulto (da sala ou a observadora), o que não fazia anteriormente.

À mesa, comia muito bem. Depressa se tornou autónoma às refeições. Fazia questão de comer sozinha, embora em alguns alimentos fosse ajudada pelo adulto.

Gostava que lhe mudassem a fralda. Nesse momento de higiene, o adulto falava com a criança. Utilizava com frequência o bacio, o que deixava antever que em breve deixaria as fraldas. Adormecia sem dificuldade e acordava bem disposta.

Transitou para a sala dos 24/36 meses sem qualquer dificuldade. O seu desenvolvimento quer motor, quer cognitivo processou-se com normalidade. Gostava de participar nas actividades que a educadora propunha, principalmente, na expressão plástica. Brincava com as outras crianças, ao faz de conta. Continuava uma criança calma e bastante desenvolvida.

A Adelina, ultimamente, saía ao exterior, na companhia de elementos da Embaixada Brasileira que, às sextas-feiras, proporcionava alguns passeios às crianças daquele país.

C 3 – Renata e a sua filha Lúcia – (díade nº 10)

Tem 22 anos e tal como o pai da filha possuem a nacionalidade portuguesa, embora de ascendência cabo-verdiana. Frequentou um colégio particular, em Coimbra do 5º ao 8º ano.

Vivia no Bairro Alto com um irmão que também foi preso, por conduzir, sem carta de condução.

Em Lisboa, estudava e cuidava de uma senhora idosa. Não tinha problemas com a vida... *“tinha comida e roupa lavada...a minha mãe tratava de tudo.”* O companheiro trabalhava no circo.

Foi condenada a três anos e nove meses, porque agrediu um indivíduo que acabou por falecer.

A Renata é a mãe mais nova do nosso estudo e também a única que não foi condenada por “crimes relativos à droga”.

Quando entrou no EP estava grávida de quatro meses e meio. O pai da Lúcia também está preso, no EP de Lisboa, por tráfico de droga.

A gravidez foi desejada por ambos os pais. A preferência não era muito definida, já que era o primeiro filho de ambos.

Durante a gravidez que foi normal sentiu-se bem fisicamente o que não aconteceu a nível psicológico, já que foi detida ao 4º mês de gestação.

O parto que se realizou no Hospital de Cascais foi normal. O pai não acompanhou o início da gravidez, porque tinha sido também detido.

Teve um contacto imediato com a filha, tendo amamentado até aos quatro meses. O leite materno não era suficiente e houve necessidade de lhe dar o complemento.

A introdução da alimentação sólida foi bem aceite.

Durante o primeiro ano de vida a Lúcia foi ao exterior com a avó materna de quem tinha muito apoio.

Começou a frequentar a creche aos oito meses de idade. Começou a gatinhar aos sete meses e a andar aos 12 meses. Era uma criança muito sociável e adaptava-se facilmente aos adultos. Não teve dificuldade em se integrar na creche.

1.1 Antecedentes Pessoais e Familiares

A Lúcia nasceu a 22 de Novembro de 2001. Era filha única do casal. A mãe natural de Lisboa, tinha o 8º ano de escolaridade e o trabalho era incerto. Já trabalhou na restauração e quando foi detida, ajudava uma senhora idosa. O pai de 25 anos, natural da Moita tinha o 5º ano e trabalhava no circo. Residiam num andar alugado, em Lisboa. A Renata tem mãe, um irmão e o padrasto. As relações com a família são muito boas. Visitava várias vezes o companheiro ao EP de Lisboa, acompanhada pela filha.

No exterior, a Renata gostava de andar de bicicleta e jogar à bola, numa Escola onde tinha apoio de uma Professora de Educação Física.

De dia gostava de estar com a família e à noite gostava de sair com os amigos “até tarde”.

Referiu-nos que os familiares tinham alguns problemas de saúde (o irmão era asmático, o padrasto diabético e a mãe tinha um problema ósseo).

Gostava de fumar e beber álcool, principalmente no Verão.

1.2 Observação das Relações Mãe – Filha

Quando iniciámos o estudo, a Lúcia tinha onze meses. Era uma criança muito alegre, sociável e gostava de dançar.

A mãe gostava de brincar com a filha, quando esta regressava da creche.

Observámos a Renata, no corredor do Pavilhão a passear a filha e outra criança, no carrinho dos gémeos.

Mostrava-se muito preocupada com as sucessivas constipações que a filha fazia. Normalmente era no exterior que a Renata procurava ajuda médica para a filha, através da avó materna que conseguia as consultas da médica de família.

1.3 Adaptação / Integração à creche – Desenvolvimento neste contexto educativo

Quando iniciamos o estudo, a Lúcia encontrava-se na sala dos 6 aos 12 meses.

A sua adaptação à creche processou-se dentro da normalidade.

Nesta sala, assistimos à transição do gatinhar para o andar, o que se aconteceu aos 11 meses. Rapidamente a sua marcha foi melhorando e pela sua capacidade motora, o gosto pela corrida e também pelas características desta sala, houve necessidade de transitar a criança para a sala dos 12 aos 24 meses.

Era uma criança bem disposta e muito alegre. Gostava de música e acompanhava o ritmo, dançando e elevando os braços. Gostava de chamar a atenção do adulto que

correspondia às solicitações. Também contagiava as outras crianças com a sua boa disposição. No início do Inverno constipou-se e assim permaneceu até ao fim da Primavera. Brincava com as demais crianças, raramente rabujava e não era agressiva. Na sala dos 12 aos 24 meses, percorria a sala sem dificuldade, trepava a “piscina das bolas” e aderiu ao jogo iniciado pela educadora. Era uma criança bem disposta, apesar de estar sempre constipada e com sinusite. Esta situação preocupava a mãe, na medida em que estaria para breve o retirar das fraldas, o que poderia agravar o estado de saúde da filha.

Quando transitou para a sala dos 2/3 anos, a Lúcia demonstrava muita alegria e muito empenho nas actividades desenvolvidas nesta sala. Aderiu às brincadeiras como os seus pares, sempre bem disposta. Nunca entrava em conflito com os seus companheiros.

Verificámos que ultimamente a Lúcia permanecia mais tempo no exterior com a avó. A Renata explicou-nos que a filha melhorava, sempre que saía ao exterior e também aproveitava para a Lúcia se adaptar, já que em breve iria completar os três anos e teria de deixar a Casa das Mães.

C 4 – Cesaltina e o seu filho Valdemar (díade nº 11)

Tem 30 anos. Nasceu em Cabo Verde, na Ilha de Santiago, mas veio para Portugal tinha 10 anos.

Vivia em Santo António dos Cavaleiros com o companheiro e os dois filhos. O mais velho, de sete anos está neste momento a viver com a cunhada na Holanda. Não se preocupa com este filho, porque sabe que está bem entregue.

Tem apenas o 4º ano do ensino básico.

Enquanto trabalhava, os filhos estavam numa ama, que considerava “muito boa”.

Cesaltina e o companheiro foram detidos por tráfico de droga.

O pai do Valdemar está preso em Vale de Judeus e a Cesaltina foi condenada a cinco anos, tendo já cumprido 15 meses, quando iniciámos o estudo.

Quando entrou no EP, o filho tinha 8 meses. *“Agora sei o que é tratar de um filho a tempo inteiro...estou muito apegada a este filho.”*

Não foi uma gravidez programada, mas foi bem recebida. A gravidez decorreu normalmente. No entanto, a Cesaltina, psicologicamente ficou muito “abalada” porque no início da gravidez o pai do Valdemar foi preso.

O parto que decorreu no Hospital Amadora – Sintra foi normal, tendo iniciado um contacto imediato com o seu bebé.

Amamentou-o a biberão porque o leite era muito escasso. Aos cinco meses começou a introduzir a alimentação sólida, sem dificuldade. Durante o primeiro ano nunca se separou do filho. Posteriormente, já foi ao exterior com a irmã da Cesaltina e a sua madrastra.

Até aos 8 meses o Valdemar esteve numa ama e quando a mãe entrou no EP ingressou de imediato na creche. O seu desenvolvimento motor processou-se com normalidade, tendo começado a andar aos 12 meses. O Valdemar tinha facilidade em se adaptar às pessoas. No entanto, apresentava dificuldades na linguagem.

1.1 Antecedentes Pessoais e Familiares

O Valdemar nasceu a 11 de Janeiro de 2001 e ocupava o 2º lugar na fratria. O agregado familiar era constituído pela mãe, pai e irmão de 7 anos.

Esta reclusa tem irmãs, o pai, madrasta e cunhadas e a mais velha que está na Holanda tem cuidado do seu filho mais velho.

A mãe de 30 anos e o pai de 31 possuem ambos o 4º ano de escolaridade. Antes de ser detida desempenhava as funções de limpeza de um Centro Comercial, enquanto o companheiro era empregado de balcão.

Enquanto trabalhava, os cuidados aos filhos eram prestados por uma ama. Nos tempos livres, gostava de passear com os filhos no jardim e no Parque das Nações.

Residia num andar alugado, em Santo António dos Cavaleiros.

As relações familiares eram boas. Aos fins-de-semana visitavam a família e os amigos.

A família da reclusa era saudável, à excepção do pai que era alcoólico.

1.2 Observação das Relações Mãe – Filho

Quando iniciámos o estudo, o Valdemar estava a fazer dois anos. Era uma criança muito meiga, mas fazia muitas birras, quando pretendia algo para si. Perante estas atitudes do filho, a mãe tinha dificuldade em actuar, sentia-se impotente de o controlar e ao mesmo tempo culpabilizava-se do filho estar no EP. Muitas vezes, a sua conduta regia-se por esse sentimento de culpa e reagia às birras do filho, mimando-o. No entanto, reconhecia que não sabia educar o seu filho, neste contexto.

Por ser uma criança muito sociável, a mãe revelou-nos sentir “ciúmes” das pessoas que o mimavam (as colegas e também as guardas).

1.3 Integração / Adaptação à creche – Desenvolvimento neste contexto educativo

Encontrámos o Valdemar na sala dos 12 aos 24 meses. Era uma criança que demonstrava muita empatia com os adultos que o mimavam com frequência. No entanto, era uma criança meiga e muito alegre. Fazia muitas birras não só quando pretendia algo, como também com as outras crianças, demonstrando ciúmes quando o adulto prestava atenção a outra criança. Necessitava muito da presença do adulto, e este procurava dar-lhe a máxima atenção.

Tinha um bom desenvolvimento motor e era muito activo. Caía várias vezes, porque excedia na sua motricidade. Tinha dificuldade em aceitar as regras da sala e apresentava dificuldades na linguagem. Apenas pronunciava sons mudos, tais como ah, oo, ee. Entendia o que o adulto lhe dizia ou pedia.

Era uma criança que não tinha dificuldades na alimentação. No entanto, revelou algumas dificuldades no controle dos esfíncteres.

Quando transitou para a sala dos 24 aos 36 meses, já controlava os esfíncteres. Contudo, durante três meses, manteve o mesmo comportamento da sala anterior: irrequieto, com dificuldade em se concentrar e em aceitar as regras da nova sala.

Em Junho de 2003, verificámos algumas alterações no seu comportamento. Já entendia melhor as situações propostas pelo adulto, aderiu às brincadeiras das outras crianças e aumentava a sua autonomia. Não apresentava birras e mantinha boa relação com os adultos da nova sala que continuavam a mimá-lo.

No entanto, não registámos evolução na linguagem. Esta, continuava indecifrável.

Em Dezembro de 2003, o Valdemar, embora já pronunciasse algumas palavras, nomeadamente os nomes das pessoas, ainda tinha dificuldade na construção frásica. No início de 2004, ao completar os três anos, o Valdemar foi entregue aos familiares que já conhecia, pelas visitas que efectuava ao exterior.

C 5 – Fernanda e o seu filho Marco (diáde nº 12)

Tem 39 anos. Nasceu em Cabo Verde e residia na Ilha de Santiago. Em Cabo Verde tem os seguintes familiares: mãe, irmã e três filhos de 17, 18 e 21 anos, do primeiro companheiro.

Com o 6º ano de escolaridade, tinha um café, em Cabo Verde, e era vendedora em vários países: Brasil, Senegal e Gambia.

Quando vinha do Brasil, pediram-lhe para trazer uma embalagem com sapatos, mas não sabia que transportava droga. Foi detida no aeroporto de Lisboa e condenada a 5 anos de prisão.

Está detida há 21 meses (Dezembro de 2002). Quando entrou no EP não sabia que estava grávida do actual companheiro.

Em Cabo Verde, não tinha tempo para cuidar dos filhos. Tinha sido a mãe a cuidar dos filhos, desde bebés. Por isso estavam muito apegados à avó e dizia-nos:

“Neste momento, sinto como se fosse mãe pela primeira vez. O meu filho é muito agarrado a mim, só me quer a mim. Quando está doente fico muito preocupada...telefone logo à minha mãe para me ajudar.”

Foi uma gravidez desejada por ambos os pais. Quando foi detida, no aeroporto de Lisboa, encontrava-se no 3º mês de gestação.

A gravidez e o parto decorreram com normalidade e teve sempre acompanhamento médico. Nunca teve problemas durante a gravidez. Sentia-se muito angustiada e triste pela sua detenção e estar longe dos filhos.

O parto, normal, realizou-se no Hospital de Cascais. Quando a criança nasceu, a mãe teve um contacto imediato com o seu filho. Contudo, o pai ainda não conhecia a criança porque se encontrava em Cabo Verde.

Alimentou o filho ao peito até aos 12 meses. Neste período, teve necessidade de se separar do filho, para se submeter a uma intervenção cirúrgica. A criança que ficou entregue aos cuidados de uma colega, apresentou dificuldades alimentares.

Também durante o primeiro ano, esta criança teve dificuldades no sono, acordava aos gritos e tinha insónias.

O Marco ingressou na creche aos sete meses, mas a mãe retirou-o porque vomitava. Não gostava de leite, nem de fruta, mas comia iogurte e sopa.

Apresentava um desenvolvimento motor muito bom. Aos sete meses gatinhava e aos 12 meses já andava. Aos 13 meses regressa à creche. Apresentava uma linguagem bastante desenvolvida, no entanto tinha dificuldade em se aproximar das pessoas, devido à sua timidez.

1.1 Antecedentes Pessoais e Familiares

O Marco nasceu a 24 de Agosto de 2001. Ocupa o 4º lugar na fratria e é fruto do segundo relacionamento desta reclusa.

Os pais, naturais de Cabo Verde residiam num andar alugado, na Cidade da Praia.

Ambos são católicos. A mãe de 39 anos, com o 6º ano de escolaridade, era vendedora e já tinha três filhos do primeiro relacionamento, que se encontravam em Cabo Verde e o pai residia em Portugal.

Com aqueles filhos não houve praticamente envolvimento parental, visto terem sido cuidados pela avó materna, enquanto trabalhavam num café, do qual eram proprietários e também era vendedora em vários países.

Os tempos livres, embora escassos, eram dedicados à família.

Tem um irmão a residir em Portugal há trinta anos, em Leiria, mas nunca a visitou no EP.

Referiu-nos que a família era muito saudável e não havia hábitos relacionados com o consumo de álcool e de drogas.

1.2 Observação das Relações Mãe – Filho

O Marco era uma criança muito dócil e muito observadora. Verificámos que obedecia às ordens da mãe e embora muito calado juntava-se às outras crianças para participar nas brincadeiras. A mãe, devido aos problemas de saúde do filho, alimentares e respiratórios, mostrava-se muito ansiosa, não só pela dificuldade alimentar que o filho apresentava, como também pelo retirar das fraldas, iniciado na creche e que poderiam agravar a saúde do filho. Entendia que devia ser a mãe a iniciar esse processo, para que o filho não se molhasse e não piorasse dos problemas respiratórios.

Na Casa das Mães, o Marco passava muito tempo ao colo da mãe.

1.3 Integração / Adaptação à creche – Desenvolvimento neste contexto educativo

Aos sete meses apresentou dificuldades na adaptação à creche. Quando regressou à creche, ao ano de idade a sua integração já se processou com normalidade.

A educadora da sala dos 12 aos 24 meses estava preocupada com este menino que era muito frágil e também com a atitude ansiosa desta mãe.

Da nossa observação, constatámos que esta criança conseguiu superar estes problemas, não só com a ajuda da creche, mas também porque era uma criança com muitas capacidades. Era uma criança muito interessada nas actividades e muito atenta ao que se passava na sala. De facto, era uma das crianças mais desenvolvidas da sua sala, não só a nível motor, como de linguagem e de comportamento. Era bastante autónoma. Iniciou o controle dos esfíncteres, o que terá provocado algum atrito mãe/creche, mas que foi ultrapassado, com o cuidado que a creche proporcionou a esta criança que tinha problemas respiratórios, mas também com o empenho da criança que revelou maturidade neste âmbito.

Aos 20 meses já controlava os esfíncteres e alimentava-se convenientemente, adquirindo mais peso.

A Marta saiu em liberdade em Setembro de 2003, rumo a Cabo Verde.

C 6 – Salomé e a sua filha Célia (díade nº 13)

Tem 42 anos e é natural de Oliveira de Azeméis. Esta reclusa vivia com os pais e dois irmãos. Aos 15 anos sofreu um desastre de viação e esteve um ano imobilizada. Completou o 9º ano num colégio em Albergaria-a-Velha. Aos 18 anos foi viver com o namorado de quem tem um filho de 16 anos. A criança permaneceu com os pais até ao

2º ano de escolaridade. Depois a Salomé separou-se e o filho ficou a viver com os pais de Salomé, até hoje.

Casou-se, em 1997, com o actual companheiro, em Fátima, porque se consideram católicos. Dessa união nasceu um menino que veio a falecer um mês depois, no Hospital, “*por ignorância dos médicos*”.

Esta reclusa e o marido eram vendedores de automóveis, quando foram detidos, por tráfico de droga... “*éramos aproveitados no tráfico...*” dizia-nos.

Ainda esteve detida em Custóias e depois veio para o EPT. A filha veio fazer o 1º aniversário neste Estabelecimento. Lá fora frequentara a creche... “*gostava daquela creche, mas a creche do EP não se fica atrás...*”

A gravidez foi desejada pelos pais, visto terem perdido um filho com um mês de idade. Aquele período decorreu em Oliveira de Azeméis, sempre com acompanhamento médico. O parto também foi normal. A atitude perante o nascimento da filha foi muito positiva, embora não “*substituisse o lugar do meu menino*” (Salomé).

O pai acompanhou a gravidez e o parto e a mãe teve um contacto imediato com o bebé. Até aos três meses amamentou-o ao peito e aos 6 meses introduziu a alimentação sólida (sopa, papas e fruta).

A Célia era uma criança saudável, embora tivesse tido algumas otites. Nunca se separou da filha. Os primeiros três meses de acolhimento ao bebé foram feitos em casa da avó materna e do irmão de 16 anos, fruto do primeiro relacionamento

A criança esteve numa creche, antes da mãe ser detida. O desenvolvimento da Célia processou-se com normalidade. Ao ano de idade começou a andar. Contudo, articulava mal as palavras, devido a problemas auditivos.

A adaptação a outras pessoas era feita de forma progressiva, já que demonstrava timidez perante as pessoas que lhe eram estranhas.

1.1 Antecedentes Pessoais e familiares

A Célia nasceu a 17 de Maio de 2000, em Oliveira de Azeméis e ocupa o 3º lugar na fratria. A mãe foi detida quando completava um ano de idade.

O agregado familiar desta criança é composto pela mãe, pai, avó materna e o irmão de 16 anos.

A Salomé tem 42 anos, e o pai de 32 anos possuía o 12º ano de escolaridade. Habitavam um andar alugado e ambos desempenhavam a função de vendedores de automóveis, até serem detidos.

Enquanto trabalhavam, a filha frequentava a creche. O envolvimento parental era feito por ambos os pais, que não só cuidavam, como também brincavam e passeavam com a criança. Os tempos livres que tinham eram passados com a avó materna e o filho mais velho. Não referiu hábitos de consumo de drogas e de álcool.

1.2 Observação das Relações Mãe – Filha

Quando iniciámos o estudo, a Célia tinha dois anos e meio.

A Salomé demonstrava ser uma mãe muito cuidadosa com a filha. Preocupava-se com o seu bem-estar e era com gosto que desempenhava as rotinas do dia: De manhã, preparava a papa à filha para depois poder ir para a Creche. Arrumava o quarto, que estava impecavelmente limpo, para depois se ocupar da jardinagem, junto à Casa das Mães. Esta reclusa, pouco tempo depois de iniciarmos o estudo foi transferida para o

RAVI. Quando a filha regressava da creche, deixava-a brincar um pouco com o triciclo ou fazia desenhos. Enquanto executava as várias tarefas, como por exemplo: lavar a roupa, prestar serviços na copa, a Salomé procurava que a filha realizasse também pequenas tarefas: ajudava a varrer, a lavar a roupa (no tanque dos brinquedos) e a arrumar os brinquedos do quarto.

O banho era dado à noite, quando havia água quente. Depois do jantar, brincava com a filha, ou deixava-a fazer recortes e desenhos, “para acalmar”.

A Célia era uma criança dócil e aceitava as normas que a mãe estabelecia.

O relacionamento com as pessoas estranhas ao seu espaço era feito de forma gradual. Era uma criança um pouco inibida.

Esta reclusa procurava fortalecer e inculcar na filha o sentido de família, preparando com antecedência, as visitas que faziam ao pai que se encontrava detido em Matosinhos, como também a sua saída definitiva, que estaria para breve. Também fazia coincidir as saídas com as do marido para poderem visitar a mãe da Salomé e o filho mais velho.

Devido ao sentido de família demonstrado, a Salomé foi indicada para uma entrevista, a realizar no seu quarto, no âmbito de um programa televisivo da RTP1 - “12 meses, 12 temas”, no dia 28 de Março de 2003, dedicado à família. Nesse programa, revelou o seu conceito de família e como no contexto prisional tentava preservar e inculcar à filha o sentido de família, dentro de uma trilogia: Pai/Mãe e Filhos. Dizia-nos: *“Mais tarde explicarei à minha filha, quando ela tiver entendimento suficiente...este é um lugar de passagem.”*

Também recebeu no seu quarto a Ministra da Justiça, quando da sua visita a este Estabelecimento Prisional.

Ao aproximar-se o terceiro aniversário da filha, a Salomé endereçou um pedido à Directora do Estabelecimento no sentido de autorizar a permanência da Célia, até à sua saída, que se presumia ser para breve. O pedido foi autorizado e veio a confirmar-se a sua saída do EP, em Julho de 2003.

1.3 Integração /Adaptação à creche – Desenvolvimento neste contexto educativo

A Célia encontrava-se na sala dos 24 aos 36 meses. Embora um pouco inibida, no início, criava com o adulto uma grande empatia. Com muita expressividade e em tom alto, gostava de contar ao adulto o que vira num passeio que fizera com a creche ou na visita que efectuara ao pai. Era muito faladora e como tinha dificuldades auditivas, comunicava em tom muito alto, o que fazia com que a sua linguagem não fosse perceptível.

Embora no início se verificassem birras, quando contrariada, já a completar os três anos, esta sua atitude foi-se alterando. Era bem aceite pelas outras crianças e aderiu com muita alegria às brincadeiras dos colegas. A sua preferência era a casinha das bonecas. Participava nas actividades da sala: pinturas, desenhos, colagens e outras.

No exterior, explorava bem os espaços e utilizava os aparelhos lúdicos existentes, sem dificuldade. Gostava de andar de triciclo, quer na Creche, quer na Casa das Mães.

Ao sair em Julho de 2003 rumo ao Norte do País, confidenciou-nos que já tinha um projecto comercial que iria desenvolver mais o marido e com a ajuda dos padrinhos da filha.

C 7 – Arminda e o seu filho Jorge (díade nº 14)

Tem 37 anos e é natural da Colômbia. É especializada em Educação Especial, função que exercia no seu país.

Diz-nos que a Colômbia é muito pobre e a droga é a fonte da economia do seu país e que as mães detidas não vão para um EP, ficam em “regime domiciliário”. As prisões são barracas, não têm o mínimo de condições e o seu país não quer que as suas crianças cresçam naquele meio precário.

Foi viver com o marido, que também é colombiano, para Espanha. É médico, cardiologista em Barcelona e tem três filhos, de 9,12 e 14 anos. Esteve 14 anos nesta cidade espanhola. O marido não tinha tempo para os filhos e para ela e por isso, separou-se, para se juntar a um indivíduo espanhol. Foram detidos em Portugal, por tráfico de droga. Foi condenada a 6 anos de pena. Quando foi detida encontrava-se na 4ª semana de gestação. O companheiro está detido no EP de Vale de Judeus. *“Hoje estou arrependida e estou a pagar aquilo que fiz...abandonar os meus filhos...e uma vida estável.”*

A gravidez foi desejada por ambos os pais. No entanto, o princípio da gravidez foi muito difícil, por coincidir com a sua detenção.

A gravidez foi de risco e no parto, de cesariana, foi-lhe extraído um mioma. Quando o filho nasceu no Hospital de Cascais, procurou estar sempre perto dele. Amamentou-o durante vários meses e nunca se separou do filho.

O Jorge foi sempre uma criança saudável. O seu desenvolvimento processou-se com normalidade. Gatinhou aos 6 meses e aos 12 meses já andava com muito equilíbrio. Começou cedo a falar. Era uma criança sociável e adaptava-se bem às pessoas. Foi para a creche aos 8 meses.

1.1 Antecedentes Pessoais e Familiares

O Jorge nasceu a 8 de Julho de 2000 e ocupa o 4º lugar na fratria.

A mãe possui o Curso de educadora especializada e em Barcelona trabalhava em geriatria, numa clínica privada. O pai, de 35 anos, tem um Curso Profissional e era um pequeno empresário mecânico.

Sempre cuidou dos três filhos do primeiro relacionamento. Os tempos livres eram dedicados aos filhos, já que o pai, cirurgião, apenas tinha tempo para o seu trabalho.

Em Barcelona habitava um andar alugado. A família era saudável. A Arminda e o pai do Jorge, embora não consumissem droga, traficavam-na em Portugal, crime pelo qual foram detidos no nosso País.

1.2 Observação das Relações Mãe – Filho

O Jorge era uma criança muito alegre e muito dócil. Gostava muito de fazer perguntas e a mãe nunca se esquivava a saciar a sua curiosidade, procurando explicar ao filho, como se de um adulto se tratasse. Revelava por isso um bom vocabulário e clareza na sua linguagem. Gostava de ensinar ao filho a língua castelhana e quando regressava da creche fazia actividades com o filho.

A Arminda não levava o Jorge à visita do pai que se encontrava detido, no EP, em Vale de Judeus, porque o companheiro sempre se mostrou muito agressivo e revoltado. A visita só aconteceu, quando a criança tinha um ano de idade. O pai pediu muitas desculpas ao filho e a partir desse encontro ficaram muito amigos.

A mãe procurava dar-lhe normas, estabelecer limites e enquanto desempenhava as suas tarefas, no Pavilhão, gostava de lhe cantar canções, em castelhano. Quando ao fim do dia, fomos visitá-los ao quarto, encontrámos mãe e filho, deitados. A mãe rezava o terço, enquanto a criança mamava no seu peito.

1.3 Integração / Adaptação à creche – Desenvolvimento neste contexto educativo.

No início, o Jorge teve dificuldade na adaptação à creche.

Quando iniciámos o estudo fomos encontrar o Jorge na sala dos 24 aos 36 meses.

Era uma criança muito meiga, sensível e ao mesmo tempo insegura.

Embora sendo uma criança muito desenvolvida, quer a nível da motricidade, quer a nível da linguagem, solicitava muito o adulto, principalmente no início das actividades.

Gostava de estabelecer o diálogo com o adulto, não só para lhe explicar o que vira nos passeios que efectuava com o grupo da sala, ou apenas para estar junto do adulto. Necessitava da proximidade física do adulto, do colo e de muito maminho.

Gostava de brincar sozinho, mas também aderiu com facilidade às brincadeiras das outras crianças.

Não era violento com os colegas e era muito sociável. Não fazia birras e aceitava muito bem as sugestões do adulto.

Revelava um bom vocabulário e gostava de questionar o adulto.

Perante a possibilidade de ingressar na Casa da Criança, o Jorge foi encaminhado para os familiares do pai, em Barcelona, opção tomada pela mãe que ainda permanece no EP, noutra Pavilhão, até completar a sua pena de prisão. Esta opção foi muito sentida pelas técnicas de educação que diziam: *“Enquanto não enviou o filho aos familiares não descansou...”*

Soubemos pela Arminda, no final de 2004, que o Jorge se encontrava bem integrado na família paterna e estava a frequentar o Jardim-de-infância em Espanha.

C 8 – Micaela e a sua filha Madalena (díade nº 15)

Tem 35 anos e é natural de Mirandela, tal como o marido. Viviam na Maia, perto do Porto, com os seis filhos. Trabalhavam nas feiras e os filhos mais velhos cuidavam dos irmãos mais novos.

Na sua comunidade (de etnia cigana) é habitual ter muitos filhos, mas é a mulher que cuida das crianças. Para a Micaela, os filhos eram todos bem vindos.

A vida que tinham era boa, com o suficiente para viver, mas o marido começou *“a ver este e aquele cigano com bons carros e outras coisas e começou a arranjar droga.”*

Segundo nos diz, na sua comunidade, é o homem que vai buscar a droga, mas são as mulheres que a distribuem. Pensa que o marido não foi condenado, porque não mentiu ao juiz.

Esteve seis meses em prisão preventiva, no EP de Custóias. O marido saiu em liberdade e a Micaela foi condenada a 7 anos. Refere que a condenação depende do juiz. *“O que me condenou, condena as pessoas a 7, 9, 10 anos como se fossem meses...a um toxicod dependente condenou-o a 11 anos...”*

Quando foi detida a filha tinha 14 meses.

A gravidez foi desejada por ambos os pais. A gravidez e o parto realizado na Maternidade Júlio Dinis, no Porto, foram normais.

O pai acompanhou a gravidez e quando os filhos nasceram estiveram sempre perto da mãe. Amamentou a Madalena ao peito bem como os restantes filhos. Nunca se tinha separado dos filhos.

Quando foi detida, a filha tinha catorze meses e apresentava um bom desenvolvimento global.

1.1 Antecedentes Pessoais e Familiares

A Madalena nasceu a 27 de Julho de 2000, e ocupa o 7º lugar na fratria. A irmã mais velha cuidava dos irmãos, quando os pais foram presos. Entretanto o pai que se encontrava em prisão preventiva, no EP de Custóias, saiu em liberdade, estando a viver com os outros filhos, no Porto.

A mãe tem apenas o 4º ano de escolaridade, enquanto que o pai de 38 anos, começou a frequentar a escola, enquanto esteve detido em Custóias.

A actividade do casal era totalmente preenchida nas feiras e nos tempos livres estava em casa ou reunia-se com amigos. Viviam perto do Porto, em casa própria.

Diz-nos que na família não há hábitos de álcool, droga e tabaco. Sobre a saúde familiar apenas refere “um grave” acidente de viação da filha mais velha de que terá resultado a fractura da bacia.

1.2 Observação das Relações Mãe – Filha

A observação desta criança sofreu algumas interrupções, quando periodicamente acompanhava a mãe ao Porto, para se apresentar ao Juiz.

Na Casa das Mães, a Madalena era uma criança muito alegre e simpática. Gostava muito de dançar e a mãe fazia gosto em vesti-la com trajes muito característicos do seu grupo cultural: botas altas, douradas e saias compridas.

Aceitava as regras estabelecidas pela mãe e raramente fazia birras.

Adaptava-se com muita facilidade aos adultos e era muito expressiva no seu relacionamento.

1.3 Integração / Adaptação à creche – Desenvolvimento neste contexto educativo

No início do nosso estudo, a Madalena encontrava-se na sala dos 24 aos 36 meses. Era muito desinibida e faladora. Gostava de liderar e organizar as brincadeiras. Na sala, a área da sua preferência era a casinha das bonecas, onde predominava o “jogo simbólico”.

Gostava de cantar e dançar as músicas ciganas e muitas vezes com vestimentas e adornos próprios da sua cultura. Revelava um bom desenvolvimento psicomotor e

também desenvoltura na linguagem. Era muito expressiva, quando tentava explicar as situações.

Quando contrariada, amuava. Contudo, esta sua atitude foi-se modificando. Participava nas actividades e era bastante autónoma.

Quando a refeição não era do seu agrado, fazia questão em comer sem a ajuda do adulto.

Com este tinha boa relação, procurando a sua intervenção nas situações de conflito. Gostava que o adulto lhe contasse as histórias, através das gravuras, para poder repetir o que o adulto lhe ia contando.

A Micaela foi transferida para outro EP, perto da sua residência (no Norte do País) e a sua filha por ter completado os três anos foi entregue ao pai e restantes familiares.

2. Apresentação dos Resultados

2.1 Histórias de Vida das mães-reclusas (15 casos).

Pela análise efectuada às histórias de vida destas reclusas, verificámos pontos comuns quer nas vivências, quer nas causas que levaram à sua detenção.

Assim, estas mulheres, estrangeiras (da União Europeia, América Latina e África) e também lusas, eram oriundas de famílias destruturadas ou sem família. Sofrendo a exclusão social e a precariedade, eram na maioria, mães de vários filhos, fruto de vários relacionamentos.

A precariedade familiar, aliada ao aliciante fácil “a uma vida melhor”, conduzi-las-á ao mundo da droga e algumas à prostituição e cujo desfecho terá sido inevitavelmente a prisão.

Como nos evidenciam os seguintes depoimentos:

“...a minha vida era boa, tínhamos o suficiente para viver...mas o meu marido começou a ver este e aquele cigano com bons carros, e outras coisas e começou a arranjar droga...” (Micaela).

Para a Salomé e o marido, vendedores de automóveis, *“éramos aproveitados no tráfico...”*

A Maria e o actual companheiro, cabo-verdianos, vieram para Portugal, *“...à procura de uma vida melhor...”*

De facto, este quadro tipifica as mães do nosso estudo, à excepção da reclusa mais nova que foi detida por causar a morte a um indivíduo, na sequência de uma agressão e que nos dizia que *“não tinha problemas com a vida...a minha mãe tratava de tudo...”* (Renata).

É reconhecido pela maioria das mães que o primeiro companheiro e pai dos filhos, que se encontram no exterior, deram-lhes uma certa estabilidade não só económica, como também familiar, tendo a sua vida se alterado com o envolvimento do actual companheiro e pai do filho que as acompanha na prisão, situação de que se arrependem,

como nos refere a Arminda, mãe colombiana e que vivia em Barcelona, com o marido e três filhos:

“Estou arrependida e estou a pagar por aquilo que fiz...abandonar os meus filhos e uma vida estável...”

Também para a Ana, luso-sueca, a segunda relação veio alterar a sua vida pessoal e familiar, *“...não sei como deixei o meu marido, para viver...”*

“O pai dos meus filhos era um bom pai...” considerou a Vânia, uma das mães brasileira.

No entanto, para a Nadine, mãe francesa e a Cátia, natural do Norte do país, a sua envolvência no mundo da droga inicia-se com o primeiro companheiro.

Também verificámos que os filhos que se encontravam no exterior não tinham sido cuidados pela reclusa, quer pela sua envolvência no tráfico de droga e de consumo de álcool, quer pela vida profissional que as impedia de se dedicarem aos filhos.

Desta forma, os cuidados aos filhos foram e continuam a ser prestados pelos familiares mais próximos, em especial pela avó materna, figura que para a maioria das reclusas tem sido a verdadeira mãe dos seus filhos.

Neste contexto, consideram que estão a vivenciar a maternidade pela primeira vez, como nos referem:

“Foi a minha mãe que cuidou do meu bebé, até hoje...são uns pais para o meu filho...nunca tratei dele, Agora é que sei o que é cuidar de um bebé...e o que é ser mãe” (Nadine).

A Cátia, cuja filha de 10 anos, está sob a tutela da tia, desde os dois anos, nunca cuidou da menina, *“...andava metida na droga...a minha irmã tem sido uma mãe para a minha filha.”*

Para as mães cabo-verdianas, a verdadeira maternidade é a que estão a vivenciar. Também aqui é realçado o papel da avó materna. Ocupadas com a vida profissional, em Cabo Verde, delegavam às mães a “sua maternidade”.

Sentimento idêntico revela a Marta, mãe brasileira, que cedo ficou sem os pais. No entanto, os filhos foram cuidados por um casal amigo a quem considera os verdadeiros pais dos seus três filhos. A vida de prostituição e alcoolismo que levava no Brasil, não lhe permitia cuidar das crianças.

Por outro lado, também encontramos a figura da avó materna não só a apoiar a filha e neto até aquela ser detida, como também já reclusa neste EP, quer durante a visita, quer acompanhando o neto ao exterior (nas saídas precárias), como nos revelam:

“A minha filha foi cuidada pela avó materna até aos dois meses, altura em que fui detida. Vai muitas vezes ao exterior com a avó...” (Ermelinda).

Para a Renata, cuja filha já nasceu no EP, a avó materna tem sido fundamental não só pelos conselhos que lhe dá, visto ser mãe pela primeira vez, como também quando leva a neta ao exterior, ao médico de família (a filha tinha problemas respiratórios e frequentemente ia ao médico, no exterior).

Estas mães demonstram arrependimento não só pelo seu delito, mas sobretudo pelo facto dos filhos terem nascido neste contexto e estarem também eles privados de um ambiente familiar normal.

Arminda, mãe colombiana considera que *“cortei muitos espaços e sonhos ao meu filho...”*

Quando Nadine, mãe francesa, saiu do hospital e se viu no carro “celular”, com o filho nos braços, *“...senti uma grande tristeza e ao mesmo tempo tive consciência que o meu filho estava preso.”*

Através do depoimento destas reclusas verificamos que se sentem diferentes pela vivência neste contexto e que é partilhado pelos filhos. O relato da Nadine é disso exemplo: *“Hoje sinto-me diferente. Apetecia-me dar um beijo à minha mãe...antes não sentia nada disto...parece que não tinha sentimentos...”*

2. Antecedentes Pessoais da criança no primeiro ano de vida

Categorias	Subcategorias
1. Gravidez	1.1 Expectativas Pré-natais 1.2 Expectativas Pós-natais 1.3 Tipo de gravidez 1.4 Acompanhamento médico 1.5 Situações anteriores de gravidez 1.6 Local da gravidez
2. Parto	2.1 Tipo de parto 2.1 Local do parto 2.3 Estado do recém-nascido 2.4 Atitude dos pais no pós-natal / Acompanhamento do pai 2.5 Contacto com o bebé no pós-parto
3. A criança no 1º ano de vida	3.1 Tipo de alimentação 3.2 Separações 3.3 Dificuldades apresentadas: (choro, problemas alimentares, dificuldades no sono, outras) 3.4 Tipo de acolhimento (com a mãe, pais, avós, ama, creche) 3.5 Experiência na creche do EP 3.6 Desenvolvimento psico-motor 3.7 Hábitos 3.8 Sociabilidade

Na análise do item **Antecedentes Pessoais da Criança no 1º ano de vida** foram consideradas três categorias: **1. Gravidez, 2. Parto, 3. Desenvolvimento da Criança no 1º ano de vida** e a partir das quais foram encontradas as respectivas subcategorias.

1. Gravidez:

Nesta categoria iremos analisar as seguintes subcategorias: *As expectativas pré-natais, Expectativas pós-natais, Tipo de gravidez, Acompanhamento médico, Local da gravidez e Situações anteriores de gravidez*

1.1 Expectativas pré-natais

Apenas seis mães reclusas do nosso estudo referem que a gravidez do filho que a acompanham no EPT, não foi desejada e na maioria, a gravidez só foi detectada, através dos exames de rotina, quando foram detidas.

Perante a notícia da sua gravidez, as reclusas optaram por atitudes diversas: esconderam, não aceitaram, desejaram abortar e em caso extremo tentaram o suicídio.

Para oito das mães, a gravidez foi desejada por ambos os pais e apenas uma refere que a gravidez apenas foi desejada pelo pai. A mãe não a desejava “...porque já tinha duas meninas e as relações com o meu companheiro já se vinham a desgastar...” (Ana.).

A Márcia ao tomar conhecimento da sua gravidez, tentou abortar, não aceitava a sua gravidez.

Vânia, uma mãe brasileira, refere que “ignorava que me encontrava grávida do meu namorado. No início da gravidez senti-me muito angustiada. Além de estar detida, estava longe da minha terra e dos meus filhos”.

Contornos de vivências muito semelhantes encontramos nas mães brasileiras que foram detidas no aeroporto de Lisboa, por porte de estupefacientes.

Jovens, com vários filhos, e de vários relacionamentos, estas mães brasileiras, oriundas de famílias destruídas, com uma vivência muito precária e sem apoios, deixaram precocemente a escola, tendo sido “seduzidas” pelo mundo da droga.

“A vida no Brasil era bastante difícil...com dois filhos, separada do pai dos meus filhos...o meu namorado convidou-me para trazer para Portugal uma mala com ouro. Não sabia que o conteúdo da mala fosse droga” (Vânia).

Para Marta, também brasileira, a gravidez era indesejada, visto ser fruto de violação, ainda em terras brasileiras.

No Brasil, aceitou transportar droga para a Holanda. “Ainda me arrependi, mas levaram-me para S. Paulo e aí fui obrigada a fazê-lo e fui também violada”.

Também a vida desta mãe reclusa, no Brasil, foi de grande precariedade: “nunca conheci o meu pai, a minha mãe faleceu num desastre de bicicleta, quando tinha 10 anos...fui criada por um casal a quem chamo de pais e que ajudaram a criar os meus três filhos. Fui mãe aos 14 anos, depois o segundo filho aos 15, depois veio o terceiro, todos de ligações diferentes.

Entrou para o mundo da prostituição e *“para esta profissão tive necessidade de beber, para esquecer tudo”*, tornando-se assim alcoólatra.

Esta mãe revelou uma atitude depressiva e de desequilíbrio psicológico, pois tentou o suicídio, quando tomou conhecimento da gravidez.

Constatámos que muitas mães do nosso estudo acompanharam as diferentes rotas da droga, quer da América Latina, quer de África, fazendo escala no aeroporto de Lisboa, e que normalmente vão desaguar a outros países europeus.

Assim, em pleno Século XXI, na era da globalização, encontramos ainda a mulher explorada, fragilizada e utilizada pelo sexo oposto e muito particularmente pelo próprio companheiro. Se a exploração sexual da mulher era apanágio de épocas anteriores, encontramos, actualmente, as mesmas atitudes, agravadas pela forte coação do homem sobre as mulheres, no que se refere ao transporte das drogas e à sua distribuição.

Assim, verificámos que nas diversas culturas em presença do nosso estudo, a mulher é o pombo-correio da droga.

A Fernanda, natural da Cidade da Praia, viajou de Cabo Verde até terras brasileiras como comerciante e foi detida em Lisboa por posse de droga.

Esta mãe foi detida ao 3º mês de gravidez. Embora, a gravidez tenha sido desejada por ambos os pais, *“o início da gravidez foi de muita angústia, não só porque ignorava que transportava droga, mas por estar longe dos outros filhos que deixei em Cabo Verde”*.

A Micaela, mãe de etnia cigana, quando foi detida tinha a filha catorze meses. Também nesta comunidade *“é o homem que vai buscar a droga, mas somos nós, mulheres, que a distribuimos”*.

Verificamos também que as mães toxicodependentes desconheciam a sua gravidez, quando apanhadas nas malhas da droga. Para estas mães, cuja gravidez foi detectada e passada no EPT, sentiram-se muito angustiadas e deprimidas, quando os exames revelaram a gestação recente.

Para a Cátia, de nacionalidade lusa, toxicodependente, seropositiva e mãe de uma menina de 10 anos, fruto do seu primeiro relacionamento, a gravidez foi inesperada. *“Não aceitei bem a gravidez e só chorava, e mais chorei quando vi a ecografia, não era um, mas sim dois bebés”*.

Esta reclusa reagiu mal à sua gravidez gemelar e tentou escondê-la, vestindo roupas largas, mas a subchefe tomou conhecimento da sua gravidez, através dos exames e, desta forma, teve de deixar o Pavilhão 1, onde se encontrava e ingressar na Casa das Mães.

Verificámos nas várias culturas em presença, a envolvimento da reclusa no mundo da droga, de famílias destruídas ou mesmo sem família e com filhos de vários relacionamentos.

Assim, a Nadine, toxicodependente e de nacionalidade francesa, *“quando fui detida estava no 15º dia de gestação...era consumidora de droga, mas durante a gravidez rejeitei a metadona. Foi difícil, mas a pouco e pouco consegui ultrapassar os maus momentos, até ao final da gravidez”*.

A gravidez da reclusa luso-sueca, Ana, não foi desejada *“porque já tinha duas meninas e as relações com este companheiro já se vinham a desgastar...no entanto o pai encarou bem a gravidez...”*

Para esta mãe, o final da gravidez que coincidiu com a sua detenção, *“foi psicologicamente muito mau, por ter sido separada à força da minha filha de 4 anos”*.

O início da gravidez de Arminda, mãe colombiana, foi muito difícil, visto ter sido detida mais o companheiro à quarta semana de gestação e por ter deixado três filhos em Espanha do seu primeiro relacionamento. *“O princípio da gravidez foi muito difícil. O meu companheiro estava desequilibrado, era muito possessivo e tornou-se muito agressivo, quando o ia visitar à prisão de Vale de Judeus.”*

Através da análise dos vários depoimentos verificámos que o início da gravidez foi de angústia e de grandes conflitos interiores, não só por ser uma gravidez indesejada, como também, por estarem privadas de liberdade e longe dos outros filhos. Contudo, para a maioria das reclusas, em determinado momento da gestação, as suas expectativas perante a gravidez foram alteradas, aceitando-a posteriormente.

Contudo, as reclusas toxicodependentes não só sentiram que beneficiaram da sua detenção, como nos relatou a mãe francesa: *“...lá fora acabava por andar na droga e o meu bebé iria sofrer...ainda bem que entrei no EP, no início da gravidez”* (Nadine), como também reconheceram que se tornaram diferentes, a sua detenção levou-as a reflectirem a sua vida e ao mesmo tempo a demonstrarem insegurança, quando terminarem a sua pena, como nos atesta os depoimentos das seguintes reclusas:

“Agora sei o que é cuidar de um filho. O meu receio é quando sair daqui. Eles (gémeos) aqui estão bem...são bem tratados...” (Cátia).

“Sei que estou detida e tenho de cumprir a minha pena, mas a Casa das Mães tem-me ajudado muito. Sei que não quero mais nada com a droga, mas tenho medo de ir lá para fora...” (Nadine).

“Cortei muitos espaços e sonhos ao meu filho...não sei como irei viver um dia lá fora...” (Arminda).

As preocupações demonstradas pelas reclusas estão relacionadas não só com a ausência de familiares no exterior e que poderiam ser “um porto de abrigo” quando saíssem do EP, como também com a precariedade que alguns familiares vivem, tornando-se difícil o acolhimento de mais elementos, como é a situação da Marta que morava numa barraca no Bairro A Pedreira dos Húngaros com o pai e irmãos.

Por outro lado, algumas das reclusas demonstram insegurança, devido à situação do pai da criança e actual companheiro que está detido, por ligações à droga, como nos referia a reclusa francesa: *“Quando eu sair do EP, se ele continuar envolvido na droga, eu não o quero ver, vou viver com o meu filho para França”* (Nadine).

A aceitação e a mudança de atitudes perante a gravidez são o resultado, não só ao apoio prestado pelo EPT, como também das colegas que já tinham experienciado as mesmas situações.

“Ao sexto mês de gestação comecei a aceitar o meu bebé e é nesta altura que senti-me culpada e ao mesmo tempo tive remorsos de tentar fazer mal ao meu filho (com o suicídio)”. Fui ajudada por uma colega e pelas guardas, mas outras colegas criticaram-me por me ter prostituído no Brasil. Elas não sabem o que são dificuldades na vida... Quando terminar a pena, gostava de fazer um “cartaz” com os nomes das colegas e guardas que me ajudaram a tornar-me uma outra mãe” (Marta).

Para a Cátia, a ajuda da subchefe, da casa das Mães, de algumas colegas e também das voluntárias foi fundamental para ultrapassar a rejeição inicial. *“Tive o apoio da minha colega de quarto. Fui sincera, disse-lhe que era seropositiva e ela aceitou-me e tem ajudado sempre...”*

Numa entrevista concedida à Revista Pais e Filhos, esta reclusa evidenciava e agradecia toda a ajuda e compreensão que tinha tido no EPT.

A sua preocupação enquanto toxicod dependente e seropositiva apenas foi demonstrada, quando os filhos nasceram e tiveram de realizar os primeiros exames.

A Nadine, de nacionalidade francesa, reconhece que foi difícil o início da gravidez, mas sente que beneficiou da sua detenção: *“Lá fora acabava por andar na droga e o meu bebé iria sofrer... é tudo para mim... ainda bem que entrei no EPT, no início da gravidez, foi muito difícil deixar a droga, tive muitas dores de cabeça, mas foi bom para mim e para o bebé não ter tomado a metadona. Tive a ajuda das colegas e das guardas.”*

Também se mostrava preocupada com o nascimento do seu bebé, a Beta, de nacionalidade lusa, devido à sua dependência à droga. *“Tomo metadona em pequenas doses e preocupo-me com o desmame do meu bebé, quero que ele nasça limpo”.*

Segundo o Conselho da Europa, (1997) cerca de 60 a 80% dos recém-nascidos de mães toxicod dependentes apresentam a Síndrome de Abstinência Neonatal, a qual é acompanhada dos seguintes sintomas: irritabilidade, hiperactividade, sensibilidade anormal no tocar, aceleração do ritmo cardíaco, aumento da frequência respiratória, tremuras, transpiração, febre, vômitos, diarreias, falta de apetite e em casos extremos, convulsões.

Era visível a preocupação da Beta com a sua gravidez, visto ter perdido a sua primeira filha aos dois meses de vida, devido a uma cardiopatia. No entanto, referia que *“talvez tenha sido melhor assim, para sofrer toda a vida...”*

A Vânia dizia com ansiedade: *“Não vejo a hora de ter o meu bebé. Escuto música para ficar calma e para o bebé se sentir bem, como me aconselhou a Sr.^a Enfermeira. Também faço ioga, como preparação para o parto”.*

A reclusa luso-sueca, Ana, gostava de ler *“ajudava-me a passar o tempo. Não conseguia andar no corredor do Pavilhão, preferia estar na minha cela”.*

Embora fosse mãe pela primeira vez, Márcia, de origem cabo-verdiana, foi detida com poucos dias de gestação e quando soube da sua gravidez quis abortar. Era fruto de uma relação esporádica. *“Senti-me muito mal psicologicamente, não encarei bem a minha gravidez”.*

Algumas mães, cuja gravidez foi totalmente passada no exterior do EPT, referem que se sentiram bem, quer fisicamente, quer psicologicamente, visto terem tido o apoio dos companheiros e também dos familiares mais próximos.

Para a Salomé, natural do Norte do País, a gravidez foi desejada por ambos os pais. Foi passada com estabilidade e com muita expectativa, na medida em que o primeiro filho do actual companheiro veio a falecer com um mês de idade. Foi detida juntamente com o marido, tinha a sua filha 12 meses de idade.

Contudo, a Micaela, mãe de etnia cigana, referiu-nos que se sentiu muito “envergonhada” e “atraçoada” a partir do 6º mês de gestação, quando tomou conhecimento do nascimento de uma criança, fruto do relacionamento do seu marido com outra mulher: *“Foi um período difícil, pois na nossa comunidade temos de ocultar...é uma vergonha isso acontecer”*.

Para outras mães, a gravidez coincidiu com a detenção do companheiro, o que veio a destabilizar a família e a procurarem apoio na família mais próxima. Embora a gravidez tenha sido desejada por ambos os pais, a Ermelinda, de origem cabo-verdiana, sentiu-se muito angustiada porque o companheiro foi detido no início da gravidez. *“Tive muito apoio da minha família, principalmente da minha mãe, até ser detida, tinha a minha filha dois meses”*.

Para a Cesaltina, de origem cabo-verdiana, a gravidez era desejada por ambos, *“mas sofreu porque no início da gravidez o pai foi preso. Visitava-o várias vezes no EP de Vale de Judeus e depois fui também detida tinha o meu filho 8 meses.”*

1.2 Expectativas pós-natais

Se a gravidez foi para a maioria das mães reclusas de grande angústia e de depressão, o nascimento do filho foi o momento do reencontro com a maternidade e também com um projecto de vida, que até então se confinava à toxicod dependência e ao tráfico de drogas. Com o nascimento dos filhos no meio prisional, fez despertar e emergir nestas mães muitas capacidades maternais, que até então estavam “adormecidas” ou “ignoradas”, por uma vivência conturbada e uma crise de identidade.

Para as mães reclusas, toxicod dependentes do nosso estudo, e já mães de vários filhos, a maternidade vivida no contexto prisional foi sentida como se fosse a primeira, as outras maternidades foram *“maternidades brancas”* com refere Soulé (1990), (cit. in Sá e Cunha, 1996:87).

Para Racamier (1990), *“O conceito de maternalidade surge como um conjunto de processos psico-afectivos que se desenvolvem e se integram na mulher na ocasião da maternidade, podendo, no entanto, não ter início logo após a primeira maternidade de uma mulher. Este processo pode ser desenvolvido ao longo de várias maternidades sucessivas”* (cit. in Sá e Cunha, 1996:87).

Segundo aquele autor, muitas mulheres não chegam a desenvolver o processo da maternalidade, quer durante o período da gravidez, quer no pós-parto e compara a dimensão organizadora da maternalidade à adolescência, *“...ambas constituem uma*

crise de identidade e personalidade e pressupõe a existência de transformações maturativas”.

Para a Cátia *“é como se fosse mãe pela primeira vez. Agora sei o que é cuidar de um filho. As preocupações para que não lhes (gêmeos) falte nada e nada de mal lhes aconteça”.*

Mãe de uma menina de dez anos, nunca prestou cuidados à filha. *“Não tinha condições de cuidar da minha filha, a droga não me deixava...por isso não sabia o que era tratar de um bebê...agora é que sou mãe pela primeira vez...os meus filhos são os meus tesourinhos e Deus há-de ajudar-me a criá-los. O meu receio é quando sair daqui...a minha patroa disse-me que me ajudava...”*

A Marta sente “remorsos” de tentar fazer mal ao seu filho, quando ainda estava no seu ventre (tentou o suicídio). *“Hoje é tudo o que mais quero, é o meu filho, não quero que nada de mal lhe aconteça, quero o melhor para ele. Hoje sou eu que trato do Renato...no Brasil eu nunca tratei dos meus três filhos, era muito nova, sem experiência, e a vida que eu levava... (álcool e prostituição).*

Para a Nadine, a entrada no EPT, no início da gravidez, foi muito bom, porque deixou a droga e *“Hoje estou diferente...em França, nunca cuidei do meu bebê. Foi a minha mãe que cuidou do meu filho até hoje, com 13 anos. Agora é que eu sei cuidar de um bebê, pois hoje é que eu sei o que é ser mãe, por isso, eu hoje apetece-me dar um beijo à minha mãe, antes eu não sentia nada disto, parece que não tinha sentimentos.*

Quando saiu do Hospital e se viu no carro “celular” com os seu filho nos braços, ambiente fechado, *“senti uma grande tristeza e ao mesmo tempo consciência que o meu filho também estava preso.”*

Para a Vânia, mãe de dois rapazes, foi grande a expectativa pós-natal. *“Quando o menino nasceu, chorou logo e colocaram-me em cima de mim. Logo que nasceu, o meu guri grudou no meu dedo...lembrei-me dos meus filhos e aquilo que não pude fazer por eles”.*

Em Cabo Verde, os avós sempre cuidaram dos filhos da Maria (de 18, 15, e 10 anos). A maternidade, neste contexto e aos 34 anos, modificou-a. *“Agora sou eu que cuido sozinha da minha filha. Ela é muito esperta, aprende tudo...não quero que nada falte à minha menina...”*

Também os filhos da Fernanda (de 21,18 e 17 anos) foram sempre cuidados pela avó, em Cabo Verde. *“Hoje, aos 39 anos, sinto-me como se fosse mãe pela primeira vez...sou mais apegada ao menino, quando está doente fico desorientada, não sei o que hei-de fazer...em Cabo Verde os meus filhos adoeciam e quase não me apercebia. A minha mãe cuidava deles, e tudo passava bem...”*

Para a Arminda, colombiana, o nascimento deste filho *“Foi um alimento que necessitava para ajudar a aguentar isto (a prisão), foi uma bênção de Deus...foi a reflexão da minha vida...foi uma luz para mim.”*

Ter deixado os outros três filhos em Barcelona, a sua detenção *“foi um castigo, porque não soube valorizar a minha família, estou a pagar aquilo que fiz, abandonar os meus filhos e uma vida estável.”*

Renata, luso – cabo-verdiana, de 22 anos e mãe pela primeira vez, assumiu a sua maternidade com muita maturidade. *“Não tenho dificuldade em cuidar da minha filha, porque desde muito nova tomava conta dos meus sobrinhos. Cuido da minha filha como sei e posso.”*

Também mãe pela primeira vez, a Márcia, luso – cabo-verdiana, de temperamento impulsivo, teve uma atitude positiva em relação ao recém-nascido: *“aceitei o meu filho e faço tudo para o seu bem-estar. Quero o melhor para ele.”*

A Ana, luso-sueca, embora tenha cuidado das suas duas filhas, refere que *“esta é diferente, dedico-me muito a ela, estou sempre com ela junto a mim...é uma maternidade diferente...”*

Foi grande a expectativa pós-natal para a Beta, não só porque tomava metadona e preocupava-se com o “desmame” do seu bebé, *“quero que ele nasça limpo”*, e também porque a sua primeira filha falecera com uma cardiopatia apenas com dois meses de vida. Para esta reclusa, o cuidar de um bebé já não era “novidade”. Como irmã mais velha de dois rapazes, era ela que cuidava deles, bem como de um afilhado de três anos.

A maternidade das mães que tiveram os filhos no exterior foi rodeada de muitos cuidados e afectos, por parte dos companheiros e dos familiares mais próximos.

Para a Salomé, natural do Norte do País, a atitude perante o nascimento da filha foi muito positiva, embora *“não substituisse o lugar do meu menino”* (falecido apenas com 1 mês de vida). *“Tive sempre o apoio do meu marido até à nossa detenção, tinha a nossa filha doze meses.”*

Também para a Micaela, de etnia cigana, a atitude perante o nascimento da sua sétima filha foi muito positivo. *“Na nossa comunidade é habitual termos muitos filhos...eles são tudo para nós, mas é a mulher que cuida dos seus filhos. São todos bem-vindos.”* Embora o nascimento dos filhos tivesse ocorrido no exterior, a maternidade da Ermelinda e da Cesaltina, ambas cabo-verdianas, vivenciaram-na com muita mágoa, porque os respectivos companheiros tinham sido detidos, antes do nascimento dos filhos. A Ermelinda, mãe pela primeira vez, teve o apoio familiar, principalmente da mãe, até entrar no EPT, tinha a filha apenas 3 meses. A Cesaltina, embora mãe pela segunda vez, também considera que esta maternidade foi sentida como se fosse a primeira. O primeiro filho foi cuidado pelos familiares paternos. *“Agora sei o que é tratar de um filho a tempo inteiro...estou muito apegada ao meu filho...até sinto ciúmes de uma guarda que gosta muito dele...”*

De facto, o que constatamos na maioria das mães do nosso estudo é que as expectativas pós-natais foram positivas e que vivenciaram a sua maternidade no EP, como se fosse a primeira, ao mesmo tempo que sentem com muita mágoa o “abandono” das outras maternidades.

Para Sá e Cunha (1996:35) *“Ninguém abandona sozinho (os filhos) ...e o abandono não pode ser tido como um acto isolado, mas como um longo processo de desencontros emocionais pela vida, que se densa como uma bola de neve.”*

1.3 Tipo de gravidez

No que se refere à gravidez (normal ou de risco), apenas para nove mães do nosso estudo, a gravidez processou-se normalmente. Para as restantes, a gravidez de risco estava relacionada com a toxicodependência e também por situações relacionadas com a saúde das gestantes.

A gravidez da Beta era considerada de alto risco, por ser toxicodependente e continuar a tomar a metadona durante a gestação, embora, segundo a reclusa “*em doses mínimas*”. Também foi de alto risco a gravidez gemelar da Cátia, toxicodependente e seropositiva. Igualmente consideradas de alto risco a gravidez da Ermelinda, a mãe de origem cabo-verdiana, “...*por ter tido tuberculose...*” e a gravidez da Marta, devido à sua vivência como prostituta e alcoólatra.

A gravidez da mãe colombiana foi também de risco, visto ter sido extraído um mioma quando fez a cesariana.

1.4 Acompanhamento médico

No que se refere ao acompanhamento médico, todas as mães foram assistidas durante a gravidez, quer no exterior, quer no EP.

As gestantes toxicodependentes revelou-se essencial não só o acompanhamento médico, como também medicamentoso, já que algumas tiveram necessidade de recorrer à metadona.

1.5 Situações anteriores de gravidez

Das mães reclusas do nosso estudo, apenas três eram mães pela primeira vez. (casos 6, 7 e 10)

A mãe de nacionalidade lusa e toxicodependente era mãe pela segunda vez. O seu primeiro filho veio a falecer ao segundo mês de vida, ainda na Maternidade Alfredo da Costa, com uma cardiopatia.

A segunda gravidez da Salomé foi problemática, na medida em que aos três meses de gestação teve de fazer uma cesariana. Os bebés eram gémeos e houve necessidade de lhe retirarem um ovário e apenas um dos bebés continuou a gestação. Contudo, este bebé viria a falecer com um mês de vida, quando foi internado no Hospital, com problemas respiratórios. Para esta mãe, o seu filho viria a falecer “*por ignorância médica.*”

As restantes mães, com dois e até seis filhos não se referiram a situações problemáticas.

1.6 Local da gravidez

A maioria das reclusas (11) foi detida com apenas alguns dias ou meses de gravidez, passando por conseguinte o tempo de gestação na Casa das Mães.

Para quatro das reclusas, a gravidez foi passada no local da residência.

Assim, quer a Ermelinda, cuja gravidez passou em Rio de Mouro, quer a Cesaltina, cuja gravidez passou em Santo António dos Cavaleiros, foram detidas tinham os filhos respectivamente 2 e 8 meses de vida.

Para as reclusas do Norte do país, a Salomé e a Micaela, passaram a sua gravidez em Oliveira de Azeméis e no Porto tinham as filhas respectivamente 12 e 14 meses de idade.

2. Parto

2.1 Tipo de parto

Embora a maioria da gravidez fosse de risco, apenas para cinco mães, o parto foi de cesariana.

2.2 Local do Parto

As mães reclusas que terminaram a sua gestação no EP (dez) tiveram o seu filho no Hospital de Cascais; à excepção da Cátia, de gestação gemelar, cujo parto se realizou no Hospital S. Francisco Xavier.

As restantes mães, cuja gestação foi totalmente passada no exterior, referem os Hospitais: Amadora – Sintra, de Oliveira de Azeméis e Júlio Dinis, os locais do parto dos seus filhos.

2.3 Estado do recém-nascido

Os bebés recém-nascidos no EP não apresentaram dificuldades, à excepção dos filhos de duas toxicodependentes. Uma das crianças necessitou de permanecer algum tempo no hospital, a fazer o desmame da metadona. Os gémeos da Cátia tiveram problemas respiratórios e intestinais o que levou ao internamento de um deles, em S. Francisco Xavier.

As restantes mães referem que o estado de saúde dos filhos, na altura do nascimento, foi considerado normal.

2.4 Atitude dos pais no pós-natal / acompanhamento do pai

Pela análise efectuada verificamos que a atitude das mães no pós-natal foi positiva, inclusivamente as mães cuja gravidez não fora desejada.

Naturalmente que a maioria não teve acompanhamento do pai da criança, visto também se encontrar detido.

Contudo, a Beta foi a única mãe que teve acompanhamento do companheiro não só no parto, como também permaneceu junto do filho, enquanto esteve um mês internado a fazer o desmame da metadona, já que a reclusa, após o parto, teve de regressar à Casa das Mães.

Os filhos nascidos no exterior tiveram o apoio dos respectivos pais, à excepção de duas crianças, cujos pais foram detidos, antes do nascimento do seu filho.

2.5 Contacto com o bebé no pós-parto

As mães cujo parto foi normal tiveram um contacto com o bebé, imediatamente no pós-parto.

As mães, cujo parto foi de cesariana, só tiveram contacto com o seu filho ao 2º dia.

O contacto com o bebé da Ermelinda, no pós-parto apenas se verificou ao 7º dia, altura em que deixou a incubadora.

Pela análise efectuada, as reclusas evidenciaram ter sido um momento importante, um momento de aceitação do filho, quando contactaram o bebé pela primeira vez, como referem:

“...aceitei o meu filho...” (Márcia).

“Quando nasceu, colocaram-me em cima de mim...grudou no meu dedo. Lembrei-me dos meus filhos e aquilo que não pude fazer por eles” (Vânia).

“...colocaram-me em cima de mim e quando acordei ele ficou sempre a meu lado. Eu não queria ficar sem ele, por momento nenhum” (Arminda).

Verificámos que as reclusas que tiveram os seus bebés enquanto detidas estabeleceram uma boa relação na díade mãe/filho. Procuravam responder às solicitações do seu bebé e estavam sempre disponíveis para o atenderem. No caso dos gémeos, havia uma dupla atenção. Esta mãe, logo após o nascimento dos seus filhos mostrava-se muito ansiosa e preocupada na forma como conseguiria atender atempadamente aos seus dois bebés. Contudo, revelou-se muito extremosa nos cuidados a prestar aos filhos, procurando atendê-los de acordo com o ritmo e as necessidades de cada um.

Embora o bebé da Beta tivesse ficado internado no Hospital, durante um mês a fazer “o desmame da metadona”, quando mãe e filho se reencontraram pudemos constatar que esta mãe soube aproximar-se e vincular-se de forma surpreendente ao seu filho.

Também este bebé teve o suporte afectivo do pai enquanto se encontrava no Hospital, o que terá beneficiado deste afecto e revelado posteriormente as competências na relação que estabeleceu com a mãe.

3. A criança no primeiro ano de vida

3.1 Tipo de alimentação

No que se refere à alimentação no primeiro ano de vida, a maioria das mães amamentou o seu filho ao peito. A alimentação a biberão estava relacionada com a dependência às drogas, ao consumo de tabaco e ao estado de saúde da mãe. Como nos explica a mãe de origem cabo-verdiana. *“Não amamenteei ao peito, porque a hepatite que tive podia prejudicar o bebé” (Ermelinda).*

Uma das mães, deixou de amamentar ao peito, ao 4º mês e justifica que *“Quando fui a julgamento o leite secou.”*

A mãe colombiana, além amamentar o filho *“dei mama a um menino que a mãe não o alimentava, era muito fria e tive pena... as guardas deixaram-me amamentá-lo.”*

3.2 Separações

Durante a permanência na casa das Mães, as reclusas, à exceção das estrangeiras, estão autorizadas, em determinados períodos, à saída ao exterior, denominada de saída “de precária”.

Esta situação não era bem aceite pelas reclusas estrangeiras. Como nos interrogava a mãe colombiana: *“Porquê, porquê? Porque podemos fugir para o estrangeiro? Tinha meios financeiros e tinha familiares onde ficar... Dizia ser vítima de marginalização: “Para ir ao dentista ou ao médico preciso do advogado. É uma forma de marginalização. Rezo muito, se não fosse a minha base moral, eu não aguentava isto. Agradeço aos meus pais e à minha fé”.*

Também é autorizada a saída às crianças que têm apoio familiar, no exterior. Quando não têm esse apoio, nunca se separam dos filhos.

Apenas duas mães estiveram separadas do seu filho nos primeiros meses de vida, devido a problemas de saúde. Um dos bebés esteve internado no primeiro mês a *“fazer o desmame da metadona”* e um dos bebés gémeos *“teve de ser internado devido a problemas respiratórios”*.

Apenas a mãe cabo-verdiana, a Fernanda, referiu ter estado separada do filho, quando ela teve de se submeter a uma intervenção cirúrgica, tendo a criança, ficado ao cuidado de uma outra mãe reclusa, do mesmo pavilhão.

3.3 Dificuldades apresentadas neste período

Durante o primeiro ano de vida, a maioria das crianças não apresentaram dificuldades. Contudo, no início do trabalho de campo fez parte da nossa amostra, uma mãe, cujo filho nasceu com o *Síndrome de Goldenk*, isto é uma doença genética, caracterizada por má formação esquelética, associada a várias anomalias. Esta criança, de dois anos, teve sempre acompanhamento de vários especialistas no exterior. Não pudemos integrar esta diáde no nosso estudo, na medida em que a esta reclusa deixou o EP em Janeiro de 2003. Nas restantes crianças são referidos problemas respiratórios, sinusite, otites, febres e distúrbios intestinais.

Duas crianças apresentavam problemas a nível da pele (sensível, escamosa, seca e com manchas) (Mário e o Norberto).

Para além dos problemas respiratórios, um dos gémeos apresentava um “sopro no coração). Durante o primeiro ano, estas crianças fizeram análises para o despiste da seropositividade. As últimas análises tranquilizaram a mãe, que aliviada nos revelava: *“Graças a Deus que os meus filhos estão limpinhos, as análises foram negativas e a minha filha já não tem o sopro no coração.”*

Dificuldades alimentares e de sono apenas foi referido por uma das mães: *“tudo o que comia, vomitava...tinha insónias, acordava aos gritos, levantava-se e dormia outra vez.”* (Marco).

Também o bebé da Ana apresentou dificuldades no sono, acordando várias vezes a gritar.

3.4 Tipo de acolhimento no exterior (com a mãe, pai, avó, ama ou creche)

Tal como foi referido, apenas quatro mães fizeram-se acompanhar dos filhos, quando foram detidas. A gravidez que decorreu no exterior, junto dos familiares, também se revelou conturbada, pela detenção dos companheiros, no início da gravidez.

Perante a destruturação da família nuclear, estas mães procuraram o apoio de outros familiares, principalmente da avó materna.

Normalmente, esta figura foi apontada, pela maioria como o membro da família cujo apoio se revelou fundamental, quer durante a gravidez, quer nos cuidados ao recém-nascido, quer no apoio, em contexto prisional.

Para além do apoio familiar, algumas crianças tiveram o apoio de amas (Valdemar) e frequentaram a creche (Célia).

As crianças que nasceram no EP frequentavam a Creche deste Estabelecimento, a partir dos seis meses.

No que se refere à experiência em creche dos filhos mais velhos, apenas três mães referem que os filhos mais velhos frequentaram a creche: A mãe brasileira considera que a creche dos dois filhos mais velhos, no Brasil, era muito boa: *“A creche era pobre, tínhamos que ajudar com algum dinheiro, mas era muito boa...ajudava os meninos a crescer...faziam reuniões de pais...”* (Vânia).

As filhas mais velhas da mãe luso-sueca frequentaram a creche na Suécia, enquanto estava ocupada em formação, proporcionada às mães, por aquele governo nórdico.

Quando regressou a Portugal, a filha mais nova frequentou uma creche. Desta creche diz-nos que *“não era tão boa como a creche na Suécia”*.

As políticas familiares suecas surgiram em consequência de uma rápida industrialização e menos emprego. Para permitir que as mulheres trabalhassem e também para suportar e criar futuras trabalhadoras, a Suécia desenvolveu um sistema que incluía bons salários, licenças de parto alargadas e creches de elevada qualidade.

Neste país nórdico, segundo Papalia et al. *“Tanto as mães como os pais podem gozar a licença de parto durante dez meses, recebendo 85% do salário. Como consequência, quase todos os bebés suecos têm pelo menos um dos pais em casa na maior parte do primeiro ano de vida. No sentido de aumentar o envolvimento paterno, a Suécia em 1995, instituiu um mês de licença de paternidade obrigatória”* (2001:268).

A Salomé considerava que a creche que a filha frequentara antes de ser detida, no Norte do País, era boa, no entanto, comparava-a com a creche do EP: *“A creche do EP é uma boa creche. Não há lá fora creche tão boa como esta...e o modo como as educadoras as tratam, com tanto carinho...”*

3.5 Experiência na creche do EP

Sobre este contexto educativo, a maioria das mães considerava-o muito importante para o desenvolvimento do filho, ressaltando o trabalho das educadoras, as regras, as rotinas e actividades que aí se desenvolviam:

“Só tenho a dizer muito bem, tratam e cuidam muito bem do meu filho, dizem-me que ele está muito desenvolvido, mas como estou sempre com ele não noto, mas as pessoas notam...” (Márcia).

“O meu bebé desenvolveu-se muito na creche. Já gatinha e gosta de estar na creche. Tem feito muito bem ao meu filho” (Nadine).

“Fui ver a creche e gostei muito, as pessoas tratam bem das crianças, brincam umas com as outras, têm brinquedos...a minha filha desde que frequenta a creche está mais desenvolvida...” (Ermelinda).

De salientar que esta mãe tinha muitas dúvidas sobre a creche do EP. Quando a filha tinha quatro meses, dizia-me que não a colocava na creche, porque não sabia se tratavam bem das crianças. De facto, a sua opinião viria a modificar-se.

“A minha filha sente-se feliz, é muito bem tratada e está mais desenvolvida...” (Maria)

No dia Mundial da Criança, 1 de Julho de 2003, o grupo mais velho da creche foi passear ao Oceanário (Parque das Nações). Uma das reclusas foi convidada a acompanhar as crianças. Após a visita comentava muito orgulhosa: *“As nossas crianças portaram-se muito bem, a comparar com outros grupos de crianças...sentadinhas à mesa...foi muito bom vê-las assim. Quando digo isto às outras mães, elas aceitam melhor do que sendo as pessoas que trabalham na creche. Esta é uma boa creche.* (Salomé).

Também igual opinião tem a mãe de etnia cigana, que nos referia: *“Ela gosta muito de ir para a creche e lá eu sei que é muito bem tratada”* (Micaela).

Esta atitude era partilhada por uma mãe cabo-verdiana que também tecia algumas críticas: *“As educadoras dão regras aos meninos. Só acho que as auxiliares não deviam ser também detidas. Nós, às vezes, não podemos com os nossos problemas e as colegas também não devem ter paciência para cuidar das crianças.”* (Cesaltina).

Para a mãe colombiana, o filho foi-se habituando à creche e *“Hoje gosta muito, principalmente da educadora”*. Esta mãe também considerava que as auxiliares deviam ter formação: *“Para trabalhar com meninos é preciso muita formação. As pessoas têm que ser mais profissionais. O meu filho fala mal, diz que lhe puxam as orelhas, que são as meninas da creche.”*

Apesar de ter conhecimento de que as crianças eram bem cuidadas e que o seu filho se desenvolvera bem, neste contexto, uma mãe cabo-verdiana não deixava de tecer algumas críticas às rotinas da creche e questionava: *“Qual é a pressa em tirarem as fraldas à criança? O meu filho há dias veio com os sapatos molhados e constipou-se. Ele está sempre doente e na creche sabem disso. Já falei ao médico e ele disse-me: Qual é a pressa em tirarem as fraldas?”* (Fernanda).

Preocupação idêntica era partilhada por outra mãe, que nos dizia: *“Quem deve tirar as fraldas ao filho deve ser a mãe. Na creche, quando a criança faz os dois anos, querem logo tirar as fraldas. Ora, cada criança é uma criança, por exemplo, a minha filha faz os dois anos no Inverno. Se tiram logo as fraldas, a criança molha-se e fica constipada, molha a roupa e sou eu que tenho de a lavar...quero fazer como a minha mãe*

fazia...deitava-me e passado uma hora levantava-me para me pôr no bacio, e novamente deitava-me” (Renata).

3.6 Desenvolvimento da criança

No primeiro ano de vida, o desenvolvimento psico-motor processou-se com normalidade, para a maioria das crianças. No nosso estudo, é referido apenas um caso grave. A criança nasceu com o *Síndrome de Goldenk*, isto é uma má formação esquelética associada a outras anomalias. A criança com dois anos tinha o apoio de várias especialidades: na de genética, no Hospital Egas Moniz; na de cardiologia, no Hospital de Santa Cruz e na de oftalmologia, no Hospital D. Estefânia.

Ainda no início do nosso trabalho de campo, a mãe desta criança saiu em liberdade, pelo que não pudemos incluí-la nos vários parâmetros da nossa abordagem.

Verificámos que o desenvolvimento das crianças que acompanhámos se processou dentro dos parâmetros normais, quer a nível motor, quer a nível comportamental, quer a nível das aquisições. Foi notório em algumas crianças a sua fragilidade, mas também verificámos, que muitas dessas fragilidades foram ultrapassadas, com a estimulação proporcionada a estas crianças pelo ambiente educativo da creche, sobretudo ao nível das relações e da sociabilidade.

3.7 Hábitos

Para adormecerem, algumas crianças usavam chupeta. Outras gostavam de mamar ao peito. Na Casa das Mães, observamos uma das crianças, com 36 meses, deitada com a sua mãe a mamar no peito, enquanto aquela rezava o terço.

Outras mães referem a preferência dos filhos pela fralda e o chuchar no dedo, para adormecerem.

3.8 Sociabilidade

A maioria das crianças demonstrou ser bastante sociável. Contudo, algumas crianças mais tímidas reagiam com dificuldade à presença de pessoas estranhas. Esta atitude foi-se diluindo à medida que cresciam. Neste âmbito, o papel da creche foi fundamental para o desenvolvimento das relações e da comunicação.

3. Caracterização Familiar

Categorias	Subcategorias
1. Identificação	Sexo Data de nascimento
2. O agregado familiar	Composição Nacionalidade Naturalidade Residência Habitação Religião Idade Outras figuras parentais Nível de instrução Ocupação parental/profissão (do pai e da mãe) Cuidados prestados à criança O envolvimento dos pais
3. Actividades de tempos livres (dos pais)	Companhia de amigos Companhia de familiares Desporto Televisão Café Leitura
4. Relações sociais e familiares	Com os amigos Com os familiares
5. Hábitos/Saúde familiar	Álcool Drogas Tabaco Doenças infecto-contagiosas

1. Identificação

As crianças do nosso estudo eram constituídas por sete meninas e nove meninos, incluindo gémeos dos dois sexos. Apenas quatro crianças eram filhos únicos. As restantes já ocupavam do 2º e até ao 7º lugar na fratria.

2. O agregado familiar

Normalmente o agregado familiar era constituído pela mãe, pai e filhos. Contudo, também constatámos alterações neste núcleo familiar, devido a novos relacionamentos e ao nascimento de outras crianças.

No entanto, verificámos o papel muito importante da avó materna no apoio dado aos filhos que se encontravam no exterior:

Os dois filhos da Vânia, de 9 e 10 anos do primeiro relacionamento e que se encontravam a viver, no Brasil, bem como o filho da Nadine, de 13 anos e fruto do seu primeiro relacionamento com indivíduo marroquino, e que se encontrava em França.

Também os filhos da Maria e da Fernanda, mães cabo-verdianas, encontravam-se em Cabo Verde, sob os cuidados da avó materna.

De igual forma, o filho de 16 anos da Salomé e fruto do seu primeiro relacionamento, encontrava-se a viver, desde os seis anos, com aquele elemento familiar.

No entanto, encontrámos outros elementos familiares e outras pessoas, a cuidarem dos filhos destas mulheres e que se encontravam no exterior.

Assim, os três filhos da Marta, também brasileira encontravam-se no Brasil, a cargo de um casal que considerava “pais”, e que eram de relacionamentos diferentes e da *“vida de prostituição que levava...”*

A Cátia, mãe dos gémeos tinha uma filha de 10 anos do primeiro relacionamento e que se encontrava sob a tutela da tia materna, desde os dois anos, devido à toxicod dependência da mãe.

A Ana, mãe lusa – sueca, tinha uma filha de 15 anos a viver com o pai. A sua segunda filha de 4 anos, fruto do segundo relacionamento estava a viver com os familiares paternos, enquanto os três filhos da Arminda, de nacionalidade colombiana, encontravam-se a viver com o pai, em Barcelona.

Também um dos filhos da Cesaltina, de origem cabo-verdiana, encontrava-se na Holanda, sob os cuidados de uma tia paterna.

Na Casa das Mães, pudemos constatar a existência de várias nacionalidades e etnias.

Assim, no nosso estudo figuram três mães lusas, uma de etnia cigana, duas brasileiras, uma colombiana, uma com dupla nacionalidade luso-sueca, uma mãe francesa, duas cabo-verdianas e quatro luso – cabo-verdianas.

As residentes em Portugal, seis tinham domicílio em Lisboa e arredores; três residiam no Porto e arredores, e na zona Sul, (margem Sul do Tejo) apenas duas mães.

A maioria das mães residia em apartamentos alugados. Uma das mães residia “*numa barraca pequena*” no “Bairro Pedreira dos Húngaros”, com o pai e os irmãos e outra “*num bairro modesto*” no Brasil, com o casal que cuidava dos seus filhos.

Apenas uma mãe referiu residir em moradia própria, na Maia.

A mãe dos gêmeos residia numa pensão com o companheiro, em Matosinhos.

No que se refere à religião, as reclusas eram na maioria católicas, à exceção da Ermelinda que pertencia à religião Jeová.

A idade das mães variava entre os 20 e os 44 anos, sendo a maior incidência no grupo etário 30/34 anos (seis mães). A idade do pai situava-se entre os 25 a 39 anos, sendo predominante o grupo etário 25/29 anos (6 pais).

As habilitações das mães do nosso estudo, eram em geral baixas, variavam entre o Básico1 -5 mães; Básico2 – 2 mães; Básico3 – 7 mães e Médio apenas uma mãe, enquanto que nos pais se constou habilitações ainda mais baixas.

A profissão e ocupação das mães apresentavam-se muito variadas, sendo a comerciante e empregada de limpeza a mais referida. São também mencionadas outras ocupações, tais como: ajudante de enfermagem, educação especial, estudante, cabeleireira, costureira, empregada de restauração e secretária.

As ocupações mais significativas dos pais situavam-se na construção civil e comerciantes. Outras são mencionadas, como sejam: trabalho circense, empregado mecânico, motorista e empregado de balcão.

Quanto ao envolvimento dos pais nos cuidados prestados aos filhos mais velhos, as mães cuja vivência era o mundo da droga, reconheceram que não prestaram os cuidados necessários àqueles filhos (crianças de risco) e que estavam naquele momento a desempenhar as funções maternas, como se fosse a primeira vez, como nos referiu a mãe dos gêmeos: “*Não tinha condições de tratar a minha filha mais velha, a droga não me deixava...por isso não sabia tratar de um bebé...agora é que sou mãe pela primeira vez...*” (Cátia).

Tendo iniciado “o mundo da droga” com um indivíduo marroquino, pai do seu primeiro filho, a mãe de nacionalidade francesa também nos confessou que “*...andava naquela vida...foi a minha mãe que cuidou do meu filho, até hoje. Os meus pais são uns pais para o meu filho, nunca tratei dele. Agora é que eu sei o que é cuidar de um bebé, pois hoje é que sei o que é ser mãe*” (Nadine).

Esta mãe sentia que o seu filho mais novo tinha beneficiado com a sua detenção, na medida em que deixara a droga, inclusivamente evitara a metadona: “*Lá fora, acabava por andar na droga e o meu bebé iria sofrer...ainda bem que entrei no EP, no início da gravidez.*”

Vivendo no mundo da prostituição, uma das mães brasileira, dizia-nos que: “*No Brasil, eu nunca cuidei dos meus filhos, era muito nova, sem experiência...e a vida que levava...para esta profissão eu tive necessidade de beber, para esquecer tudo...*”

Sem pais e com esta vivência, não tinha estrutura para cuidar dos filhos. Estes foram acolhidos por um casal, que considerava “*verdadeiros pais que davam de comer e banho aos meninos.*” E era este casal que, no Brasil, continuava a cuidar dos seus três filhos de 9,11 e 12 anos.

Algumas reclusas mencionaram a avó materna o elemento principal, nos cuidados prestados aos filhos mais velhos, papel que se tornou mais significativo, quando foram detidas.

No entanto, algumas das mães, antes de serem detidas, prestaram os cuidados necessários aos filhos mais velhos, como nos revelou uma das mães de nacionalidade brasileira: *“Eu cuidava dos meus filhos...levava-os a passear ao parque...o pai gostava de brincar com os filhos...era um bom pai”* (Vânia).

Também a Ana, mãe luso – sueca sempre cuidou das filhas mais velhas: *“Gostava de lhes ler histórias, cantar canções em sueco e ver TV com elas...na Suécia havia programas infantis muito bons”*. O pai da filha mais velha ajudava nas refeições, no banho e levava-a à creche. Esta reclusa também teve o apoio dos seus pais, principalmente do pai que gostava de passear a neta mais velha. No entanto, o pai das outras filhas *“não prestava qualquer ajuda...não sei como deixei o meu marido, para viver com este homem.”*

A Salomé, natural do Norte do país, sempre cuidou do filho mais velho até aos 6 anos. Com a sua separação, a criança foi entregue à avó materna, até ao presente. A filha mais nova, fruto do segundo relacionamento, e que a acompanhou na sua detenção desde o 12 meses, foi cuidada por ambos os pais que lhe proporcionaram os cuidados básicos necessários, brincavam, passeavam e visitavam o filho mais velho. Para além dos cuidados prestados pelos pais, esta criança frequentou a creche no exterior, até à detenção da mãe.

A mãe de nacionalidade colombiana prestou os cuidados aos três filhos mais velhos, até à sua separação. Levava os filhos à escola, à natação, a passear e apesar do pai ser cardiologista, era a mãe que levava os filhos ao médico, quando estavam doentes. O pai raramente cuidava dos filhos. Quando veio para Portugal com o actual companheiro, espanhol, os filhos permaneceram com o pai, em Barcelona. Embora fosse um pai ausente, dizia-nos com mágoa, que a sua detenção *“foi um castigo, porque eu não soube valorizar o meu marido, ele dedicava muito tempo à sua actividade de médico e eu estava sempre sozinha...estou a pagar aquilo que fiz, abandonar os meus filhos e uma vida estável.”*

A mãe de etnia cigana sempre cuidou dos filhos. Quando ia para as feiras, os filhos mais velhos cuidavam dos mais novos. O pai raramente cuidava dos filhos. Dizia-nos: *“Na nossa comunidade não é habitual os pais cuidarem dos filhos, agora que estou detida, ele tem de olhar pelas crianças...para dar valor ao trabalho da mulher.”*

Devido à sua ocupação como empregada de limpeza e longe da sua residência, a Cesaltina, de origem cabo-verdiana, teve necessidade de colocar os filhos numa ama. Raramente o pai cuidava dos filhos. Enquanto esteve detida, o filho mais velho encontrava-se na Holanda, com a tia paterna.

3. Actividades de tempos livres (dos pais)

No que se refere às actividades de tempos livres dos pais, são mencionados os passados com a família e os amigos:

“Nos tempos livres gostava de passear com os meus filhos no jardim. Ia muitas vezes ao Parque das Nações, passear à beira-mar, com a minha irmã e os meus filhos” (Cesaltina).

Para a mãe que vivia na Cidade da Praia, os tempos livres *“...que eram poucos...eram dedicados à família. Ia a casa da minha irmã e da minha mãe que viviam no interior da Praia”* (Fernanda).

Para algumas mães eram raros os tempos livres...ou eram passados no consumo de drogas, do álcool e do tabaco.

Apenas três mães, aliás as mais novas, praticaram desporto. A Ana praticava atletismo, para além de ler, gostava de estar com os amigos.

A mãe de ascendência cabo-verdiana *“...tinha uma vida livre, andava de bicicleta, jogava à bola...e traficava”* (Márcia).

Também de origem cabo-verdiana, a Renata *“Gostava de andar de bicicleta e jogava à bola numa Escola...gostava de estar com os familiares e à noite com os amigos até tarde.”*

4. Relações sociais e familiares

No que se refere às relações familiares e sociais, na generalidade eram boas, à excepção da Cátia mãe dos gémeos que não mantinha relações com a irmã que tinha a tutela da filha mais velha. Contudo, dizia-nos: *“Espero um dia visitá-la, para reaver a minha filha. A minha irmã é muito direita e é contra as drogas, só me entrega a menina quando eu estiver limpa”*.

A mãe colombiana não mantinha relações com os pais dos seus filhos. Contudo, estava em contacto permanente, através do telefone, com os filhos que se encontravam em Barcelona.

A mãe brasileira apenas mantinha boas relações com o casal que cuidava dos seus filhos, já que não tinha mais família. O pai nunca o conheceu e a mãe tinha falecido num desastre de bicicleta, quando tinha dez anos.

5. Hábitos/saúde familiar

Nas questões sobre a saúde e hábitos familiares, algumas mães evidenciaram muitas reservas. Referiram o gosto pelo tabaco, mas no que respeitava ao consumo de drogas, apenas três mães assumiram o consumo de tabaco, álcool e drogas, com os respectivos companheiros.

Uma das mães consumia bebidas alcoólicas “socialmente” e o tabaco e as drogas “eram esporádicas” (Beta).

Segundo a Ermelinda, em 2000, foi-lhe diagnosticada tuberculose.

Também uma mãe, de origem cabo-verdiana, revelou-nos ter tido hepatite e pelo facto, não amamentara o filho ao peito, *“porque podia prejudicar o bebé”* (Márcia).

4. Apresentação e Análise das Representações Maternas sobre:

4.1 Desenvolvimento e aquisições dos filhos

Através de questões dirigidas a todas as mães – reclusas do nosso estudo, (**Guião de Representações Maternas**) – (**Anexo VII**) pretendemos conhecer as representações ligadas a conceitos não só de desenvolvimento, de autonomia e aquisições dos seus filhos, como também ligadas ao apoio e às dificuldades sentidas, em contexto prisional, visto que as diferentes concepções e valores culturais sobre o desenvolvimento influenciam as atitudes e os comportamentos dos pais, face ao tipo de cuidados, aos estilos interactivos e às práticas educativas.

Para analisar as várias situações, identificámos não só a idade da criança em questão, como também o lugar que ocupava na fratria.

1. O que é para si uma criança bem desenvolvida?
-uma criança feliz, que se ri, que reflecte bons modos de educação, que se desenvolve socialmente bem com as outras crianças...que vai formando a sua personalidade (mãe do Jorge 36 meses – 4º).
-que é grande...que fala tudo e depressa...inteligente (mãe do Norberto 16 meses – 4º).
-é uma criança saudável, gorda (mãe dos gémeos 6 meses, Paulo e Inácia – 2º e 3º).
-criança esperta, que consegue pegar as coisas, que anda, que consegue falar antes do tempo (mãe do Bernardo 5 meses – 3º).
-criança psicologicamente bem desenvolvida mais do que fisicamente...é mais em termos de agir (mãe da Bela 14 meses).
-o desenvolvimento de uma criança está constantemente a sofrer alterações. De repente dá saltos (mãe da Célia 36 meses – 2º).
-é a que anda, aprende tudo (mãe da Adelina 20 meses – 4º).
-é uma criança feliz, que cresce bem (mãe do Meno 13 meses – 2º).
-é a que começa a conhecer as coisas, a tentar falar, que já sabe pedir (mãe do Mário A. 13 meses).
-é a que começa a andar sem dificuldade...que procura ir além de...que conhece as pessoas, que ri, que diferencia as pessoas. (mãe do Jonas 6 meses – 2º).
-é aquela que tem saúde, bom peso e altura (mãe do Valdemar 30 meses -2º).
-é aquela que sabe as coisas (mãe da Lúcia 20 meses).

Pela análise efectuada ao conceito de desenvolvimento, verificámos que aquele estava associado à faixa etária do seu filho. Assim, a criança bem desenvolvida era para a maioria das mães – reclusas, um conceito ligado à saúde, ao peso, ao crescimento, ao andar e ao falar. Reconheciam que o desenvolvimento da criança estava constantemente a sofrer alterações. Para a Salomé, mãe da Célia, quase a completar os três anos, “...o desenvolvimento da criança de repente dá saltos.”

Outras mães reconheciam que o bom desenvolvimento era sinónimo de felicidade e o resultado de uma boa educação. Como nos referia a mãe colombiana, cujo filho tinha dois anos e meio: “...que reflecte bons modos de educação, que se desenvolve socialmente bem com as outras crianças...que vai formando a sua personalidade...”

A Ermelinda, de origem cabo-verdiana, e mãe pela primeira vez, considerava o conceito de desenvolvimento psíquico mais importante, “...mais do que fisicamente...é mais em termos de agir.”

Assim, segundo opinião das mães, a autonomia, a linguagem e as aprendizagens efectuadas pelas crianças evidenciavam um bom desenvolvimento.

2. O que é necessário para que uma criança se desenvolva?
-muito amor...muita atenção...respeitar os seus sentimentos e a sua infância...não lhe dar coisas materiais (mãe do Jorge 36 meses – 4º).
-o adulto deve saber falar à criança, dar bastante carinho (mãe do Norberto 16 meses - 4º).
-prestar os cuidados básicos a horas – alimentação, higiene, banho... (mãe dos gémeos 6 meses -2º e 3º).
-muito diálogo entre o adulto e a criança (mãe do Bernardo 5 meses – 3º).
-conversar...ensinar as palavras correctas...explicar as coisas...dar brinquedos (mãe da Bela 14 meses).
-estabelecer limites...ser verdadeiro nas explicações à criança (mãe da Célia 36 meses – 2º).
-carinho...amor...espaço para brincar à vontade...alimentar (mãe da Adelina 20 meses -4º).
-muito amor... (mãe do Meno 13 meses -2º).
-que a mãe fale ao filho e que lhe mostre as coisas (mãe do Mário 13 meses).
-dar-lhe atenção, estimulá-la...dormir bem e cumprir horários (mãe do Jonas 6 meses).
-saúde...muita paciência para entendê-la e dar-lhe muito amor e carinho (mãe do Valdemar 30 meses 2º).
-perceber a criança...dar-lhe carinho e compreensão (mãe da Lúcia 20 meses).

Para haver um bom desenvolvimento da criança era necessário, segundo a maioria das mães, muito amor e carinho, sendo também fundamental a prestação de cuidados básicos, cumprir horários na alimentação, higiene, banho e sono.

Por outro lado, as mães das crianças mais velhas referiam ser necessário perceber a criança, estimular, dialogar, explicar as coisas, e ensinar as palavras correctas. “*Ser verdadeiro nas explicações à criança e estabelecer limites*”, eram as atitudes necessárias para os momentos que estava a vivenciar uma das mães: “*A minha filha (36meses), neste momento, está a entender as situações... gostava de mais tarde explicar-lhe as situações*”. Para esta mãe, era essencial dar explicações muito sinceras às questões que a filha lhe colocava, deixando para mais tarde o conhecimento da real situação.

Reconheciam que não eram os bens materiais que contribuíam para o desenvolvimento correcto do seu filho, mas sobretudo o afecto e segundo a opinião da Arminda “...respeitar muito a sua infância, os seus sentimentos...”

Também a mãe do Jorge considerava que não eram os bens materiais que se davam à criança o mais importante para o seu desenvolvimento, mas a relação que se estabelecia com ela, o dialogar, o brincar...

Ao considerarmos o desenvolvimento da criança como um processo de constantes mudanças, traduzidas no domínio progressivo e complexo de emoções, acções e interacções, há que evidenciar a importância da actividade lúdica na vida das crianças como uma das formas mais importantes de aprendizagem e de desenvolvimento emocional, afectivo e relacional.

De facto, a actividade lúdica e a situação de jogo, levadas a cabo pela criança e acompanhada pelo adulto, constituem forças inesgotáveis nos mais diferentes domínios. No domínio da interacção mãe/filho facilita e satisfaz as necessidades dos contactos, dos afectos, dos sorrisos; no aspecto da linguagem ajuda a desenvolver conceitos e palavras; no aspecto cognitivo proporciona o desenvolvimento da concentração, imaginação e criatividade; no aspecto da motricidade, ajuda a desenvolver aspectos motores grossos ou finos, consoante o tipo de jogos e no domínio da socialização proporciona a interacção, potencia o cumprimento de regras e capacidades para depois poder brincar com os seus pares ou em grupo

A necessidade do espaço para a criança brincar à vontade, era sentida e referenciada ao longo do nosso estudo, por várias mães, principalmente ao fim-de-semana, altura em que se concentravam muitas crianças, na Casa das Mães, por não funcionar a creche.

Reconheciam que o espaço quer do pátio exterior a que tinham acesso uma hora por dia, quer a sala lúdica que normalmente se encontrava fechada, eram fundamentais para as crianças se desenvolverem, não só no aspecto motor mas sobretudo relacional.

Aos fins-de-semana, a concentração de mães e seus filhos no corredor do Pavilhão, espaço considerado limitado, era muitas vezes propiciador de conflitos entre as crianças e também entre as mães.

No entanto, reconhecendo a necessidade de espaço para as actividades no exterior, a mãe da Célia que se encontrava no RAVI, proporcionava à filha, quando regressava da creche e ao fim de semana, algumas actividades que eram do seu agrado, como por exemplo: andar de triciclo no corredor do pavilhão, e no seu quarto, desenhar, recortar, ler histórias, através dos livros que requisitava na Biblioteca.

Sobre a importância da leitura das histórias às crianças e sobre a magia do livro, Soares refere que “ *O livro, e quem diz o livro, diz histórias, tem de ser ministrada às crianças como alimento indispensável na sua formação integral...ouvir histórias é guardar tesouros dentro de si: brilho, pedrarias, cintilações de escamas doiradas de dragões ou de varinhas de cristal...* ” (2003:25).

Muitas das reclusas referiam-se à sala lúdica, sala equipada com material lúdico, como uma simples sala para “as visitas verem”, dado que raramente era utilizada pelos filhos. A razão desta sala estar habitualmente fechada, segundo a Técnica de Educação, prendia-se com a falta de pessoal de vigilância para controlar este espaço, essencialmente direccionado à criança. Também, segundo aquela Técnica, por vezes, aos fins-de-semana, o espaço era dinamizado por uma reclusa “...*que tem muito jeito para as crianças e que se encontra no Pavilhão Livre de Drogas.*”

3. Como procede para que o seu filho se desenvolva o melhor possível?
-é muito difícil...atenção máxima...ensinar-lhe muitas coisas...introdução de normas e responsabilidades...preparar para o futuro (mãe do Jorge 36 meses – 4º).
-saber o que ele quer...conversar...dar-lhe mimos e também tau...tau na bunda, quando precisa (mãe do Norberto 16 meses – 4º).
-converso muito com o meu filho...dou-lhe muitos mimos (mãe do Bernardo 5 meses – 3º).
-estar limpo, sem a fralda suja e alimentação cuidada (mãe dos gémeos 6 meses – 2º e 3º).
-conversar...estabelecer regras (mãe da Bela 14 meses).
-respeitar os horários da alimentação, do sono, de se levantar para ir para a creche (mãe da Célia 36 meses – 2º).
-deixá-la à vontade...dar-lhe o que ela quer (mãe da Adelina 20 meses – 4º).
-dar-lhe amor...estabelecer limites (mãe do Meno 13 meses – 2º).
-falar com o meu filho...estipular regras (mãe do Mário 13 meses).
-dar-lhe uma alimentação correcta (mãe do Jonas 6 meses).
-cuidar da saúde...dar muito carinho e ensinar-lhe as coisas (mãe do Valdemar 30 meses – 2º).
-procuro perceber a minha filha...dar-lhe carinho...ajudá-la no crescimento (mãe da Lúcia 20 meses).

No dia a dia, a maioria das mães, procurava prestar ao seu filho os cuidados básicos, isto é dar-lhe uma alimentação cuidada, mantê-lo asseado, respeitar os sonos, conversar, e sobretudo dar-lhe muitos “mimos”.

Pela análise efectuada, verificámos uma certa preocupação com os cuidados de saúde e também com a introdução de normas, com o estabelecer limites e responsabilidades, sobretudo as mães das crianças mais velhas, *“preparar para o futuro, para estar em família...dou-lhe responsabilidades para poder mais tarde enfrentar um futuro difícil”* (Arminda).

Verificámos a preocupação destas mães em enfrentar o futuro e em preparar os filhos para a vida em família, que ansiavam e faziam questão de a retomarem quando saíssem em liberdade.

Se para algumas, a prioridade era estabelecer regras e disciplina, outras mães deixavam os filhos à vontade, proporcionando-lhe o que eles queriam, culpabilizando-se por estes se encontrarem naquele contexto, pelo seu delito.

Para uma das mães, cabo-verdiana, o afecto era o mais importante para o crescimento e desenvolvimento da filha.

Contudo, a Marta, mãe brasileira, referia que era necessário dar mimos e também castigos *“tau...tau, na bunda”*.

4. Qual o apoio prestado pelo E.P. às mães reclusas?
-na assistência médica...na vacinação (mãe do Jorge 36 meses – 4º).
-tem tido muita ajuda da creche (mãe do Norberto 16 meses – 4º).
-apoio material –fraldas, toalhetes, roupa, leite, tudo...e apoio moral (mãe dos gémeos Paulo e Inácia 6 meses – 2º e 3º).
-ajuda nas fraldas, pomadas...sempre que é preciso. Tenho tudo o que preciso, se eu

souber conversar com a subchefe (mãe do Bernardo 5 meses – 3º).
-a creche tem desenvolvido bastante a minha filha...tem feito muito bem (mãe da Bela 14 meses).
-apoio na saúde. Os Projectos que se desenvolvem na Casa das Mães (mãe da Célia 36 meses – 2º).
-apoio da creche (mãe da Adelina 20 meses – 4º).
-na alimentação e na saúde. A creche tem desenvolvido muito o meu filho (mãe do Meno 13 meses – 2º).
-na alimentação – papas, leites...nas fraldas...na saúde (mãe do Mário 13 meses).
-na alimentação...na saúde – tem feito as vacinas normais...apoio no meu estudo (mãe do Jonas 6 meses).
-na alimentação...na saúde. A creche tem ajudado muito no desenvolvimento do meu filho (mãe do Valdemar 30 meses – 2º).
-na alimentação (mãe da Lúcia 20 meses).

As mães do nosso estudo referiam que o apoio prestado pelo EP às mães reclusas incidia fundamentalmente na alimentação, na saúde e em bens relacionados com a higiene, como as fraldas, talcos e pomadas.

Contudo, uma das mães sentia que tinha pouco apoio, ao nível da saúde da filha. Verificámos que esta criança esteve constipada durante o Inverno. Várias vezes saía com a avó materna, para ser consultada pelo médico de família, “*por causa das alergias*” (Renata).

Muitas das mães não só referiam o contexto creche, como o grande apoio ao desenvolvimento e crescimento dos filhos, como também os vários Projectos que eram desenvolvidos na Casa das Mães. Consideravam-nos como uma ajuda para a reflexão sobre o passado e também de abertura, a uma nova concepção de vida. Como nos dizia uma mãe: “*O Projecto, As competências Sociais, ajudaram-me a reflectir sobre a minha vida, sobre o crime que pratiquei, a falar abertamente das nossas emoções e isto fez-nos sentir bem, a controlarmo-nos e a compreendermos os outros...porque o apoio que nos dão, reflecte-se nos nossos filhos*” (Salomé).

Para além do apoio material, as mães reconheciam que o EP tinha dado muito apoio moral e citavam não só pessoas com cargos de relevo, na Instituição, como também a nível da vigilância, que de facto, ajudaram-nas na Casa das Mães, quer a nível pessoal, quer no seu papel de mães.

No entanto, também reconheciam que neste contexto, regido por normas muito específicas, era fundamental a postura das pessoas e sobretudo a comunicação que era vinculada, não só entre as reclusas, como também entre as reclusas e o pessoal de vigilância.

A Salomé, antes de entrar no EP de Tires, esteve algum tempo no EP de Custóias e de Felgueiras e comparava-os: “*Aqueles não têm condições para receberem crianças. A Casa das Mães tem as condições necessárias...só estamos privadas de liberdade*”.

Igual atitude tinha a mãe brasileira, que, desde o nascimento do filho, tinha tudo o que precisava, “*se eu souber falar com a subchefe...*” (Vânia).

Além do apoio material e moral que muitas referiram, apenas uma das mães realçava o apoio que tinha tido nos seus estudos. Enquanto frequentava a Escola (9º ano), o filho de quatro meses, ficava ao cuidado de uma reclusa, “...*que se encontra no Pavilhão Livre de Drogas.*”

5. Que dificuldades sente no desenvolvimento do seu filho?
-a falta de espaço...não exploração e aproveitamento da sala lúdica (mãe do Jorge 36 meses – 4º).
-o Pavilhão é muito fechado...horário muito reduzido para brincarem no recreio...é muito teimoso, não me escuta e quer as coisas dos outros meninos (mãe do Norberto 16 meses – 4º).
-dificuldades na saúde...se são ou não seropositivos... (mãe dos gémeos Paulo e Inácia 6 meses – 2º e 3º).
-não tenho sentido dificuldades (mãe do Bernardo 5 meses – 3º).
-na saúde...no tratamento da pele da minha filha. As pomadas vêm do exterior, são compradas pela minha mãe (mãe da Bela 14 meses).
-não tenho tido dificuldades. Tenho tido muito apoio na Casa das mães e na Creche (mãe da Célia 36 meses – 2º).
-na saúde, com as constipações (mãe da Adelina 20 meses – 4º).
-tenho tido muito apoio. Nunca senti dificuldades (mãe do Meno 13 meses -2º).
-na saúde. Quando está doente, não sei o que hei-de fazer ou dar ao meu filho. É a primeira vez que sou mãe (mãe do Mário 13 meses).
-dificuldades na alimentação. É muito limitativo (mãe do Jonas 6 meses).
-dificuldades em educar o meu filho. Aqui é difícil educar... (mãe do Valdemar 30 meses – 2º).
-dificuldades quando a minha filha está doente. O espaço é muito fechado... (mãe da Adelina 20 meses).

As dificuldades sentidas pelas mães do nosso estudo situavam-se, fundamentalmente, ao nível do espaço (ser muito fechado) e ao nível da saúde, isto é, quando os filhos adoeciam.

Para a Renata, além dos problemas de saúde da filha, devido às alergias, sentia “ *que as celas não deviam estar fechadas à noite, e a porta do Pavilhão que dá para o pátio do recreio devia estar sempre aberta. Está tudo muito fechado, principalmente para as crianças*”.

Para a Cesaltina, mãe de origem cabo-verdiana era difícil educar naquele contexto. Procurava que nada faltasse, embora tivesse dificuldades em impor regras ao filho, “*quando penso que ele está aqui por minha causa.*”

Embora concordassem que o espaço do recreio devia estar aberto às mães e filhos, também reconheciam que muitas vezes eram as próprias reclusas que provocavam, porque tinha havido tentativa de fuga, por parte de algumas reclusas.

Para a mãe dos gémeos, e seropositiva, a dificuldade centrava-se na saúde e em saber se os filhos “*são ou não seropositivos...*” (Cátia).

6. É fácil lidar com o seu filho?
-sim. Há uma relação muito boa. Entendemo-nos muito bem (mãe do Jorge 36 meses – 4º).
-não estou a saber lidar com o meu filho. Está muito teimoso... (mãe do Norberto 16 meses – 4º).
-já me habituei a lidar com os meus filhos (mãe dos gémeos Paulo e Inácia 6 meses – 2º e 3º).
-mais ou menos... (mãe do Bernardo 5 meses – 3º)
-tem sido fácil...é uma criança muito dada e com boa relação com os outros (mãe da Bela 14 meses).
-está a tornar-se mais difícil. Já faz muitas perguntas e vai entendendo as situações (mãe da Célia 36 meses -2º).
-às vezes é difícil, quando chora... (mãe da Lúcia 20 meses – 4º).
-a idade é difícil... (mãe do Meno 13 meses – 2º).
-sim é fácil (mãe do Mário 13 meses).
-é fácil...tenho é de saber compreendê-lo (mãe do Jonas 6 meses).
-por vezes é difícil (mãe do Valdemar 30 meses – 2º).
-às vezes é difícil...tem muita vida, não pára (mãe da Lúcia 20 meses).

Se para algumas mães era fácil lidar com os filhos, para outras, a dificuldade residia nas situações que se iam criando no quotidiano, relacionadas com o contexto em que estavam inseridas e que as mães não conseguiam dar resposta.

Muitas mães desconheciam as características específicas das etapas do desenvolvimento e em alguns casos, situações que estavam aliadas ao desenvolvimento normal da criança, como o caso da Marta que sentia dificuldade em lidar com o filho (21 meses), porque o considerava muito teimoso e desobediente.

De facto, segundo Debray-Ritzen et al *“A criança aos 21 meses é autoritária com a mãe; tem ideias precisas quanto à maneira como ela deve falar e agir. Tem consciência da aprovação ou da não aprovação de outrem. Tornou-se mais exigente, mas acalma-se se lhe manifestam afecto (1979:62).*

Para outras mães o choro era difícil de perceber, entendiam-no como uma “birra”. O choro que tem sido apontado como indicador de desordens, quer fisiológicas, quer relacionais, tendo estas como suporte, a “teoria do apego” de Bowlby, na medida em que *“o choro é uma forma de comunicação especificamente dirigida à figura de apego, e que a disponibilidade da mãe e qualidade da relação precoce determinam a evolução do grito para outras formas de comunicação mais intencionais”* (Santos, 1998:33). Winnicott, (1988) distingue quatro tipos de choro: de satisfação, dor, raiva e tristeza e que traduzem a evolução do bebé. Assim, o choro, como actividade causal do bebé, reveste-se de grande importância quando é respondido, permitindo satisfazer as suas necessidades quer fisiológicas quer afectivas.

Muitos dos Projectos dinamizados pelo EP tinham como objectivo principal ajudar as mães a compreenderem o desenvolvimento das crianças, as suas atitudes, tendo em consideração uma série de transformações que se fazem em todos os domínios e segundo um processo dinâmico permanente.

Na sessões, a Técnica de Educação procurava explicar o desenvolvimento das crianças e as características das várias fases da criança, para que a mãe pudesse agir de acordo com o comportamento manifestado pelo filho.

A dificuldade manifestada por uma das mães em educar o filho estava associada à sua culpabilidade. Dizia-nos: *“Quando quero impor regras, penso que ele está aqui por minha causa...”* (Cesaltina).

Por outro lado, a mãe da Célia sentia dificuldade em responder às questões que a filha lhe colocava e que se relacionavam com a sua vivência neste contexto.

Para a mãe dos gémeos o cuidar dos filhos era fácil, já se tornara um hábito. No entanto, na gravidez, surgiram muitas dúvidas, se seria capaz de cuidar de dois bebés, em simultâneo.

Embora sendo a sua segunda maternidade, considerava-a como sendo a primeira, visto nunca ter cuidado da sua filha (de dez anos), devido à toxicodependência.

A mãe, de nacionalidade colombiana, considerava que havia muita cumplicidade na relação com o filho. Privilegiava a comunicação que mantinha com o seu filho, quer em português, quer em castelhano e dizia-nos: *“entendemo-nos e estamos muito compenetrados”*.

7. O que é para si uma criança difícil?
-as que não têm a atenção por parte da mãe...as crianças ficam descentradas, desequilibradas e depois são muito revoltadas (mãe do Jorge 36 meses – 4º).
-as que estão sempre a mexer no que não devem...não escutam o adulto (mãe do Norberto 16 meses – 4º).
-a que chora muito e a mãe não consegue dar resposta (mãe dos gémeos Paulo e Inácia 6 meses – 2º e 3º).
-quando chora e não sabemos como fazer para parar (mãe do Bernardo 5 meses – 3º).
-quando tem birras (mãe da Bela 14 meses).
-criança mal mandada...que não obedece a nada...que tem birras e não tem regras (mãe da Célia 36 meses – 2º).
-a que é difícil de controlar...a mãe fica saturada, grita e bate... (mãe da Adelina 20 meses – 4º).
-a criança que chora...que é doente, que não come, não dorme e anda triste (mãe do Meno 13 meses – 2º).
-a que não ouve os adultos e não aceita regras (mãe do Mário 13 meses).
-a criança muito parada...muito quieta e a que não tem referências (mãe do Jonas 6 meses).
-a criança que faz birras...que se deita para o chão a chorar... (mãe do Valdemar 30 meses -2º).
-que tem dificuldades em comer... que faz birras e não obedece (mãe da Lúcia 20 meses).

Para a maioria das mães, uma criança difícil era a que chorava muito e fazia birras, e a mãe não conseguia dar resposta. Aliás, a única resposta, segundo a Maria: *“...a mãe grita e bate.”*

Apontaram algumas razões porque as crianças não obedeciam e faziam birras. Algumas estavam associadas à falta de atenção por parte do adulto, como nos referia a Arminda: *“Há crianças difíceis, são as que não têm a atenção por parte da mãe, não têm uma base de formação e de equilíbrio. Estão completamente descentradas, desequilibradas e depois são muito revoltadas.”*

Outras mães consideravam a falta de regras e os mimos excessivos responsáveis pelas birras dos filhos, como nos referiu a Márcia: *Há crianças difíceis e os adultos não sabem lidar com elas. Deve-se moderar os mimos.”*

Se para algumas mães, criança difícil era sinónimo de criança que “não pára”, que é “muito mexida”, para outras, a criança era igualmente difícil, quando *“é muito parada...muito quieta, triste e que não tem referências”* (Beta).

8. Como desenvolve a autonomia do seu filho?
-com muito amor, para a sua formação. Programo e organizo o dia do meu filho. Trata dos brinquedos, lava-os e arruma-os (mãe do Jorge 36 meses – 4º).
-procuro ajudá-lo a arrumar as suas coisas, depois de brincar (mãe do Norberto 16 meses – 4º).
-procuro dar o que os meus filhos necessitam (mãe dos gémeos Paulo e Inácia 6 meses -2º e 3º).
-com muito carinho (mãe do Bernardo 5 meses – 3º).
-procuro dar-lhe regras e conversar muito (mãe da Bela 14 meses).
-deixo-a fazer os trabalhos de rotina de uma casa... arruma os brinquedos, os livros... (mãe da Célia 36 meses – 2º).
-procura que ela faça as coisas sozinha...já lava os dentes... (mãe da Adelina 20 meses – 4º).
-ajudo a que ele coma sozinho... (mãe do Meno 13 meses – 2º).
-deixar fazer o que eles querem... durante as refeições deixar que comam sozinhos, mesmo que se sujem (mãe do Mário 13 meses).
-procuro estimular com os brinquedos... dar-lhe muita atenção (mãe do Jonas 6 meses).
-tento dar-lhe responsabilidade, como por exemplo, comer sozinho, lavar os dentes, vestir-se... (mãe do Valdemar 30 meses -2º).
-procuro deixar fazer as coisas sozinha...já começou a comer sozinha... (mãe da Lúcia 20 meses).

O desenvolvimento da autonomia dos filhos era, sobretudo, sustentado pelo amor, carinho, estimulação e responsabilidade. O incutir responsabilidades, segundo a Cesaltina, como por exemplo: *“... comer sozinho, lavar os dentes, vestir-se...”* como também incutir regras e ajudar os filhos a organizarem o seu dia, era ajudar o filho a crescer.

Opinião semelhante tinha também a Arminda, que considerava fundamental o amor e a organização que proporcionava ao filho para o desenvolvimento da sua autonomia: *“Com muito amor, para a sua formação. Consigo programar o dia do meu filho, para o organizar. Lavar os brinquedos, arrumá-los, lavar os dentes, vestir-se sozinho...”*

A refeição era um momento muito propício para o desenvolvimento da autonomia, como nos referiram as mães cujos filhos se encontravam na fase da aprendizagem da utilização dos talheres *“... deixo comer sozinho...mesmo que se suje...”* (Márcia).

Para outras mães, o desenvolvimento da autonomia passava por estimular a actividade lúdica e dar muita atenção às preferências do filho.

A Salomé procurava proporcionar à filha trabalhos de rotina, próprios de uma casa, tendo em vista a sua integração futura, no exterior. Esta mãe tinha consciência de que a criança não podia estar “numa redoma”, a preparação que a mãe lhe proporcionava, ao nível da autonomia e das relações com as pessoas, teria os seus frutos, à posteriori.

4.2 Práticas Educativas/Competências maternas

Este instrumento, dirigido a todas as mães – reclusas do estudo, teve como finalidade identificar nas práticas educativas, as competências maternas que eram mais valorizadas, onde se sentiam mais fragilizadas nas capacidades maternas, de que forma eram apoiadas pelo E.P. e quais os Projectos desenvolvidos na Casa das Mães que mais contribuíram para o desenvolvimento das competências maternas.

Para analisar as várias situações, identificámos não só a idade da criança em questão, como também o lugar que ocupavam na fratria.

1. Actividades mais valorizadas
-valorizo o brincar com o meu filho...partilho muito com o meu filho... (mãe do Jorge 36 meses – 4º).
-valorizo tudo quanto faço com o meu filho (mãe do Roberto 16 meses – 4º).
-valorizo o que realizo com os meus filhos. Dá-me prazer em fazer tudo (mãe dos gémeos Paulo e Inácia 6 meses – 2º e 3º).
-dar a mama e o banho (mãe do Bernardo 5 meses – 3º).
-valorizo tudo o que faço com a minha filha (mãe da Bela 14 meses).
-valorizo tudo quanto proporciona bem-estar à minha filha...e os cuidados de saúde (mãe da Célia 36 meses – 2º).
-valorizo tudo para que ela seja saudável (mãe da Adelina 20 meses – 4º).
-valorizo todas as actividades...é um hábito (mãe do Meno 13 meses -2º).
-as actividades são todas importantes (mãe do Mário 13 meses).
-valorizo os momentos que brinco com o meu filho...estimulo-o e dou-lhe muitos mimos...ele come muito bem (mãe do Jonas 6 meses).
-valorizo mais o brincar e falar com o meu filho (mãe do Valdemar 30 meses – 2º).
-valorizo tudo o que faço com a minha filha (mãe da Lúcia 20 meses).

As mães, em geral, valorizavam todas as práticas educativas, porque consideravam-nas todas importantes.

Contudo, as competências maternas mais valorizadas estavam intimamente ligadas à fase etária de cada uma das crianças.

Assim, as mães cujos filhos tinham menos de seis meses valorizavam, “o dar a mama, o banho...” (Vânia), como também os momentos de brincadeira e as trocas relacionais, como nos referiu a Beta que valorizava “... os momentos que brinco com o meu filho...estimulo-o e dou-lhe muitos mimos”

As mães das crianças mais velhas valorizavam mais o falar, o brincar e o partilhar as rotinas do dia-a-dia e as actividades mais relacionadas com o bem-estar dos filhos.

Consideravam que falar, cantar e participar nas brincadeiras dos filhos eram práticas educativas fundamentais ao bom desenvolvimento da criança e sobretudo à relação que se estabelecia com a mãe, já que era o único elemento familiar de referência que a criança dispunha.

Procuravam transmitir aos filhos os valores culturais ensinando-lhes a língua materna, como era o caso da mãe colombiana, ou cantando canções de embalar, como nos referiu a mãe luso-sueca, Ana.

2. Actividades em que sente maiores dificuldades
-as perguntas que o meu filho me coloca...já percebe as situações... (mãe do Jorge 36 meses – 4º).
-a hora da refeição e quando está doente (mãe do Norberto 16 meses – 4º).
-quando estão os dois a chorar, por exemplo com fome e eu não sei para que lado hei-de virar (mãe dos gémeos Paulo e Inácia 6 meses -2º).
-quando está enjoadinho...com cólicas...sinto-me perdida. (mãe do Bernardo 5 meses – 3º).
-quando os dentes nasceram, teve diarreia...não sabia como acalmar a minha filha. (mãe da Bela 14 meses).
-senti dificuldades em controlar as birras. Aí a Creche ajudou-me muito (mãe da Célia 36 meses - 2º).
-quando está doente e não quer comer (mãe da Adelina 20 meses – 4º).
-não tenho sentido dificuldade...apenas a falta de liberdade (de ir à praia). Quando sair vou abraçar o chão (mãe do Meno 13 meses – 2º).
-senti maior dificuldade em adormecer o meu filho (mãe do Mário 13 meses).
-senti dificuldades no choro (mãe do Jonas 6 meses).
-sinto dificuldades em falar com o meu filho...não se percebe o que ele diz (mãe do Valdemar 30 meses – 2º).
-sinto dificuldades em adormecê-la...à noite sente-se fechada na cela...não gosta (mãe da Lúcia 20 meses).

Pela análise efectuada, verificámos que as mães procuraram transmitir as dificuldades que naquele momento sentiam, como também as sentidas em momentos anteriores e que de certa forma “as marcaram”, por terem sido momentos difíceis, como o nascimento dos dentes: “quando os dentes nasceram, teve diarreia...não sabia como acalmar a minha filha...” (Ermelinda), ou o controle das birras e do choro, como nos referia a Salomé: “Senti dificuldades em controlar as birras...aí a creche ajudou-me muito”.

O choro do seu filho era para muitas inquietante e por vezes angustiante:

“Senti dificuldades no choro. No início, questionava-me: o que é que ele tem? Ficava preocupada. Não sabia distinguir. Agora já não vai acontecer...já sei porque chora...” (Beta).

“Não sabia porque chorava, se era das cólicas, se era fome...senti muitas dificuldades, no início, ficava em pânico, agora já vou conhecendo o choro do meu filho”(Nadine).

Também a maior dificuldade sentida pela mãe dos gémeos era o choro, em simultâneo: “quando os dois estão a chorar, por exemplo, com fome, eu não sei para que lado me hei-de virar.”

As maiores dificuldades sentidas no momento, para uma das mães, relacionavam-se com problemas de saúde e falta de apetite, na medida em que o Bernardo estava na fase da introdução dos alimentos sólidos: “quando está enjoadinho...com cólicas...sinto-me perdida” (Vânia).

Outras dificuldades apontadas estavam relacionadas com a falta de liberdade para poder passear com o filho e também o adormecer: “Sinto dificuldades em adormecê-la...à noite sente-se fechada na cela...e ela não gosta...” (Renata).

Para a mãe de uma criança de 36 meses a dificuldade prendia-se com as situações e a vivência em contexto prisional: “...como o meu filho percebe tudo, questiona-me e confronta as situações: Porque vai a C e a S. de precária e nós não vamos? Porque não vives com o meu papá? Utiliza muitas expressões próprias da prisão – a cela, a saída de precária, vou de precária à praia e dirige-se aos meninos no mesmo tom das guardas: -Meninos terminou o recreio, vamos para a cela!” (Arminda).

3. Actividades em que se sente apoiada pelo E.P.
-nos serviços médicos (mãe do Jorge 36 meses - 4º).
-nas papas, fraldas, apoio médico e vacinas. A subchefe e a nossa embaixada (Brasil) também ajudam (mãe do Norberto 16 meses – 4º).
-quando estão doentes...a subchefe é mais que minha mãe. Noutras actividades de rotina não tenho apoio de ninguém...quero ser eu a cuidar dos meus filhos (mãe dos gémeos Paulo e Inácia 6 meses – 2º e 3º).
-só no aspecto material (mãe do Bernardo 5 meses – 3º).
-nós é que temos de fazer as coisas: dar água de arroz e banana para a diarreia...no EP, para tudo é utilizado o supositório (mãe da Bela 14 meses).
-na Casa das Mães tenho tido muito apoio...as técnicas de educação ajudaram-me muito...souberam ouvir-me. No início não conseguia falar da minha situação e elas ajudaram-me. A Creche ajudou-me muito, principalmente a educadora que iniciou com a minha filha (mãe da Célia 36 meses -2º).
-na saúde...vou algumas vezes ao médico (mãe da Adelina 20 meses – 4º).
-tenho tido apoio na Casa das Mães e a creche também tem ajudado o meu filho a crescer (mãe do Meno 13 meses – 2º).
-apoio na alimentação e saúde. A creche também tem ajudado muito... (mãe do Mário 13 meses).
-apoio na saúde... (mãe do Jonas 6 meses).
-a creche tem ajudado muito no crescimento do meu filho...dá regras, tem horários para as refeições, para brincar, para conviverem com outras crianças, têm o recreio... (mãe do Valdemar 30 meses – 2º).
-tenho tido muito apoio na creche...a minha filha tem-se desenvolvido muito bem. (mãe da Lúcia 20 meses).

Na generalidade, o apoio prestado pelo EP às mães na sua prática educativa, estava relacionado com a saúde – serviços médicos, de vacinação e com a alimentação.

No entanto, uma das mães apontou algumas dificuldades, quando a filha teve problemas intestinais: “Nós é que temos de fazer as coisas...dar água de arroz e banana para a diarreia. No EP, para tudo é utilizado o supositório...” (Ermelinda).

Para algumas mães, o apoio prestado, centrava-se na figura da subchefe, que para algumas “...é mais que minha mãe...” (Cátia).

Reconheciam o interesse e todo o apoio prestado pelo pessoal de vigilância quando do nascimento de uma criança, e como esse apoio se repercutia na auto-estima da mãe e também nos cuidados a prestar ao filho. A mãe dos gémeos dizia: *“Tive muita ajuda, mas agora, nas actividades de rotina quero ser eu a cuidar dos meus filhos”*. De facto, o empenho e as competências reveladas por esta mãe, nos cuidados prestados aos filhos foi surpreendente, na medida em que no final da gravidez mostrava-se apreensiva, se teria “capacidades” para cuidar de duas crianças, em simultâneo e também por sabermos que esta gravidez era sentida como uma primeira gravidez, embora já tivesse uma filha de dez anos.

O apoio prestado pelas Técnicas de Educação, também foi referido pela maioria, sobretudo porque, não só *“Ajudaram-me muito...souberam ouvir-me...”* (Salomé), como também pelos Projectos direccionados às competências pessoais e sociais e às competências maternas.

Para as mães brasileiras foi muito importante o apoio prestado pela embaixada do seu país que regularmente as visitava, dando-lhes apoio moral, material e também proporcionando aos seus filhos visitas ao exterior, uma vez por semana.

Para a maioria das mães, o apoio prestado também se centrava na Creche, contexto educativo que ajudara ao crescimento e desenvolvimento dos filhos, e também na figura da Educadora:

“A creche tem ajudado muito no crescimento do meu filho...dá regras, tem horários para as refeições, para conviverem com as outras crianças, têm o recreio...” (Cesaltina).

4. Os Projectos desenvolvidos na Casa das Mães ajudam-na no seu papel de mãe (nas competências maternas)?
-ajudaram-me muito...com a Enfermeira A. , no Projecto “As cegonhas” aprendi muito sobre alimentação. “A Escola de Pais” foi muito educativo...ajudou-me a ampliar mais os meus conhecimentos (mãe do Jorge 36 meses – 4º).
-aprendi muitas coisas no Projecto “As cegonhas” (mãe do Norberto 16 meses – 4º).
-os Projectos “As Cegonhas” e “A Escola de Pais” foram muito importantes ...ajudaram-me muito...a aumentar os meus conhecimentos (mãe dos gémeos 6 meses Paulo e Inácia 2º e 3º).
-no Projecto “As cegonhas” aprendi a dar banho, a tratar dos biberões. “A Construção do Brinquedo” ensinou-me a fazer objectos para o meu filho (mãe do Bernardo 5 meses -3º).
-os Projectos têm ajudado muito... “Era uma vez”.... “A construção do Brinquedo”... “As Cegonhas”...(mãe da Bela 14 meses).
-os Projectos são muito importantes. “As Cegonhas” ajudaram-me nas minhas dúvidas sobre a sexualidade... na “Construção do Brinquedo” aprendi a fazer coisas úteis para o meu filho. “A Escola de Pais” tirou-me muitas dúvidas...aprendi muito (mãe da Célia 36 meses – 2º).
-“A Construção do Brinquedo” era divertido e aprendi muito (mãe da Adelina 20 meses – 4º).
-os Projectos são interessantes...aprendi muitas coisas que não sabia. Aprendi a lidar com as birras. Os Projectos “As Cegonhas”, “A Escola de Pais” têm sido muito bons. Ajudaram-me a lidar com o meu filho (mãe do Meno 13 meses-2º).
-gostei de participar no Projecto “A Construção do Brinquedo”...aprendi a fazer coisas

para o meu filho (mãe do Mário 20 meses).
-frequentei o Projecto “As Cegonhas”...foi bom...fiquei mais esclarecida em alguns assuntos. O Projecto “A Construção do Brinquedo” ajudou-me a fazer alguns trabalhos (mãe do Jonas 6 meses).
-o Projecto “As Cegonhas” deu-me conhecimentos não só para mim, mas para lidar com o meu filho. No Projecto “A Construção do Brinquedo” ensinaram-me coisas simples, mas importantes. No Projecto “Era uma vez” passei a gostar de ler as histórias ao meu filho...não apreciava (mãe do Valdemar 30 meses – 2º).
-no Projecto “Escola de Pais” aprendi muito, principalmente com a troca de experiências e com os conselhos que nos davam...para ajudar-mos os nossos filhos a crescerem melhor. No Projecto “A Biblioteca” levanto livros para ler (livros de aventuras) e também trago puzzles para fazer com a minha filha. O Projecto “Yoga” ajudou-me a relaxar. No Projecto “A Construção do Brinquedo” aprendi a fazer coisas para a minha filha (mãe da Lúcia 20 meses).

Os projectos desenvolvidos na Casa das Mães, embora tivessem objectivos específicos, tinham como propósito: ajudar as mães, numa construção pessoal e social e ajudá-las a desenvolverem e a melhorarem as suas competências maternas.

Todos os Projectos foram alvo de considerações muito positivas, por parte das mães do nosso estudo, na medida em que cada um deles, na sua especialidade, fazia sentido, porque iam ao encontro das suas expectativas, dúvidas e das suas necessidades.

O Projecto “As cegonhas” dinamizado por uma Enfermeira e por uma Técnica de Educação, bem como o Projecto “Escola de Pais”, dinamizado pela AFEF e também por uma Técnica de Educação, foram os projectos, que, segundo as mães, mais contribuíram, não só para ampliar os seus conhecimentos, na área da puericultura, mas sobretudo porque “reaprenderam” os cuidados básicos.

Esta reaprendizagem era assumida pelas mães que já tinham tido vários filhos:

“...aprendi muitas coisas que não sabia. Aprendi a lidar com as birras...” (Nadine - 2º filho).

“...aprendi a dar o banho e a tratar dos biberões...” (Vânia - 3º filho).

“...aprendi muito sobre a alimentação...” (Arminda – 4º filho).

Se por um lado, os Projectos ajudaram-nas a reaprenderem os cuidados básicos, por outro lado, contribuíram para compreender os comportamentos dos filhos e lidar com as birras e outras atitudes.

As trocas de experiência e os conselhos dos formadores, não só contribuíram para a sua formação pessoal, para o reforço da sua auto estima e do seu auto conceito como também, ajudaram nas atitudes a tomar em relação ao filho, elucidando-as nas suas dúvidas e nas suas preocupações, como nos referia a Salomé:

“Os projectos ajudaram-me nas minhas dúvidas sobre a sexualidade...aprendi muito, principalmente com a troca de experiências e com os conselhos que nos davam para ajudarmos os nossos filhos a crescerem melhor”

Estes Projectos procuravam também ajudá-las a gerirem conflitos e a conviverem em grupo e em sociedade.

Numa das sessões, a Técnica de Educação procurou explicar o desenvolvimento das crianças e as características principais das várias fases das crianças. Após o esclarecimento, duas mães entenderam “o comportamento de briga” entre os filhos. Dizia para a colega: *“Agora sei porque é que o teu filho reage assim com a minha filha.*

Afinal, isto é normal, é próprio da idade. Agora, não nos vamos zangar mais, por causa dos nossos filhos.”

O Projecto “A construção do brinquedo” ajudou-as na confecção de materiais lúdicos (para os filhos) e também materiais utilizados pelas mães, no quotidiano, como: cestos para guardarem os produtos de higiene do bebé, molduras, cabides, etc.

Mencionaram com agrado estas sessões, por um lado, por executarem objectos do seu agrado e com utilidade, e por outro lado, porque havia mobilidade e liberdade, quer na escolha dos materiais, quer na própria confecção, onde podiam imaginar...criar. Como nos referiram:

“Na Construção do Brinquedo aprendi a fazer coisas para a minha filha, não só ajudou a passar o tempo, como também aprendemos a fazer coisas úteis...” (Salomé).

“...ensinaram-me coisas simples, mas importantes” (Cesaltina).

“Os Projectos foram muito importantes. Tudo o que diga respeito aos meus filhos, interessa-me...ajudaram-me muito, a aumentar os meus conhecimentos” (Cátia).

Algumas mães apenas frequentaram o Projecto “A construção do brinquedo”, porque se encontravam a trabalhar na Oficina, no EP.

Uma das mães referiu o Projecto “A biblioteca”, onde tinha acesso a livros e a jogos para a filha.

Com o Projecto “Era uma vez...”, as mães passaram a gostar de ler histórias aos filhos e que até aí não apreciavam.

Apenas duas mães se referiram ao Projecto “Yoga”, a Renata: *“Gostei muito, porque ajudou-me a relaxar...”* e a Vânia que o usufruiu enquanto grávida, como preparação para o parto.

4.3 Comportamento das crianças dos 14 aos 36 meses (na Casa das Mães)

As questões foram apenas dirigidas às mães das crianças mais velhas, dos 14 aos 36 meses, porque já apresentavam maior autonomia e um maior desenvolvimento global e porque não podíamos observá-las junto das mães, excepto quando regressavam da creche, ao fim do dia ou quando estavam doentes. Na situação de doença, era óbvio que o comportamento quer da criança, quer da mãe se alterava. Ambas estavam fragilizadas e era nítido um consolo quase mútuo.

Assim, através deste instrumento pudemos conhecer o “olhar” daquelas mães sobre a atitude comportamental dos seus filhos, na Casa das Mães e ao mesmo tempo aferi-lo com o comportamento observado na Creche.

Para analisar as várias situações identificámos não só a idade da criança em questão, como também o lugar que ocupava na fratria.

1. O seu filho é apreciado pelas outras crianças?
-sim...tem boa relação e é muito cuidadoso para com os mais pequenos (mãe do Jorge 36 meses – 4°).
-sim, gostam (mãe do Norberto 16 meses – 4°).
-as outras crianças gostam muita da minha filha (mãe da Bela 14 meses).
-sim, gostam da minha filha (mãe da Célia 36 meses – 2°).
-sim, gostam (mãe da Liliana 20 meses – 4°).
-as crianças gostam de brincar com ele (mãe do Valdemar 30 meses – 2°).
-gostam, principalmente o R. da outra sala e que está no nosso Pavilhão (mãe da Lúcia 20 meses).

Em geral, as mães consideravam que o seu filho era apreciado pelas outras crianças. Uma das mães referia que o filho tinha boa relação com as crianças e era muito cuidadoso com os mais pequenos. Protegia-os dos mais velhos e gostava de dirigir as brincadeiras com os mais novos.

De facto, verificámos que o Jorge quando brincava no exterior da creche, revelava-se muito cuidadoso com as crianças mais novas.

Embora as mães se encontrassem distribuídas pelas três alas da Casa das Mães (Preventivas, Condenadas e RAVI), as crianças juntavam-se na creche e participavam nas várias actividades de rotina, o que proporcionava um maior conhecimento e amizade entre elas.

2. É implicativo com as outras crianças?
-não. Gosta de dar beijos às outras crianças (mãe do Jorge 36 meses - 4º).
-às vezes é implicativo com as outras crianças (mãe do Norberto 16 meses – 4º).
-sim, é implicativa (mãe da Bela 14 meses).
-não, a minha filha é muito compreensiva (mãe da Célia 36 meses – 2º).
-às vezes (mãe da Adelina 20 meses - 4º).
-não é implicativo (mãe do Valdemar 30 meses - 2º).
-às vezes (mãe da Lúcia 20 meses).

Algumas mães consideravam o filho implicativo com as outras crianças, sobretudo na faixa etária do ano e meio. Contudo, as crianças mais velhas eram meigas e compreensivas, quer no trato com os mais novos, quer nas brincadeiras colectivas.

A mãe do Valdemar não considerava o filho implicativo, contudo na creche verificámos alguns atritos com os pares, nas actividades lúdicas.

3. Luta com as outras crianças?
-não é agressivo (mãe do Jorge 36 meses – 4º).
-luta algumas vezes (mãe do Norberto 16 meses - 4º).
-por vezes bate nas outras crianças...é muito nervosa (mãe da Bela 14 meses).
-nunca luta com as outras crianças (mãe da Célia 36 meses - 2º).
-às vezes (mãe da Adelina 20 meses – 4º).
-não tem esse hábito (mãe do Valdemar 30 meses -2º).
-em princípio não...só se lhe batem (mãe da Lúcia 20 meses).

Segundo as mães das crianças mais velhas, estas não lutavam, nem eram crianças agressivas.

Contudo, as crianças que demonstravam maior agressividade, faziam-no porque “*são muito nervosas*” ou porque queriam os brinquedos do amigo.

Outras referiam que o seu filho não era agressivo, mas quando era provocado respondia também com agressividade, como nos dizia a mãe da Lúcia “*...em princípio não...só se lhe batem*”, situação que nunca observámos na creche. A Lúcia era uma criança meiga e relacionava-se com os seus pares sem agressividade.

4. É desobediente?
-às vezes é teimoso (mãe do Jorge 36 meses - 4°).
-sim, às vezes é desobediente (mãe do Norberto 16 meses - 4°).
-é desobediente...apanha uma palmada na mão e volta a fazer o mesmo (mãe da Bela 14 meses).
-às vezes, mas sabe pedir desculpas e dá beijinhos (mãe da Célia 36 meses – 2°).
-normalmente obedece (mãe da Adelina 20 meses - 4°).
-às vezes é desobediente (mãe do Valdemar 30 meses – 2°).
-às vezes. (mãe da Luciana 20 meses)

A desobediência do filho estava associada, segundo algumas mães, à teimosia: “*é desobediente...apanha uma palmada e volta a fazer o mesmo*” (Ermelinda – mãe da Bela).

“*Às vezes é desobediente, mas sabe pedir desculpas e dá beijinhos*” (Salomé – mãe da Célia).

Normalmente na Creche as crianças obedecem à educadora ou auxiliar. Neste ambiente educativo procura-se definir as regras, o que podem ou não fazer, o que vai facilitar a interiorização de normas de convivência e que vão sendo gradualmente aceites pelas crianças.

5. É frequente andar triste e choroso?
-nunca. É uma criança muito feliz (mãe do Jorge 36 meses – 4°).
-às vezes chora, porque quer os brinquedos dos outros meninos (mãe do Norberto 16 meses – 4°).
-não é chorona (mãe da Bela 14 meses).
-não, só chora quando está doente (mãe da Célia 36 meses – 2°).
-não é hábito andar triste e a chorar (mãe da Adelina 20 meses – 4°).
-não anda triste, mas às vezes é chorão (mãe do Valdemar 30 meses – 2°).
-não. É muito alegre (mãe da Lúcia 20 meses).

As crianças do nosso estudo são consideradas pelas mães “crianças felizes e alegres.” Por vezes o chorar era sinal de “doença” ou birra porque “*querem os brinquedos dos outros meninos*” (Marta – mãe do Norberto).

De facto, verificámos que na creche, o Norberto por vezes chorava pela posse de um brinquedo. No entanto, esta criança, que se mostrava muito tristonha na sala do ano, foi-se revelando uma criança mais alegre e comunicativa, quando a observámos na sala dos dois anos. Também a Adelina e a Lúcia que se encontravam na sala dos dois anos eram crianças bem dispostas.

O desenvolvimento da linguagem, da motricidade e da autonomia nesta faixa etária (dois anos) proporciona à criança boa disposição e alegria porque tem condições para escolher o brinquedo, aderir às brincadeiras dos companheiros e também participar nas actividades propostas da educadora.

6. É incapaz de se concentrar numa actividade?
-concentra-se muitas vezes (mãe do Jorge 36 meses – 4º).
-às vezes concentra-se, quando lhe interessa (mãe do Norberto 16 meses - 4º).
-não liga muito aos brinquedos (mãe da Bela 14 meses).
-concentra-se...só se desvia de uma actividade quando alguma coisa a faz despertar...gosta que alguém esteja por perto (mãe da Célia 36 meses – 4º).
Às vezes concentra-se, quando está muito interessada (mãe da Adelina 20 meses – 4º).
-desde que ele goste, concentra-se, como por ex. os jogos do lego, carrinhos, desenhos animados na TV (mãe do Valdemar 30 meses – 2º).
-às vezes concentra-se (mãe da Lúcia 20 meses).

Normalmente, a concentração numa actividade, dependia do interesse e da motivação que a mesma suscitava na criança, como: “...os jogos do lego, carrinhos, desenhos animados na TV...” (Cesaltina – mãe do Valdemar).

Para a mãe do Norte do País, a filha, a Célia, de 36 meses, revelava insegurança: “concentra-se quando alguma coisa a faz despertar, mas gosta que alguém esteja por perto...”

De facto, verificámos que, na creche, o Jorge e a Célia que se encontravam na sala dos 2/3 anos gostavam de realizar determinadas tarefas com o apoio do adulto da sua sala, revelando por vezes insegurança no início de uma actividade.

7. Partilha os brinquedos com as outras crianças?
-consegue partilhar os brinquedos com as outras crianças (mãe do Jorge 36 meses - 4º).
-tem dificuldade em partilhar os brinquedos com os outros meninos (mãe do Norberto 16 meses – 4º).
-gosta de se entreter sozinha...às vezes partilha os brinquedos com os amigos (mãe da Bela 14 meses).
-sim, mas gosta de ter as coisas dela. Refere muito “isto é meu” (mãe da Célia 36 meses – 2º).
-sim, consegue partilhar os brinquedos com as outras crianças (mãe do Valdemar 30 meses – 2º).
-às vezes partilha (mãe da Lúcia 20 meses).

A Ermelinda referiu que, na Casa das Mães, a sua filha não ligava muito aos brinquedos, contudo, observámos na creche, aquela criança brincar e partilhar os brinquedos com as outras. Aliás, as crianças mais velhas partilhavam os brinquedos e aderiam às actividades do “faz de conta”.

Contudo, são referidas situações de isolamento: “...gosta de se entreter sozinha” ou de dificuldades em partilhar os brinquedos e de egocentrismo, muitas vezes ainda fazendo parte desta fase etária, quando afirmavam: “...são as minhas coisas...isto é meu...”
Célia

8. Faz muitas birras?
-não tem por hábito fazer birras (mãe do Jorge 36 meses – 4º).
-faz muitas birras (mãe do Norberto 16 meses – 4º).
-raramente faz birras (mãe da Bela 14 meses).

-não faz birras. (mãe da Carla 36 meses – 2º)
-faz birras quando quer os brinquedos das outras crianças (mãe da Adelina 20 meses).
-às vezes faz birras (mãe do Valdemar 30 meses – 2º).
-faz birras em situações com outras crianças (mãe da Lúcia 20 meses).

As birras mais visíveis numa criança do que noutra, estavam associadas ao temperamento e à singularidade de cada uma e também à convivência muito próxima de crianças da mesma faixa etária, na Casa das Mães. Para algumas mães, o aparecimento das birras tinha origem nas “...situações com outras crianças...ou quando querem os brinquedos do amigo”(Maria – mãe da Adelina).

Na creche, sobretudo na faixa etária dos 12/24 meses, também verificámos algumas situações de birras, principalmente quando “lutavam” pela posse do mesmo brinquedo.

Na faixa etária dos 24/36 meses, essa situação não era tão visível. Das crianças do nosso estudo, esse comportamento que era mais notório no Valdemar, foi-se diluindo quando transitou para a sala dos mais velhos.

9. Revela medos?
-tem alguns medos...tem pânico aos cães...é inseguro (mãe do Jorge 36 meses-4º).
-tem alguns medos (a mãe do Norberto 16 meses – 4º).
-não revela medos (mãe da Bela 14 meses).
-tem medo dos cães, quando vai ao exterior (mãe da Célia 36 meses – 2º).
-não tem medos (mãe da Adelina 20 meses – 4º).
-não tem medos (mãe do Valdemar 30 meses – 2º).
-por vezes, sinto que ela tem medos (mãe da Lúcia 20 meses).

Se algumas crianças não demonstravam medos, outras, devido à idade, revelavam insegurança e pânico a animais, sobretudo a cães, como nos referiram duas mães, cujos filhos tinham 36 meses.

A mãe colombiana sentia-se culpada pelos medos revelados pelo seu filho “...tem muitos medos...são daqui. Cortei muitos espaços e sonhos ao meu filho” (Armanda - mãe do Jorge).

A Célia quando ia ao exterior com a mãe (visita de precária) sentia muitos medos: o andar na rua, os automóveis e sobretudo cães, “Corre logo para o nosso colo” (Salomé).

10. Tem dificuldade no estar sentado à mesa das refeições?
-não tem dificuldade e quando acaba a refeição, pede-me: “Posso levantar-me, mamã?” (mãe do Jorge 36 meses - 4º).
-tem muita dificuldade em estar sentado à mesa das refeições...coloca os pés em cima da mesa das refeições. (mãe do Norberto 16 meses – 4º).
-não tem dificuldade em estar sentada à mesa (mãe da Bela 14 meses).
-não tem dificuldade...porta-se muito bem (mãe da Célia 36 meses – 2º).
-não. No refeitório come sossegada à mesa (mãe da Adelina 20 meses – 4º).
-não tem dificuldade...está sentada até acabar a refeição (mãe do Valdemar 30 meses – 2º).
-fica bem à mesa, não tem dificuldades (mãe da Lúcia 20 meses).

A maioria das crianças não revelava dificuldade em estar sentado à mesa das refeições, tomava-as em convívio, com as outras famílias e pediam licença, quando a refeição terminava.

Apenas uma mãe referia, com muita mágoa, que o filho tinha dificuldade em estar sentado à mesa das refeições: “...coloca os pés em cima da mesa, por isso, não como no refeitório, trago a comida para o quarto” (Marta – mãe do Norberto), situação que não observámos na creche.

Neste contexto educativo, a partir do ano de idade, são incutidas regras às crianças, quando tomam as refeições sentadas à mesa.

Sendo a refeição um momento propício ao desenvolvimento da autonomia, esta rotina da creche é também uma aprendizagem agradável e uma fonte de alegria e prazer, na medida em que é também um momento de partilha e de socialização.

11. Tem dificuldade em aceitar ordens e regras?
-não tem dificuldade... (mãe do Jorge 36 meses – 4º).
-às vezes... (mãe do Norberto 16 meses – 4º).
-por vezes (mãe da Bela 14 meses).
-aceita as ordens sem dificuldade...gosta muito de ajudar (mãe da Célia 36 meses – 2º).
-alguma vezes tem dificuldade em aceitar as regras (mãe da Adelina 20 meses – 4º).
-é difícil, mas acaba por aceitar... (mãe do Valdemar 30 meses – 2º).
-aceita as regras...é preciso falar-lhe com calma (mãe da Lúcia 20 meses).

A aceitação de ordens e regras dependia do modo como as mães tentavam incuti-las no quotidiano, e como eram dadas as explicações sobre as razões das mesmas. Como nos referiam as seguintes mães:

“...não tem dificuldade em aceitar as regras, mas tem de saber as razões...por isso tento explicar ao meu filho.” (Arminda – mãe do Jorge).

“...é preciso falar-lhe com calma, explica-lhe as coisas para perceber o que quero, e eu quero o melhor para a minha filha.” (Renata – mãe da Lúcia).

Para além de se sentirem culpabilizadas pelo filho se encontrar naquele contexto, algumas mães sentiam dificuldade em incutir regras, porque consideravam a Casa das Mães muito fechada e condicionante.

Assim, ao invés de lhes estabelecerem limites ou incutirem regras, aquelas mães davam total liberdade de acção aos filhos, o que, posteriormente, se tornava difícil para a criança aceitar as normas ou limites, como nos referia a mãe do Valdemar:

“...Sinto-me culpada dele estar aqui, por isso deixo-o fazer o que quer. Tem dificuldade em aceitar regras, mas acaba por aceitar, porque eu insisto”.

Na investigação realizada no contexto educativo – creche do EPT, de Setembro de 2002 a Setembro de 2004, utilizámos a Observação Participante, uma vez por semana, para podermos analisar o comportamento das crianças e dos adultos, durante as rotinas diárias da vida da creche.

Durante a investigação trabalhavam três educadoras, duas pertencentes ao Ministério da Justiça e uma ao Ministério da Educação, em regime de destacamento.

Desempenhavam as funções de Auxiliares cerca de dez reclusas, que eram recrutadas por sua vontade e por demonstrarem apetência em cuidar de crianças e também pelo seu bom comportamento no EP.

Por um lado, foi gratificante o envolvimento com as crianças, educadoras e auxiliares, nas várias actividades. A dualidade educadora – investigadora revelou-se necessária, a uma melhor compreensão do processo. No entanto, procurámos “deixar de lado” as nossas perspectivas e convicções, para podermos ser as mais isentas e rigorosas na recolha de informação. Tentámos, sobretudo, analisar cuidadosamente as situações, sob um “olhar” de compreensão e nunca um “olhar” de julgamento.

À investigação na creche presidiu um longo trabalho de aproximação para estabelecer um bom contacto com os adultos – educadores e auxiliares e principalmente, com os bebés, que normalmente reagem mal às pessoas estranhas.

Contudo, o “entrar” e o “estar” foi relativamente fácil, na medida em que privilegiámos os afectos, as emoções, o respeito e o sentimento de partilha deste contexto educativo.

Assim, através de várias **Grelhas de Observação na Creche, (Anexos X, XI e XII)** pudemos recolher dados indicativos do ambiente, do espaço físico, dos materiais/equipamentos, actividades e as relações interpessoais, isto é a relação criança/criança; criança/adulto; relações com a mãe, os profissionais de educação e os auxiliares da creche.

Também utilizámos a Técnica das Entrevistas semi-estruturadas às educadoras e Auxiliares. (**Anexos XIII e XIV**).

1. A Rotina Diária na Creche:

De segunda a sexta-feira, cerca das 8h e 30m, as Auxiliares vão buscar as crianças à Casa das Mães.

Na creche, as crianças são distribuídas consoante o grupo etário e ficam ao cuidado da educadora responsável da sala.

O grupo dos bebés, cuja faixa etária é dos 6 aos 12 meses, era constituído por 8 a 10 crianças. As crianças deste grupo dormiam no período da manhã, tomavam uma refeição ligeira, brincavam no tapete, ou no “lago das bolas”, começavam a andar, brincavam com as auxiliares e educadora, que as “mimavam”. Cerca das 11h 30m, almoçavam e uma a uma eram mudadas as fraldas para dormir a sesta, no berçário.

Pelas 14h, as crianças acordavam, vestiam os bibes e babetes, para tomar o lanche, normalmente constituído por papas lácteas, iogurte com bolachas, papas de fruta e pão. Até cerca das 16h e 30m, hora do regresso à Casa das Mães, as crianças brincavam, iniciavam os primeiros passos, “lutando” pelo “colinho” do adulto, choravam, dançavam, “fazim gracinhas”. O desenvolvimento era notório, mas indiscutivelmente marcado pelo ritmo de cada criança.

O reencontro com as mães era feito no hall de entrada do Pavilhão.

Aquele momento era feito de muito ternura, de muito rebuliço não só das crianças, como também dos adultos: As auxiliares transmitindo os recados da educadora (de situações ligadas ao bem-estar da criança, quer de saúde, quer alimentar, etc.); e as mães procurando saber, como decorrera o dia do seu filho.

Na sala dos 12 aos 24 meses, encontravam-se cerca de 8 a 10 crianças. A rotina já era um pouco diferente, pois o seu desenvolvimento motor já permitia andar, correr, saltar, etc. As crianças ganhavam a sua autonomia e os centros de interesse variavam: andavam de “carrinho”, brincavam com jogos musicais, de identificação, amassavam a “massa de cor”, gostavam que lhes contassem histórias, através dos livros com gravuras sugestivas, já tomavam as refeições à mesa, e para muitos era o começo do controlo dos esfínteres.

Na sala dos mais velhos, isto é dos 2 aos 3 anos, também se encontravam cerca de 8 a 10 crianças. Nesta faixa etária, a educadora procurava organizar a rotina, de forma a proporcionar um trabalho já orientado, inculcando regras de convívio, de respeito pelo trabalho do colega, de respeito pela “sua vez”, o saber escutar, o estar sentado no tapete a ouvir uma história ou a cantar.

Além de promover o desenvolvimento psico-social, o trabalho da educadora incidia sobre o desenvolvimento da linguagem, já iniciado nos grupos anteriores, e sobre o desenvolvimento sensório-motor. Para o desenvolvimento desta área, as crianças desenhavam, pintavam, amassavam a plasticina, a “massa de cor”, rasgavam papéis e colavam.

Verificava-se uma actividade lúdica, ora transbordante: o brincar com as motas de plástico, com os triciclos, ora mais calma, como o brincar “às casinhas”, com as bonecas, ou com os livros sentados no tapete.

É a idade das descobertas e do jogo simbólico.

Normalmente, quase todas as crianças eram autónomas às refeições, procurando apenas a ajuda do adulto, para um momento de “miminho”.

1.1 O apoio à criança na área da saúde:

Normalmente, às quartas-feiras, uma Fisioterapeuta, em regime de “Avença”, efectuava na Creche a Cinesioterapia Respiratória com Drenagem Brônquica Postural, às crianças que tinham dificuldades a nível do aparelho respiratório. Aquelas sessões efectuavam-se no Outono e Inverno, quando as crises eram mais frequentes.

As crianças mais afectadas eram indicadas pela Educadora, para usufruírem deste tratamento.

Dizia-nos a Fisioterapeuta “*Quando havia um pediatra, era este que nos indicava a criança a tratar...*”

Quando solicitada, esta Técnica de Saúde também se deslocava à Casa das Mães, para fazer as sessões de fisioterapia

2. Apresentação e Análise dos dados (a criança na creche)

Através das grelhas de observação pudemos organizar e analisar os respectivos dados, tendo em consideração a especificidade dos grupos etários e que estavam inseridos nas três salas da creche e que identificámos por: **A, B, e C.**

Assim, procurámos descrever o desenvolvimento e a evolução das crianças do nosso estudo, no contexto creche, bem como analisar o ambiente de aprendizagem quer no apetrechamento das respectivas salas, quer na organização do dia a dia, na medida em que sabemos que ambientes bem estruturados promovem o progresso da criança em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.

A. Sala dos 6 aos 12 meses

A1 Apresentação dos casos

1.1. -A **Bela** nasceu a 19.06.02 e entrou na creche a 03.02.03

Transitou para a sala dos 12/24 meses em Setembro de 2003

Ingressou na sala dos 24/36 meses em Junho de 2004

A adaptação desta criança à creche foi um pouco difícil, na medida em que, na Casa das Mães, estava rodeada de muita atenção e carinho não só por parte da mãe, Ermelinda, como também da Vânia, sua colega de quarto.

Após uma semana de integração a Bela, já não chorava. Brincava na sala e raramente solicitava os adultos, embora tivesse boa relação. Gostava, no entanto, que a pegassem ao colo para dançar. Manifestava muito prazer em movimentar-se ao som da música.

Era uma criança calma, mas pouco sorridente. Manifestava a sua alegria, quando o adulto a pegava para dançar ou dar-lhe mimos.

Gostava de observar as pessoas e o que se passava à sua volta.

Quando ingressou nesta sala, a Bela gatinhava sem dificuldade (aos 8 meses). Trepava a piscina das bolas com relativa facilidade. Era uma criança bastante ágil e com muito equilíbrio. Começou a andar aos 10 meses e como era franzina virava-se com muita facilidade, o que lhe permitiu uma marcha com muito equilíbrio. Era uma criança que gostava de explorar a sala, mas não era habitual vê-la correr.

Verificámos uma evolução na linguagem. Atendia ao seu nome e a várias solicitações do adulto, como por exemplo: “olha, vem, dá, toma”. O adulto respondia ao solicitado pela criança que vocalizava monossílabos, em voz baixa: mã...mã, dá...dá, pá...pá.

Relacionava-se bem com os adultos, embora reagisse a pessoas estranhas.

Era uma criança que tinha apetite às refeições e estabelecia o seu próprio limite.

Sentia-se bem sem roupa e chorava quando lhe colocavam a fralda.

Não tinha dificuldade em adormecer e gostava da chupeta para o fazer. Normalmente acordava bem disposta.

Nas actividades lúdicas gostava de brincar com as outras crianças e com o adulto. Com este participava com agrado a actividade lúdica iniciada pelo adulto (o dançar, o bater as palmas, acompanhando as canções infantis...)

A Bela transitou para a sala dos 12 aos 24 meses quando já tinha 15 meses.

Nesta sala, revelou muita autonomia e também uma evolução muito significativa na linguagem. Gostava de participar nas actividades e sobretudo gostava muito de cantar. *“Pede para cantar e aprende com facilidade as letras das canções”*, dizia-nos a educadora da sala.

Verificámos que gostava de participar nas várias rotinas da sala: pintura, nas construções dos jogos. Embora tivesse uma boa relação com as outras crianças, era muito possessiva com os brinquedos e para os obter empurrava os colegas.

As saídas que efectuava ao exterior revelaram-se benéficas para a criança, como nos referia a educadora: *“Parece ter boa relação com a avó materna, o que tem sido muito bom para a Bela”*.

No controlo dos esfíncteres houve algum desencontro entre a educadora e a mãe da Bela. A criança começara a fazer o controlo na creche mas, não foi acompanhada pela mãe, que alegava ter muita roupa para lavar. No entanto, as roupas eram lavadas pela avó materna, no exterior.

Assim, a criança durante algum tempo usou fralda e quando houve a colaboração da mãe, a Bela pode retomar o processo da transição das fraldas.

Na sala dos 24 aos 36 meses, a Bela demonstrou uma grande evolução, sobretudo a nível da linguagem e das relações com os seus pares e também com os adultos. Demonstrava muita afectividade e super protecção para com as crianças mais novas, como pudemos verificar no pátio exterior, quando todas as crianças brincavam e algumas derrubavam os mais pequenos.

1. 2 - O Meno nasceu a 22.05.02 e entrou para a creche a 02.12.02

A adaptação à creche foi difícil. Gradualmente foi-se integrando, (frequentava a creche apenas no período da manhã), mas solicitava muito o colo do adulto. Por vezes reagia de forma violenta (birras, choro). Era uma criança que não gostava da proximidade das outras crianças e por isso brincava sozinho. Procurava o adulto para lhe satisfazer aquilo que pretendia, como por exemplo, ir até à janela e ver o cão (cã) e também movimentar-se ao som da música.

Ria-se muito à chegada do adulto à sala mas, reagia chorando à sua saída.

Gostava de acenar com a mão e bater palminhas.

No início, o Meno era uma criança difícil de sossegar, era rabugento e apenas aliviava o choro, quando era pegado ao colo. Várias vezes esteve com otites o que também dificultava a sua convivência na creche. No entanto, era muito meigo e sensível e tinha facilidade em se relacionar com o adulto.

Apresentava uma estrutura física pouco robusta e manifestava pouco equilíbrio no sentar. Mantinha-se na postura de reptação e solicitava a intervenção do adulto para mudar de posição.

Aos 10 meses começou a gatinhar e a percorrer a sala, para explorar os espaços e os materiais existentes no tapete e na piscina das bolas.

Necessitou de muitos estímulos do adulto para se pôr em pé, pois revelava pouca resistência. Com a ajuda do adulto deu os primeiros passos aos catorze meses.

No que se refere à linguagem, o Meno gostava de vocalizar em tom alto, sons ocasionais, quando estava satisfeito e também para chamar a atenção do adulto para: o colo, o dançar, o ir até à janela ver o cão, ou ver as crianças a brincar no exterior.

Também a brincar emitia vários sons, como se tivesse zangado.

Ao colo do adulto fazia as suas “gracinhas”

O adulto procurava acalmá-lo e estava sempre por perto para poder intervir e poder responder às solicitações da criança.

No período em que fez as otites, dificilmente tinha apetite, mas gostava que o adulto lhe desse a refeição ao colo.

Tendo-se revelado uma criança frágil, foi bastante estimulado nesta fase. Quando o seu estado de saúde melhorou, reflectiu-se na disposição para comer, na actividade lúdica e também na sua actividade motora.

Adormecia sem dificuldade, com o auxílio da chupeta. No entanto, fazia sons pequenos, o que era respeitado pela equipa.

Na sala, gostava muito de estar na piscina das bolas. Este local auxiliava-o a colocar-se em pé e em segurança. Ficava radiante quando atirava a bola e solicitava o adulto para a brincadeira que também adería.

Quando o Meno saiu da creche aos 15 meses, já tinha adquirido muitas capacidades motoras, embora revelasse ser uma criança frágil.

1. 3 - O Mário nasceu a 25.05.02 e entrou para a creche a 03.01.03

A adaptação à creche processou-se sem dificuldades. Não era uma criança rabugenta e não solicitava muito o adulto. No entanto, quando se aproximava deste e principalmente da educadora, segurava-se às suas pernas, para que o pegasse ao colo.

Embora não fosse uma criança muito risonha, era simpática e fácil de lidar.

Raramente fazia birras, apenas “resmungava” quando tinha fome.

Adaptou-se desde logo aos adultos da sala, mas não estava muito dependente dele.

Contudo, sentia ciúmes, quando o adulto pegava outra criança.

Gostava muito de brincar junto das outras crianças (por vezes pulava e trepava por cima das crianças, magoando-as). Nas suas brincadeiras gostava de interagir com o adulto.

Demonstrava ser uma criança com boa robustez física. Facilmente gatinhou e percorria a sala. Trepava com muita facilidade a piscina das bolas e montava o “vai-vem”. Aos dez meses levantava-se com apoio, mantinha-se em pé durante algum tempo e conseguia andar agarrado. Verificou-se nesta etapa, autonomia de deslocação e a exploração do meio que o rodeava e uma maior interacção com o adulto. Começou a andar aos 12 meses, com bastante equilíbrio.

O Mário quando entrou para a creche respondia a sons, voltava-se para o som, atendia a voz do adulto e vocalizava em tom bastante alto, quase gritando. Enquanto brincava ou quando estava zangado, vocalizava em tom bastante forte.

Quando saiu da creche, aos 14 meses, o Mário já dizia muitos monossílabos, como: dá, não e pequenas palavras como: mamã, popó...

Relacionava-se bem com os adultos da sala em especial com a educadora. Procurava-a, solicitando o seu colo. Vocalizava muito alto para chamar a sua atenção e ficava radiante quando era correspondido.

Quando o adulto se afastava, chorava e tentava abrir a cancela de protecção à porta, para poder sair da sala.

Quando começou a andar, tornou-se mais independente e percorria a sala com facilidade, explorando os materiais ali existentes.

O Mário raramente tinha falta de apetite e chorava para ser um dos primeiros a tomar as refeições.

Sentia prazer na muda da fralda e também quando lhe aplicavam o creme na cara e no corpo (esta criança apresentava a pele muito seca e com vermelhões. A pomada fora receitada pelo pediatra).

Esta criança adormecia rapidamente, embora necessitasse da chupeta e acordava bem disposta.

Nas actividades lúdicas, gostava de brincar com o adulto, acompanhando a mímica que o adulto fazia e batia palmas, quando ouvia as canções infantis.

A2 A criança na sala dos 6 aos 12 meses

Na Investigação que realizámos na creche, fomos ao longo de vários meses (24 meses) registando, em **Grelhas de Observação, (Anexos X, XI e XII)**, as várias situações da criança na sua sala. Assim, e de acordo com a faixa etária da criança, evidenciámos não só a sua envolvência e o seu comportamento nas rotinas mais significativas, como também o comportamento, intervenção e interacção do adulto com as crianças.

Por outro lado, procurámos registar a evolução feita pelas crianças, nas salas por onde iam transitando, nos seguintes parâmetros: comportamento, temperamento, motricidade, linguagem, relação com os adultos e as atitudes nas rotinas: refeição, higiene, sono e actividade lúdica.

Todas as actividades do quotidiano numa creche são potenciais momentos de aprendizagem e de relação.

Para além das actividades lúdicas, a refeição, a higiene e o preparar a criança para o sono são momentos chave na aprendizagem, no estabelecer relações com o adulto, de expressar emoções, de comunicar e de distinguir o “eu” dos outros.

Era concedida uma atenção muito especial ao comportamento alimentar da criança, nesta sala, visto que nesta fase a criança atravessava a dupla prova não só do desmame, como também da separação da mãe, até então intimamente ligada à situação da refeição,

e por outro lado, por se considerar o momento da refeição fonte de contacto agradável e de interações.

Como todos os comportamentos da criança, o apetite varia de intensidade, segundo as necessidades próprias de cada criança e segundo a sua faixa etária.

Nesta perspectiva, os adultos desta sala procuravam atender à singularidade e ao ritmo de cada criança.

A Bela está ao colo da educadora. Tem dificuldade em comer a sopa. Vira a cara, está inquieta. A educadora começa a cantar “Come a papa / Joana come a papa...”

A criança fica mais calma e olha com muita atenção a educadora que vai dando algumas colheres de sopa. No entanto, a educadora verifica que a criança hoje não tem muito apetite e diz-lhe: “Por hoje, a Bela já comeu o suficiente.”

O Mário não tem problemas de apetite, Está a brincar no chão, mas vê os outros a iniciarem o almoço e começa a chorar.

A educadora acalma-o: “O Mário já vai comer, já sabemos que tem fome. A R. está quase a terminar de dar o almoço ao Bernardo.”

A criança está agitada, e quando a educadora termina de dar a sopa ao Bernardo ergue-se, apoiada nas pernas do adulto, para que lhe dê de comer.

A criança come com satisfação e a educadora diz-lhe: “O Mário está sempre com apetite, lindo menino, já comeu tudo.”

A criança é limpa e durante alguns minutos entretém-se a brincar no chão. Depois é mudado no fraldário para ir dormir a sesta.

O Meno fez várias otites e tinha muita falta de apetite. Neste momento (24.06.03), a criança come sem dificuldade e a educadora reage com satisfação: “O Meno agora come tudo...quando tinha otites fazia muitas birras para comer, Agora come tudo...”

A criança que se encontra ao colo da educadora bate as pernas de contentamento. E a educadora prossegue: “Agora come muito bem, por isso está mais forte, lindo menino.” A criança ri-se para os adultos.

As crianças eram mudadas no fraldário (casa de banho para todas as crianças e que ficava perto do berçário).

A auxiliar vai mudar a fralda à Bela e vai-lhe comunicando a sua intenção:

“Vamos mudar a fralda à Bela, para irmos dormir”. A criança sente-se bem sem a fralda, mas começa a chorar quando a colocam, “A Bela gosta de estar sem a fralda, fica fresquinha, mas agora é preciso pôr a fralda, para irmos dormir”

A criança escuta-a com atenção e abraça a auxiliar que a transporta ao colo até ao berçário.

Normalmente, as crianças não tinham dificuldade em adormecer. As auxiliares que vigiavam o sono, aconchegavam e embalavam as crianças, sobretudo as mais novas, quando estas tinham dificuldade em adormecer.

O processo de aprendizagem começa no momento do nascimento, quando o bebé comunica com a mãe (ou os pais), através da sua forma única de comunicação, o choro e os pais aprendem a conhecer as capacidades do seu filho. Estas aprendizagens pressupõem relações saudáveis, ao longo da infância, não só com os pais, como também com as pessoas que cuidam das crianças (educadoras e auxiliares da creche).

A capacidade de comunicar, usar a linguagem são essenciais para a base emocional da aprendizagem, o que significa que para além da mãe (na Casa das Mães) e os agentes educativos (na Creche) desempenham um papel de extrema importância no desenvolvimento da criança e portanto a sua predisposição para a aprendizagem. Assim, a interacção social é fundamental em cada um dos estádios do desenvolvimento da linguagem.

Na creche, os adultos repetiam os sons que o bebé produzia e este rapidamente aderiu ao jogo iniciado pelo adulto, repetindo também. Esta imitação ajudava os bebés a conhecerem o aspecto social do discurso e o sentido de que uma conversa consiste em trocas.

Ao ano de idade, o bebé já tinha algum sentido de comunicação intencional e um conjunto de sinais para comunicar com o adulto.

O Mário está a brincar com um jogo. Aproxima-se do adulto que se encontra junto à cancela de entrada e dá-lhe o jogo. O adulto recebe a peça e pergunta:

-“É para mim? É muito bonita.” A criança fica muito satisfeita e ri-se. O adulto entregou-lhe o jogo e diz-lhe:

- Obrigada, queres brincar com este jogo?” A criança aceita novamente a peça, ri-se e continua a brincar, vocalizando muito, mas sempre olhando o adulto.

Para além de um clima afectivo propício, é preciso garantir estímulos bem adaptados às suas necessidades.

Para Lèzine *“As actividades motoras e manipulatórias da criança enriquecem a sua linguagem, do mesmo modo que a linguagem vai por sua vez permitir estender as possibilidades de manipulação.”* (1985:107)

Na creche do EPT, as educadoras e auxiliares mostravam-se carinhosas e estimulavam as crianças para uma aprendizagem activa.

Sabendo que bebés e crianças muito pequenas aprendem num contexto de relação e de confiança, apercebemo-nos que, as crianças estabeleciam relações afectuosas com os adultos, nas várias situações do quotidiano da creche.

Nesta sala observámos as descobertas que as crianças faziam sobre si próprias e sobre o seu ambiente mais próximo. Através dos seus sentidos observavam, exploravam e envolviam-se com o adulto que estava atento aos desafios, proporcionando à criança, através desta reciprocidade a base da experiência para “interpretarem o mundo”.

Simplesmente o olhar, o sorrir ao adulto atento, que por sua vez corresponde às solicitações da criança, o brincar com as mãos, o bater palminhas, o levar um brinquedo à boca, o chorar, o gatinhar, o descobrir e tentar alcançar um brinquedo são fontes de aprendizagem, na medida em que o bebé aprende com todo o corpo e com os seus sentidos.

A construção de um ambiente de aprendizagem pressupõe não só adultos responsivos e atentos, como também significa ter em consideração as necessidades da criança: necessidades emocionais e sociais e cuidados físicos (alimentação, higiene, sono e actividades lúdicas).

“A Bela, prestes a andar, entra e sai da piscina das bolas. Começa a brincar com as bolas que se encontram no chão e chama a atenção da educadora, vocalizando e atirando uma bola. A educadora aproxima-se e atirando-lhe outra, diz-lhe: “Lá vai a bola vermelha e a azul...”

A criança ri-se e interage com o adulto, atirando várias vezes as bolas, até que manifesta algum cansaço e entra novamente na piscina das bolas.

Esta criança além de explorar o espaço físico (a piscina das bolas) e os materiais (as bolas) estava mais motivada para os explorar, quando encontrou da parte da educadora cumplicidade e segurança na sua aprendizagem.

Quando as crianças começavam a andar, tinham a tendência de procurar os adultos da sala para se apoiarem. E num vaivém de afectos e tentativas, a criança era o alvo das atenções. Havia, por parte do adulto, orgulho e satisfação, quando nos informavam a conquista feita por determinada criança: *“Sabe, a Bela já anda, e ainda não tem dez meses. Quer ver?”*

De facto, a figura do adulto que presta cuidados à criança é muito importante nesta fase da sua actividade motora: a criança sabe que o adulto está atento, protege-a e estimula-a.

O Mário começa a gatinhar em direcção à educadora, que se encontra sentada. Apoiado nas pernas do adulto levanta-se e sorrindo manifesta o desejo de se sentar ao seu colo. Diz-lhe a educadora: “Eu sabia que o Mário queria o meu colo...e os meus miminhos...” A criança, já sentada ao colo da educadora, olha-nos sorridente, pela conquista feita.

Na verdade, os bebés estão auto-motivados para explorar e aprender, através dos seus meios e dos seus próprios ritmos. Observámos os bebés mais novos a fazerem escolhas simples e a tomarem as suas decisões.

Contudo, as crianças ao mesmo tempo que se tornavam autónomas e curiosas socorriam-se do adulto para apoiá-las nas suas iniciativas.

O Meno começou a gatinhar e brincar com uma bola. Deixa-a escapar e esta vai parar junto à Educadora. Esta devolve-a, dizendo: “Toma a bola, Meno” Este alcança a bola e fica radiante. O adulto bate as palmas pelo feito, dizendo-lhe: “Muito bem, o Meno apanhou a bola”. A criança ri-se e atira novamente a bola para o fundo da sala. Gatinha para apanhá-la.

A criança aprende a confiar no adulto, quando este demonstra reconhecer, apreciar e valorizar as suas “pequenas/grandes” conquistas.

Por outro lado, o brinquedo é um meio de enriquecer as percepções da criança, permitindo desenvolver nela o conhecimento das formas, da cor, das texturas...

Nesta faixa etária, as crianças ficavam fascinadas com os objectos que podiam pôr em movimento e com os materiais que produziam barulhos e ao mesmo tempo comunicavam o que sentiam e o que pretendiam.

O Mário gesticulava, apontava, olhava para o adulto na tentativa de alcançar uma caixa de música que se encontrava no móvel de apoio.

Os adultos da sala observavam o comportamento do Mauro e satisfaziam o seu desejo.

A Bela encontra-se em pé, junto ao espelho, (começou a andar há relativamente pouco tempo). Olha-se ao espelho, durante algum tempo. A auxiliar coloca um CD de música infantil e começa a cantar: “Foi na loja do Mestre André...” A criança, sem deixar de se olhar ao espelho, começa a dançar, ao som da música. A auxiliar começa a bater as palmas e a criança imita-a, com muita alegria. A música acabou por contagiar todas as crianças.

Os bebés e as crianças pequenas demonstram preferência não só por determinados adultos como também pelos materiais e situações que pretendem explorar.

O Meno está no chão a brincar. Vê a educadora e solicita-a: “O cão, o cão (o cão). O adulto pergunta-lhe: “Onde está o cão?” A criança começa a choramingar, com os braços levantados a solicitar o colo do adulto. Este, como habitualmente leva a criança junto da janela para a criança ver o cão, no exterior. A criança ri-se e feliz vai repetindo: “O cão, o cão”.

Se as crianças aprendem, passo a passo e por conquistas feitas com a cumplicidade do adulto, levou-nos a crer que aquela criança já tinha vivenciado aquela situação e por conseguinte estava auto-motivada para novamente a explorar.

Usando a comunicação verbal, o choro e toda a sua postura corporal, o Meno expressou as suas intenções, mas ao mesmo tempo deu continuidade à exploração daquela situação, utilizando “um saber” anteriormente adquirido.

O Mário encontra-se a brincar dentro da piscina das bolas. Dá uma peça a outra criança, mas ao mesmo tempo tenta tirá-la “à força”. Esta criança chora e a auxiliar que está atenta diz-lhe em tom de reprovação: “Mário, não deves tirar o jogo ao amigo!”

A criança obedece e vem ter com a auxiliar e encosta-se a ela: “O Mário quer um miminho, não é?” diz-lhe a auxiliar que entretanto afagou a criança.

Muitos dos gestos ajudam a definir e a expressar os sentimentos da criança. Também nesta situação a criança foi capaz de ler os sinais do outro, isto é a desaprovação do adulto e a modificar o seu comportamento.

Muitas vezes a falta de empatia ou um controlo excessivo podem conduzir à humilhação e ao medo da perda do objecto.

Assim, as crianças desde logo começam a perceber os sentimentos dos adultos: se são compreensivos, se estão disponíveis, se são excessivamente controladores ou até evasivos.

A criança pequenina é muito sensível às influências ambientais e, ainda que não compreenda aquilo de que falam os adultos, percebe muito bem o tom e a disposição daqueles que a rodeiam e reage em conformidade.

Como nos refere Rodd: *“Se os bebés souberem que são valorizados, tratados e respeitados como membros significativos de um grupo, passarão a ter alicerces fortes que lhes permitem explorar e aprender confiantemente sobre o mundo”* (1996:21).

A necessária relação de confiança deverá estar presente em todos os momentos do quotidiano da creche, para que efectivamente ocorram situações de aprendizagem activa. Assim, o interesse do adulto demonstrado pelas brincadeiras da criança, pelas suas respostas atentas, pela estimulação e também o contacto físico com a criança (o acarinhar ou apenas segurar com afecto), favorece a aprendizagem e o desenvolvimento equilibrado da criança.

Como nos referia Winnicott. *“A sorte da maior parte das crianças é terem sido bem abraçadas muitas vezes (...) Os bebés não se recordam de terem sido bem abraçados – do que se lembram é da experiência traumática de não terem sido bem abraçados”* (1988:62).

Na creche, os bebés e as crianças pequenas, em contacto próximo com os seus pares, revelavam durante os primeiros meses interesse por outros bebés: olhando-se, sorrindo, vocalizando, tacteando-se.

Durante o primeiro ano, os bebés exibiram uma variedade de comportamentos sociais e participavam em acções sucessivas com os seus pares.

Estas formas rudimentares de sociabilidade entre pares eram observadas em determinadas crianças:

O Mário exibia níveis mais elevados de comportamentos de proximidade – contacto físico com outras crianças, o que não verificámos no Meno que se afastava nitidamente das outras crianças. Seria por temperamento ou porque a sua doença (otites), o afastava de algo que o pudesse incomodar? Quando deixou o EP, o Meno já andava e todos os seus interesses estavam, de facto, voltados para a exploração dos objectos e das situações novas, não procurando as outras crianças.

Era notório nas crianças que adquiriam a marcha, normalmente, o seu centro de interesses modificava-se, prestando mais atenção aos brinquedos e à exploração da sala e menos ao adulto e às outras crianças.

A3 A Organização dos Espaços e dos Materiais

“A creche no EPT está muito bem organizada. Tomara muitas creches do exterior terem aquelas condições”

Prof. Dr. Mário Cordeiro (pediatra voluntário da Casa das Mães), 2004.



Foto n° 24 - Sala dos 6 aos 12 meses



Foto n° 25 - Sala dos 6 aos 12 meses

Os bebês que ingressavam nesta sala (cerca dos seis/sete meses) tinham adquirido, recentemente, a postura de “sentado”. Outros adquiriam a sua locomoção, gatinhando...e para os que estavam a atingir o primeiro ano, era o início da marcha – a tentativa de equilíbrio, deslocar-se de um sítio para o outro, com apoio...

Diremos que a motricidade, nesta faixa etária, é explosiva e a pouco e pouco a criança vai aprender a controlá-la e a organizá-la.

Assim, esta fase, caracterizada pelo grau de desenvolvimento e de deslocação que a criança vai adquirindo, pressupõe ambientes securizantes e espaços bem concebidos, para poder dar resposta às necessidades que os bebês têm de estar no chão e para as suas aprendizagens.

Nesta sala, pudemos verificar que a localização e a organização foram concebidas, tendo em consideração esta faixa etária da criança.

Situava-se perto do Berçário e também do Fraldário, para uma deslocação mais fácil e também imediata da auxiliar a estes cuidados de rotina, enquanto que as restantes crianças estavam sempre acompanhadas pelas auxiliares e educadora.

No que concerne ao espaço (é a sala mais pequena), comportava seis/sete bebês. O soalho era de linóleo, lavável. Era bem arejada e com luz natural, proveniente de uma janela larga que dava para o espaço lúdico do exterior. As paredes, brancas, estavam decoradas com motivos adaptados a esta faixa etária (pinturas feitas por uma ex-reclusa que desempenhou as funções de auxiliar, tendo deixado o EP no início de 2003).

As Áreas de lazer estavam bem distintas, tendo em consideração a mobilidade das crianças.

Perto do espelho, à altura das crianças, encontrava-se um tapete com almofadas coloridas para o conforto e segurança das crianças mais novas que iam adquirindo a postura de sentadas. Num canto da sala havia uma piscina (plastificada e almofadada) com bolas pequenas e multicolores. Este espaço era muito apreciado e concorrido pelas crianças que começavam a gatinhar e também pelos que iniciavam a marcha, na medida em que era um suporte para realizarem as suas primeiras “tentativas” de se manterem em pé e de se lançarem à conquista da autonomia.

O mobiliário era constituído por dois móveis de apoio, ambos de linhas simples. Um deles destinava-se à arrumação das roupas, mochilas, babetes, fraldas de pano e descartáveis das crianças. Os medicamentos e pomadas que não necessitavam de frigorífico, encontravam-se em cima destes armários, longe do alcance das crianças. Era também visível um rádio e leitor de CDs, aliás todas as salas estavam apetrechadas com este material áudio e o ouvir música era uma actividade constante que acompanhava outras actividades. O móvel mais baixo era almofadado, para as crianças se sentarem, não só para tomarem as refeições, como também para vestirem e despirem os bibes, ou colocar os babetes.

No chão encontravam-se dois blocos de espuma coloridos, e um “vaivém”. A um canto da sala uma caixa de plástico guardava vários brinquedos que diariamente eram colocados à disposição das crianças. Este material lúdico era atractivo e fácil de agarrar e manusear (bolas, materiais com rodas, bonecos e animais de peluche, livros plastificados e com sons, jogos com música que apelavam aos sentidos do bebé.)

Também o espelho, considerado um centro de interesse da criança, era normalmente explorado por elas. Os bebés mais novos olhavam a sua imagem com muita atenção e a dos outros, enquanto que os mais velhos procuravam “agarrar” a sua imagem. Muitas vezes observámos a criança “falando” com a sua imagem e também apreciando-a, enquanto dançava ao som das músicas infantis.

Os livros plastificados e de manipulação fácil, ofereciam ao bebé as primeiras imagens. Observavam o educador quando este apontava as imagens e também os sons que as acompanhavam. Por ex. a imagem do cão e o som que este fazia, levava a criança a falar e a tagarelar com as figuras e com o adulto.

À medida que as crianças desenvolviam as suas capacidades motoras, assim exploravam o espaço e os materiais disponíveis.

O centro da sala (Área de movimento) estava disponível e aberto, para que as crianças pudessem gatinhar ou andar em segurança e também ser visível aos “olhares” dos adultos.

O ambiente lúdico era completamente separado da área de preparação das refeições (estas confeccionadas no refeitório do EP e distribuídas na copa da creche). Também na copa eram preparadas as pequenas refeições: papas lácteas, de fruta, iogurtes, etc. Normalmente as refeições eram dadas na sala lúdica, ao colo do adulto ou sentado no balcão acolchoado a que já fizemos referência.

No fraldário, as crianças faziam a sua higiene. Este era constituído por um balcão acolchoado, para a muda das fraldas e também por lavatórios e sanitas à dimensão das crianças. As que não controlavam totalmente os esfíncteres, normalmente as crianças da

sala dos 12 aos 24 meses utilizavam os bacios e depois era-lhe colocada a fralda para dormirem.

O Berçário bastante espaçoso e arejado tinha várias janelas. Era um espaço muito alegre, na medida em que as paredes estavam decoradas com muita simplicidade e com muito bom gosto.

Este espaço comportava vários berços de grades para os mais pequenos e camas individuais para os mais velhos.

Os berços e as camas tinham as roupas sempre cuidadas e eram cobertas com colchas de tecido alegre, não faltando os peluches...

O exterior a que já fizemos referência também era utilizado pelas crianças desta sala, desde que o tempo o permitisse.

Notava-se muita alegria quando iam para o exterior, sentiam o vento, observavam tudo com muita atenção, principalmente as brincadeiras das outras crianças mais velhas.

As que ainda não gatinhavam permaneciam num tapete a um dos recantos deste espaço e sob a vigilância de auxiliares e educadores. Os que começavam a gatinhar e dar os primeiros passos eram controlados pelos adultos para não pisarem os mais novos e também não serem derrubados pelos mais velhos.

No entanto, verificávamos que as crianças que já andavam gostavam de partilhar as brincadeiras dos mais velhos: no comboio (túnel) ou sentados nas cadeirinhas.

De facto, este partilhar os materiais e a envolvimento em brincadeiras entre os grupos não era de estranhar, na medida em que estas crianças também partilhavam, na Casa das Mães, espaços, brincadeiras e mimos.

A4 A Organização do dia

O quotidiano desta sala de creche, embora incluísse determinadas rotinas organizadas era também flexível.

Quando as crianças chegavam à creche, as auxiliares despiam os casacos e vestiam os bibes. Depois era o primeiro encontro com o espaço lúdico, enquanto era servida uma pequena refeição: leite, fruta ou bolachas.

Os adultos da sala iam conhecendo os ritmos das crianças e apercebiam-se das que tinham necessidade de fazer uma pequena sesta antes do almoço.

Para algumas (normalmente as mais novas) este sono a meio da manhã era essencial, para as outras crianças a sesta da tarde era o suficiente.

Deste modo, até ao almoço as crianças brincavam, exploravam espaços (no interior e no exterior) e os materiais. Enquanto os mais pequenos dormiam, este período do dia era propício às crianças que já tinham iniciado a marcha, na medida em que o espaço era “todo seu” e o adulto estava mais disponível para partilhar, comunicar e proporcionar experiências às crianças. Era também o período do dia para explorarem o espaço lúdico, no exterior.

Era, desta forma, que educadora e auxiliares respondiam ao horário personalizado de cada criança – o sono, os cuidados de higiene, as refeições, mas em simultâneo desenvolviam uma rotina diária adaptada à globalidade das crianças.

O almoço, servido de acordo com a disponibilidade e necessidade de cada bebé, ocorria num determinado horário.

As crianças brincavam no seu espaço, até estar concluída a hora da refeição e as que revelavam mais sonolência era as primeiras a serem conduzidas ao fraldário para fazer a sesta da tarde.

Normalmente, neste período do dia, todas as crianças gostavam de repousar.

Após a sesta surgiam os cuidados de higiene, o vestir o bibe, colocar o babete para o lanche da tarde, Este era normalmente constituído por papas lácteas, iogurtes com fruta ou bolacha.

Se o tempo permitia, as crianças iam ao exterior. De contrário, permaneciam na sala, cujo espaço estava concebido para o grupo brincar, explorar, escolher as suas brincadeiras...

A meio da tarde alguns bebés necessitavam de dormir, o que faziam normalmente até à hora de deixarem a creche.

Até cerca das 16h 45m, hora do regresso à Casa das Mães, as crianças brincavam, começavam a dar os primeiros passos, lutavam pelo colinho do adulto, choravam, dançavam, faziam gracinhas...

O desenvolvimento era notório, mas indiscutivelmente marcado pelo ritmo de cada criança.

Depois, as crianças eram arranjadas, bem como as mochilas e suas roupas que utilizaram e sujaram durante o dia e na companhia das auxiliares iam ao encontro das mães que as esperavam no átrio da Casa das Mães.

Este reencontro com a mãe era vivido com muita alegria e muita agitação - os mimos, o colo, o deitar a cabeça no ombro da mãe, ou simplesmente correr nos corredores do pavilhão, numa casa que era a sua.

Normalmente era o partilhar com as mães as experiências e as conquistas das crianças e também transmitir os recados das respectivas educadoras.

Entregues as crianças, as auxiliares davam por cumprida a sua missão, naquele dia, e regressavam uma vez mais ao seu pavilhão, sem o bulício dos “seus meninos”, mas cientes de que no dia seguinte, lá estariam à sua espera para os ajudar a crescer.

B. Sala dos 12 aos 24 meses

B1 Apresentação dos casos

1.1 – O Marco nasceu a 24.08.01

Entrou para a creche a 15.11.02

Quando iniciámos a investigação o Marco tinha treze meses e encontrava-se nesta sala. Informaram-nos que esta criança já tinha frequentado a creche, mas não houve continuidade, na medida em que atravessava uma fase má de saúde o que dificultara a sua adaptação à creche.

O Marco teve uma boa integração nesta sala. Era uma criança bastante calma e não apresentava “rabugices”. Passava despercebido na sala. Gostava de explorar o material lúdico e os espaços e afastava-se para observar as situações. Não era agressivo com as

outras crianças. Não sendo extrovertido, era muito esperto e absorvia tudo quanto lhe diziam. Podemos dizer que aprendia mais pela observação atenta, do que propriamente pela interação. Era uma criança muito calada mas muito observadora e atenta ao que se passava ao seu redor. Embora reservada evidenciava ser uma criança bem disposta.

No que se refere à linguagem, podemos dizer que esta criança apresentava um bom desenvolvimento, na medida em que articulava muito bem as palavras, utilizava vários vocábulos e já dizia frases simples, com sentido. Aos vinte e três meses falava normalmente e explicava-se com desenvoltura. Era muito interessada nas histórias. Acompanhava a educadora na descrição das gravuras e nomeava os animais e outros objectos.

Gostava de participar nos movimentos que faziam parte da mímica das histórias, como também das músicas infantis. Apreciava muito o “Jogo das Bolas” (a educadora tinha várias bolas no regaço e atirava-as ao ar para as crianças apanharem). Revelava um bom desenvolvimento motor. Gostava muito de andar no balancé e utilizava muito a piscina das bolas para brincar.

No exterior, utilizava com facilidade os aparelhos existentes: escorrega, baloiços, túnel do comboio, etc.

No início, vinculou-se muito a uma das auxiliares da sala. No entanto, a sua aproximação aos restantes adultos fê-lo gradualmente. Era raro procurar o colo do adulto.

Quando entrou pela primeira vez na creche, revelava falta de apetite e vomitava tudo o que ingeria. Esta situação foi ultrapassada porque “*A mãe deixou de ser mais ansiosa com o filho*” disse-nos a educadora.

Contudo, aos 23 meses já se alimentava convenientemente, tendo adquirido mais peso.

Comia sozinho à mesa com as outras crianças e revelava muito asseio às refeições.

Aos vinte meses começou a controlar os esfíncteres. Esta fase foi objecto de desacordo entre a mãe e os adultos da sala, na medida em que a criança frequentemente se constipava e a mãe atribuía ao facto da criança, não controlar as suas necessidades e molhar as roupas e os sapatos. Esta situação foi superada com algum cuidado por parte da educadora e auxiliares.

O Marco adormecia sem dificuldade e acordava muito bem disposto. Esta criança quando deixou o EP tinha transitado para a sala dos 24 aos 36 meses.

1.2 – O Norberto nasceu a 01.01.02

Entrou para a sala dos 6/12 meses a 01-08.02

Transitou para a sala dos 12/24 meses a 02.12.02

Pudemos acompanhar o percurso desta criança nas duas salas de creche. A adaptação à creche processou-se de forma gradual. Revelava ser uma criança triste e com receio de situações novas. Mostrava-se muito dependente do adulto. Isolava-se na sala e brincava somente no local onde o colocavam. No entanto, procurava o colo do adulto. Tinha dificuldade em se relacionar com elementos estranhos à sala.

Quando transitou para a sala dos 12 aos 24 meses, o Norberto começou a aderir às brincadeiras das outras crianças. Já não se isolava, procurava os brinquedos da sala e explorava os espaços.

Aos poucos começou a corresponder ao sorriso do adulto, a acenar com a mão, para dizer “adeus” e a deixar de ter receio de elementos estranhos à sala.

Verificámos que o adulto estimulava muito o Norberto, não só procurando dar-lhe brinquedos variados, como também falando, cantando, fazendo movimentos com o corpo ao som das melodias infantis. Estes estímulos foram muito benéficos para a criança que reagiu com muita normalidade à transição da sala, verificando-se uma grande evolução quer no seu desenvolvimento físico, quer no seu desenvolvimento social.

Na segunda sala, o adulto continuou a estimular a criança na linguagem e nas interacções, o que lhe permitiu uma maior autonomia e maior segurança. O seu relacionamento era mais aberto com os adultos e com as outras crianças. Estava mais autónomo, quer nas escolhas que fazia, quer nas próprias actividades.

Quando entrou para a creche, a sua constituição física indicava ser uma criança frágil. De facto, várias vezes o Norberto ficava com a mãe, porque estava doente, (com febre e gripes). Contudo, iniciou a sua marcha aos 11 meses e revelando bom equilíbrio no andar.

Na segunda sala da creche, já corria, trepava para a piscina das bolas, subia para o balancé, atirava as bolas, empurrava e puxava os brinquedos mais pesados.

No que se refere à linguagem, o Norberto também fez grandes progressos nesta área.

Vocalizava em tom alto, enquanto brincava com as outras crianças. Mostrava os objectos e interagia com os pares. Dava um brinquedo a pedido e respondia a simples comandos, dando a mão ao adulto, por exemplo: “Vamos à casa de banho” ou “Vamos ver um livro”.

Normalmente o Norberto comia bem. Apenas tinha falta de apetite quando se encontrava febril. Aos nove meses deixa de ser amamentado a peito, porque não aumentava de peso.

De facto, a partir da interrupção da amamentação a peito, verificou-se uma evolução significativa no comportamento, na aceitação da comida sólida e consequentemente no aumento de peso.

Na segunda sala, já fazia as refeições à mesa, com uma certa autonomia. Os adultos estavam muito atentos ao reforço do lanche.

Facilmente adormecia, embora com o auxílio da chupeta.

Quando deixou o EP, quase a completar os dois anos, estava a libertar-se das fraldas. Ia à casa de banho fazer as necessidades no bacio, embora lhe colocassem a fralda para fazer a sesta. Também já dizia frases simples e os nomes dos irmãos que estavam no Brasil.

1.3 – A Adelina nasceu a 21.11.01

Entrou para a creche a 11.06.02

Transitou para a sala dos 12/24 meses a 13.11.02

Transitou para a sala dos 24/36 em Dezembro de 2003

Pudemos observar esta criança ao longo das três salas de creche. Quando iniciámos o estudo a Adelina tinha onze meses. Disseram-nos que não teve dificuldade na adaptação à creche.

Na primeira sala, esta criança era muito calma, relacionava-se bem com os adultos da sala, mas reagia mal à presença de elementos estranhos à sala, refugiando-se nas auxiliares e educadora.

Não era muito sociável. No entanto, era muito meiga e não fazia birras. Era muito observadora e brincava lado a lado com as outras crianças.

Notámos a preferência da Adelina em permanecer junto do adulto da sala que constantemente a mimava. Havia muita empatia e cumplicidade, por parte das auxiliares desta sala.

Gostava de ouvir música e movimentava-se ao ritmo das melodias infantis.

Apesar de ser uma criança forte, não a impedia de percorrer a sala com muita agilidade, tendo iniciado a marcha aos 11 meses.

Na sala dos 12/24 meses, já era mais autónoma e já se relacionava bem com os estranhos à sala.

Dava importância aos livros e gostava que lhe contassem as histórias com animais.

Constatámos a evolução desta criança, sobretudo nas suas competências sociais. Era mais sociável, sorridente e interagia com os adultos. Procurava-nos para mostrar o sapato novo (apontando e vocalizando) ou as trancinhas que a mãe lhe fazia.

Aderia às actividades iniciadas pela educadora (construção de torres, pintura, etc.), como também gostava de arrumar a sala.

No exterior, explorava os aparelhos lúdicos com facilidade. Revelava um bom desenvolvimento motor e também da linguagem. Rapidamente passou dos monossílabos a palavras simples. Falava alto, chamando a atenção do adulto e repetindo as suas palavras e os seus movimentos.

Normalmente não tinha problemas de apetite. Na segunda sala, fazia a refeição com os outros colegas e não se levantava a meio da refeição. No final da refeição, colaborava com o adulto na arrumação da sala.

Não utilizava chupeta para adormecer e acordava sempre bem disposta.

Aos dois anos quando transitou para a terceira sala, já controlava os esfíncteres.

Nesta sala verificámos que estava mais desenvolvida, quer nas actividades da sala, quer na linguagem quer nas relações com as outras crianças.

“É uma criança tranquila e gosta muito de participar nas actividades. É muito atenta e consegue estar sentada e ouvir uma história com muita atenção.” Dizia-nos a educadora da sala.

Verificámos, de facto, que a Adelina gostava de explorar as várias áreas, sobretudo a da casinha das bonecas, com as outras crianças, com quem mantinha bom relacionamento. Embora revelando muita autonomia, gostava de procurar o adulto para um “miminho” e fazia-o ou iniciando o diálogo ou apenas para mostrar algo.

Após as visitas que fazia ao exterior, com os membros da embaixada do Brasil, gostava de falar sobre as mesmas.

No dia 30 de Abril de 2004, o Autocarro itinerante do Projecto da Câmara Municipal de Estarreja, direccionado às comunidades mais carenciadas e de apoio à pobreza fez uma visita ao EP.

A Adelina muito atenta às actividades que o autocarro proporcionava, aderiu com muita satisfação, quer a fazer jogos de construção, quer a observar os livros.

1.4 – A Lúcia nasceu a 22.11.01

Entrou para a creche a 01.07.02

Transitou para a sala dos 12/24 meses a 03.12.02

Transitou para a sala dos 24/36 em Dezembro de 2003

Tal como a Adelina, esta criança foi observada nas três salas de creche.

A Lúcia era uma criança muito activa e relacionava-se muito bem com os adultos da sala e reagia bem às pessoas estranhas.

Era muito alegre e sociável e de fácil trato. Segundo nos disseram, a Lúcia não teve dificuldade em se integrar na creche.

Desde logo revelou muita empatia com os adultos. Estava sempre bem disposta e aderiu às suas brincadeiras. Gostava de acompanhar o adulto na dança e nos movimentos. Raramente pedia colo ao adulto. No entanto, revelava muita meiguice pelo adulto e pelas outras crianças.

Iniciou a marcha cerca dos onze meses e desde logo gostava de correr na sala, o que era difícil devido ao espaço e às outras crianças que ainda gatinhavam.

Quando transitou para a segunda sala fazia-o com muita facilidade. Trepava o balancé e a piscina das bolas. Gostava muito de dançar e bater “palminhas”, ao som da música.

A Lúcia era bastante extrovertida, gostava de vocalizar em voz alta, a fim de chamar a atenção do adulto. Aos 17 meses já dizia várias palavras e gostava de repetir as utilizadas pelo adulto.

Esta criança tinha problemas alérgicos (andava constantemente constipada) e muitas vezes saía ao exterior, com a avó materna.

Na sala, gostava de explorar o material lúdico existente na sala. Com as outras crianças preferia as brincadeiras com muito movimento, por exemplo, canções de roda.

No exterior, gostava de correr e andar no baloiço e escorrega.

Normalmente tinha apetite e tomava as refeições com as outras crianças, obedecendo a regras como: não sair da mesa a meio da refeição e procurar comer sozinha. Quando transitou de sala, já controlava os esfíncteres.

Na sala dos 24/36 meses, a Lúcia continuou a desenvolver as suas aptidões, sobretudo tornando-se mais autónoma. Com uma linguagem muito desenvolvida, esta criança, no entanto, revelava-se pouco atenta às actividades que necessitavam de quietude e de atenção. Por vezes era “teimosa” como nos dizia a educadora.

Nas actividades era também implicativa com as outras crianças. De facto, revelava muita actividade, saltitando de actividade para actividade. Continuava sendo uma criança alegre, gostando muito de dançar e de actividades com muito movimento.

1.5 – O **Valdemar** nasceu a 11.01.01

Entrou para a sala dos 6/12 meses a 19.09.01

Transitou para a sala dos 12/24 meses a 01.03.02

Transitou para a sala dos 24/36 meses a 10.02.03

O Valdemar era uma criança muito irrequieta e por vezes birrenta com as outras crianças. No entanto, tinha boa relação com o adulto. Dizia-nos a educadora da sala: “*Cativa o adulto*”. Por outro lado, o adulto gostava muito de mimar a criança. Era muito meigo, mas o seu temperamento era muito variável: ria, chorava, fazia birras, atirava-se para o chão ou era sociável e meigo.

Demonstrava receios e também ciúmes, quando o adulto dava atenção a outra criança. Na sala dos 12/24 meses, quando fazia algo errado, refugiava-se no adulto, para se proteger das outras crianças. Quando transitou para esta sala continuava a revelar dificuldade em se concentrar. Era disperso e pouco atento às actividades e também às situações propostas pelo adulto.

Demonstrava dificuldade em se relacionar com as outras crianças, em actividade.

Na segunda sala o Valdemar revelava muita actividade, caía frequentemente, porque se excedia na sua motricidade. Colocava-se em pé, nos cavalinhos e com facilidade caía. Quando transitou de sala já apresentava um bom desenvolvimento motor: pedalava o triciclo, sem dificuldade, calçava os sapatos e comia sozinho.

No exterior utilizava os diversos aparelhos existentes, subia e descia o escorrega sem dificuldade.

Esta criança apresentava dificuldade na linguagem. Pronunciava apenas sons mudos (ah, oo, ee), mas respondia ao seu nome e a determinadas ordens.

Esta dificuldade foi-se mantendo na sala dos 2/3 anos. Utilizava muito a linguagem gestual e era pouco entendível o que dizia, porque falava apressadamente.

Era uma criança com apetite. Na segunda sala, o Valdemar tentava comer sozinho, mas era necessária a ajuda do adulto. Por vezes tinha dificuldade em aceitar regras e a meio da refeição levantava-se. Adormecia com facilidade, com a ajuda da chupeta.

Notou-se alguma dificuldade no controlo dos esfíncteres.

Na sala dos 2/3 anos já comia sozinho. Dizia-nos a educadora desta sala: “*Faz gala em comer sozinho, mas com alguma agitação*”.

Nesta sala, o Valdemar, interiorizou normas e hábitos o que foi muito benéfico para o seu comportamento social.

Contudo, era uma criança instável. A concentração nas actividades era escassa e mudava constantemente de actividade. Com as outras crianças era já menos conflituoso. As auxiliares mimavam-no, porque era uma criança muito meiga e demonstrava muita empatia.

Esta criança saiu em Abril de 2004, já tinha 39 meses, tendo sido integrada na família materna (tia), visto que ainda faltava algum tempo para terminar a pena da progenitora.

É a sala das grandes aprendizagens e da aquisição da autonomia. A criança nesta fase consolida o andar que lhe permite reconhecer-se no espaço e a linguagem que lhe permite nomear os objectos que já consegue manipular e transportar.

De facto, nesta sala, verificámos que as crianças realizavam grandes progressos rumo à independência: andavam sozinhas com muito equilíbrio, corriam, saltavam e mostravam uma notável precisão com as mãos, por exemplo quando faziam jogos de encaixe. Também eram visíveis as mudanças rápidas no seu corpo, que lhes permitia ganhar uma considerável força física e incrementar a segurança no movimento.

O Norberto está a brincar no balancé sozinho. Aproxima-se outra criança e sobe para a outra extremidade do aparelho. As crianças mostram-se muito contentes. Contudo, o Norberto começa a dar mais impulso ao balancé e a outra criança começa a revelar medo. A auxiliar que observava, teve de intervir, dizendo-lhe: “Cuidado Norberto, tens de andar devagar, para o Luís não ter medo”.

O Norberto abranda e a outra criança, chora e faz menção de sair. A auxiliar acalma-a, dizendo: “Deixa-te estar que o Norberto vai andar devagar”.

A criança imprime novo impulso, agora mais devagar e ambos acabam por andar no aparelho, rindo muito, sem deixar de olhar a auxiliar que lhes diz: “Vês, que não é preciso andar depressa...”

Sendo esta fase caracterizada pelo desenvolvimento da motricidade, da exploração e autonomia, a criança sente-se segura e tranquila quando está rodeada de adultos que têm uma relação próxima de confiança e afecto.

A actividade lúdica e o clima estável de interacções são fundamentais para a criança assimilar um conjunto de normas e regras de comportamento social.

Erikson (1971) identificou o período entre o 18 e os 36 meses, como o 2º Estádio ou crise no desenvolvimento psicossocial, denominado “autonomia versus vergonha e dúvida”. Durante esta fase, as crianças adquirem um equilíbrio entre a auto-determinação e o controlo exercido pelos outros.

As transformações que se operaram entre o primeiro e o segundo ano de vida eram visíveis não apenas através das competências físicas, mas também como as crianças expressavam a sua personalidade e como interagiam com o outro.

A Lúcia está a ver um livro de histórias com a educadora que se encontra sentada num bloco grande de espuma, no centro da sala. O Marco aproxima-se com um livro igual. A educadora nomeia as gravuras que são animais: “É o pato que faz quá...quá e o gato que faz miau...miau...”

A educadora vê o livro do Marco e diz-lhe: “Marco, tens um livro igual ao da Lúcia.”

Esta criança que já tem um bom desenvolvimento da linguagem está atenta ao diálogo e ajuda a Lúcia, dizendo: “O gato, o pato...”

Esta olha muito fixamente o colega e tenta repetir. A educadora felicita as crianças: “Muito bem, o Marco já sabe o nome dos animais e a Lúcia também”.

As crianças ficam contentes com a participação.

É a partir do ano e meio até aos três anos que as crianças revelam mais interesse por outras e uma compreensão crescente sobre o modo como lidar com elas.

As relações entre os pares são contributos importantes para o desenvolvimento social da criança e para o seu bem-estar.

Verificámos também como as crianças aprendiam imitando umas às outras. A sociabilidade também é influenciada pela experiência. As crianças partilhavam o dia a dia com os seus pares, tornando-se mais sociáveis.

A Adelina está a brincar com as outras crianças, no chão. Aproxima-se do adulto e muito contente mostra-lhe o sapato que é novo.

“...pa...to” diz a criança. O adulto pergunta-lhe: “Quem deu o sapato à Adelina, foi a mãe?”

A criança abana afirmativamente a cabeça e repete: “O ...pa...to”. “O sapato da Adelina é novo, é muito lindo...” diz-lhe o adulto.

A criança continua a levantar o pé para ver bem o sapato novo e com muita satisfação vai repetindo: “aa...pa...to”.

É nesta fase que a criança já se relaciona com o meio e com as pessoas de uma forma autónoma e demonstra ter uma personalidade que a caracteriza claramente como um indivíduo com a sua singularidade, dentro do seu grupo.

A construção da sua autonomia passa não só por ser capaz de andar, comer sozinha, por exprimir-se, mas também por perceber os sentimentos dos outros e projectar os seus.

Na passagem do gesto à palavra e o acesso às formas de expressão convencionais que se verificam no final do primeiro ano, aparecem as primeiras palavras tomadas da linguagem adulta, ainda que a maneira de as pronunciar se processe por tentativas.

No processo comunicativo verificámos como era fundamental a influência educativa do adulto, através das interacções com as crianças.

As crianças encontram-se no meio da sala, em pé, a participar no “Jogo das bolas”, com a educadora. Esta tem no seu avental muitas bolas coloridas e conta: “Um, dois, três...” e atira-as ao ar. As crianças tentam apanhar o maior número de bolas e vão entregar à educadora que vai dizendo: “O Norberto apanhou a bola amarela...o Luís a bola azul...Vamos ver quem apanha mais bolas”.

As crianças estão muito contentes, tentando apanhar as bolas. Estas são colocadas no avental e novamente são lançadas...

A educadora ia incorporando aprendizagens nestes momentos lúdicos e também nas várias rotinas diárias, de forma a desenvolver as suas capacidades motoras e da linguagem, introduzindo vários vocábulos (azul, amarelo, um, dois...) e também a noção de quantidade (muitas bolas, poucas bolas...)

Ao mesmo tempo que as crianças exploravam os espaços e o material lúdico a educadora estimulava a interacção com os pares.

Verificámos que aos dois anos se consolidava a habilidade para emitir palavras de forma correcta e a construção de frases curtas.

Neste período, a criança amplia consideravelmente a compreensão do mundo e dos objectos. Obtém a possibilidade de manipular os objectos muito variados. Estes já não são simples coisas que se prestam apenas à manipulação, antes adquirem um destino e uma finalidade determinada para o seu uso.

Os adultos e várias crianças encontram-se sentados no tapete, a fazerem jogos de encaixe. A Adelina está sentada perto do adulto e tenta encaixar as peças. Depois de obter êxito nas primeiras peças, as que se seguem, começam a cair e pede auxílio à educadora. Esta diz-lhe: “Vamos fazer um colar para a Adelina. Tens de ir buscar mais peças...” A criança obedece e com a ajuda do adulto, vai encaixando as peças necessárias. A educadora vai nomeando as cores: “Uma peça rosa, outra azul...já está feito o colar. Vamos pôr o colar à Adelina?”

A criança ri-se muito satisfeita e a educadora diz-lhe: “Que linda que está a Adelina! Parece uma senhora com um colar colorido!”

A criança vai mostrar o colar às outras crianças. A partir daqui todas querem fazer um colar.

O papel do adulto é fundamental na experimentação e na investigação dos objectos que rodeiam as crianças. Estas vão-se aventurando na exploração do mundo físico e social, dependendo do adulto para verem e compreenderem aquilo que estão a fazer, de modo a proporcionar-lhes o apoio de que necessitam. A presença atenta e responsiva do educador permitem à criança segurança e confiança nas suas aprendizagens e ao mesmo tempo a educadora tem oportunidade de entrar no mundo da criança, testemunhar as suas “tentativas” e os seus “progressos”, o temperamento de cada criança, para poderem agir de acordo com os seus ritmos e os seus interesses. São estas informações que orientam o modo como apoiam, planificam e conduzem as crianças que têm ao seu cuidado.

A criança tem necessidade, nas diversas etapas do seu desenvolvimento físico e afectivo de pôr em acção as forças e as possibilidades que a natureza lhe ofereceu, essas etapas da evolução da criança não podem ser subestimadas.

Desta forma, o adulto proporcionava actividades lúdicas correspondentes às suas necessidades e possibilidades.

Quando transitou para esta sala, o Norberto era bastante inibido e refugiava-se na piscina das bolas, aderindo às brincadeiras dos pares neste espaço. Verificámos que este foi o primeiro apoio para poder explorar, a pouco e pouco outros espaços e outros materiais.

Durante este tempo, de escolha livre das crianças, a educadora respeitava a necessidade que estas crianças tinham de explorar e brincar no seu próprio ritmo com pessoas e materiais que lhes interessavam particularmente.

Nesta faixa etária, as crianças apreciam muito a brincadeira de ocultação de objectos. As crianças facilmente encontravam o objecto escondido e também exibiam formas de jogo mais cooperativo, quando usavam os brinquedos grandes – de balanço e os trepa-trepa.

Por outro lado, era visível a organização de actividades. Não bastava dar brinquedos às crianças... As novas actividades era motivo de contentamento e de surpresa.

A educadora fazia bolas de sabão e as crianças seguiam-nas para as alcançarem. Momento feliz o do rebentamento...

Se as actividades de jogo deixam à criança uma larga margem de iniciativa e de liberdade, por outro lado, compete ao adulto intervir para introduzir no jogo elementos novos, para o diversificar e o impedir de degenerar em conflitos entre crianças.

Verificámos que os conflitos e as disputas durante as actividades lúdicas constituíam oportunidades de ajudar algumas crianças com comportamentos negativos a encontrarem alternativas sociáveis.

O Valdemar queria o carro vermelho que o Luís manipulava. Quando o carro deslizou pela sala, o Valdemar tentou alcançá-lo, mas sem êxito, fez birra. A auxiliar que o impediu de agredir a outra criança, conversa com as duas crianças, servindo de mediadora. O Valdemar percebeu que podia brincar com o Luís, com outro carro que a auxiliar lhe deu.

Também é fundamental o papel do adulto e um clima estável de interacções para que a criança possa encontrar um apoio na resolução dos conflitos, através da partilha e da interiorização de normas de comportamento.

Esta fase também é muito importante, no que se refere aos cuidados corporais.

As crianças, à medida que se iam desenvolvendo, começavam a desempenhar um papel cada vez mais activo nas suas próprias rotinas de higiene.

Assim, através das interacções que se estabeleciam nos cuidados de higiene corporal, as crianças tinham oportunidade de construir relações de confiança com o adulto e ganhar um sentido de segurança dentro do seu grupo.

Quando começavam a controlar os esfíncteres e as necessidades eram feitas no bacio a educadora apoiava e felicitava a criança pelo seu progresso. Notava-se nos pequenos rostos contentamento por aqueles “grandes passos” e também por se sentirem apoiados no desenvolvimento das suas competências.

No entanto, esta fase de transição, normalmente era objecto de desacordo entre educadora e mãe, na medida em que a progenitora considerava que “*A criança tem tempo de largar as fraldas*”. Algumas mães diziam-nos que as crianças molhavam as roupas e os sapatos, originando as gripes e as constipações, para além de terem muita roupa para lavar.

Para contornar aquelas situações, verificámos que a educadora falava com as mães sobre os procedimentos da creche, tendo sempre por objectivo o melhor, para o desenvolvimento da criança.

De facto, a higiene é uma educação lenta, em função da maturação fisiológica do controlo voluntário dos esfíncteres e, como tal, era considerado o ritmo e o desenvolvimento que cada criança apresentava.

Durante as refeições que eram tomadas em grupo e sentadas à mesa, havia regras a cumprir, numa atmosfera calma e também de partilha.

Entre a manipulação directa, a ajuda e a observação do adulto, as crianças aprendiam não só a serem independentes, mas também que a refeição constituía um momento do dia muito importante para o desenvolvimento das relações sociais.

Magione refere que *“As crianças mais novas estão num processo de desenvolvimento de atitudes em relação às refeições e à experiência de comer que perdurarão pela vida fora. Num ambiente calmo e relaxante formam atitudes positivas e aprendem competências sociais vitais”* (1990:11).

No final da refeição verificávamos que a Adelina e outras crianças ajudavam a auxiliar a arrumar a mesa e as cadeiras.

“A Adelina gosta muito de ajudar. Tem muito jeito...” dizia-nos a auxiliar.

A Adelina estava muito absorvida nas tarefas desta rotina e também envolvia-se noutras actividades com naturalidade, como a arrumação dos jogos e outros materiais.

Nesta fase, os brinquedos favoreciam o desenvolvimento dos movimentos em conjunto e eram constituídos por: bolas de cores vivas, cujo movimento as incitava a deslocar-se, brinquedos de puxar e empurrar, o balancé, blocos grandes de espuma, leves mas sólidos, sobre o qual a criança podia saltar ou apoiar-se.

As crianças envolviam-se nas várias actividades lúdicas, com muita satisfação. Gostavam particularmente de pintar (com tintas e pincel). Esta actividade era realizada na sala da pintura que ficava perto das casas de banho e também da sala de vídeo. Nesta sala, podiam ver desenhos animados na televisão e também histórias infantis, através dos vários vídeos de que dispunham.

Quando o tempo permitia, as crianças brincavam no exterior, explorando os materiais que aí se encontravam: baloiços, escorrega, balancé, túnel do comboio, uma casa plastificada bem como mesas e cadeiras.

Por vezes, a educadora e as auxiliares levavam as crianças a explorar o meio circundante da creche, não só para poderem observar a natureza (os jardins, as árvores, os pássaros) ou para apanharem folhas e flores para darem às mães.

Para estas crianças era essencial as saídas ao exterior. O contacto com outros espaços e outras pessoas (guardas, pessoal administrativo, de educação e voluntariado) que normalmente lhes dirigiam a palavra ou as mimavam era de extrema importância para o seu desenvolvimento social.

B3. A Organização dos Espaços e dos Materiais



Foto nº 26 – Sala dos 12 aos 24 meses

A sala destinada ao grupo etário dos 12/24 meses (a 2ª sala) era a mais espaçosa.

Sendo esta fase caracterizada pelo desenvolvimento da motricidade, o espaço torna-se essencial para as “conquistas” que a criança irá fazendo rumo à independência e autonomia.

A sala era bastante arejada, com janelas amplas para o interior (corredor da creche) e exterior, bem como uma porta de acesso ao pátio exterior do recreio.

Anexo à sala havia uma pequena despensa para arrumação. Aí eram acondicionadas as mesas e cadeiras quando as crianças terminavam o almoço, o que permitia um maior espaço para correrem e brincarem livremente, sem grandes obstáculos e também outros materiais lúdicos.

Além das mesas redondas (2) e respectivas cadeiras, o mobiliário era constituído por dois móveis de apoio, onde eram guardadas as roupas, vários objectos de apoio às crianças e onde se encontrava o leitor de CD's e cassetes.

Num canto da sala encontrava-se uma grande piscina rectangular de bolas coloridas, sendo um aparelho lúdico muito frequentado. Um tapete plastificado e acolchoado ocupava outro recanto da sala, onde as crianças se sentavam a fazer jogos ou simplesmente corriam ou saltavam.

O centro da sala era ocupado por um grande bloco de espuma redondo, leve mas sólido, onde as crianças se apoiavam ou brincavam.

Na sala havia brinquedos que favoreciam o desenvolvimento dos movimentos em conjunto (tipo balancé), vários brinquedos de empurrar e de puxar. Os brinquedos e livros que eram colocados à disposição das crianças encontravam-se em caixas e que ao fim do dia eram acondicionados na despensa de arrumação.

Nas paredes havia prateleiras com vários brinquedos (de peluche, bonecas e carros), bem como um placar onde estavam expostos os desenhos e pinturas das crianças.

As refeições vinham directamente da copa, já preparadas e eram tomadas à mesa e em grupo. Aqui faziam as suas aprendizagens quer na utilização da colher e do copo, quer no cumprimento de regras e comportamentos sociais.

A higiene era feita na casa de banho/ fraldário. As crianças mais velhas deste grupo utilizavam os bacios. Contudo, as que ainda não controlavam os esfíncteres usavam as fraldas para fazerem a sesta. Normalmente este grupo apenas dormia a sesta, após o almoço.

Tal como já referimos, o Berçário era a Área de dormir e de descanso de todas as crianças. Estas, à medida que crescem, a sua necessidade dormir decresce gradualmente. No entanto, necessitam de dormir pelo menos a sesta, após o almoço.

Junto à casa de banho/fraldário, encontrava-se o atelier da expressão plástica, com mesas de apoio e cavaletes, tintas e pincéis, para as pinturas e também a sala de vídeo onde as crianças podiam ver desenhos animados, através da TV e através de cassetes vídeo.

B4. A Organização do dia

As crianças chegavam à creche cerca das 8h45m. Aqui eram encaminhadas para a sua sala, acompanhadas pela respectiva auxiliar que despia os agasalhos e vestia os bibes. Era o primeiro encontro com o “seu” espaço, onde se sentiam seguras para as novas explorações.

Depois de tomarem uma refeição ligeira a meio da manhã, as crianças continuavam a brincar. Os adultos apoiavam as suas iniciativas.

Algumas crianças procuravam os seus pares para partilhar as brincadeiras, por exemplo, o balancé ou a piscina das bolas, atirando bolas ou simplesmente tentando equilibrarem-se em cima delas.

Outras procuravam o conforto no colo do adulto e envolviam-se no jogo do dar/receber, evidenciando muita empatia e muito afecto pelo adulto.

Depois deste momento de “miminho”, a criança partia para o “jogo” com as outras crianças. Era o início do “faz de conta”, com bonecas, carros e outros materiais.

Para além da educadora apoiar as iniciativas das crianças e as suas preferências, encorajava-as na exploração de brincadeiras, criando ambientes de aprendizagem.

Antes do almoço, as crianças faziam jogos colectivos, com a educadora, ouviam música, dançavam, batiam palminhas ou executavam trabalhos orientados (no Natal, na Páscoa, no dia da Mãe, e outros).

Verificámos que algumas crianças tinham preferência por livros. Em redor da Educadora viam as gravuras, apontavam-nas e tentavam nomeá-las, com a ajuda daquela Técnica de Educação. Esta actividade era propícia a várias interacções (criança/criança e criança/adulto) e também à introdução de novos vocábulos e o acesso à palavra e frases simples.

As mesas e cadeiras eram colocadas na sala quando, no período da manhã, desenvolviam actividades, como por exemplo, o desenho, a massa-cor, etc.

Se o tempo permitia, as crianças brincavam no exterior, livremente, explorando os espaços e os vários materiais lúdicos, aí existentes.

Cerca das 11h,30m faziam a higiene para almoçarem. Após a refeição, as crianças faziam uma pequena sesta.

No período da tarde, após o lanche, o ambiente de aprendizagem continuava, até cerca das 16h45m, momento dos preparativos para irem ao encontro das mães.

No átrio da casa das Mães, o reencontro era feito de muito colo e de muitos mimos, não só das mães, como de algumas guardas e também era a oportunidade de correrem em conjunto ou de utilizarem os triciclos que permaneciam naquele Pavilhão.

E era neste reencontro com uma “grande família” que as crianças continuavam a sua exploração, a sua brincadeira, até à hora do banho e do jantar.

No dia seguinte, as crianças vivenciavam, de novo, a rotina dos preparativos para ir para a creche, incorporando aprendizagens que eram vitais para a sua vida futura: O lavar-se, vestir-se, cumprir horários...)

Uma das mães dizia-nos: *“Basta dizer à Adelina, temos de despacharmo-nos que a Ju (auxiliar) está à nossa espera...”*

Para além do cumprimento de uma rotina, será, para aquelas crianças, um novo dia, feito de cumplicidades, afectos e de novas aprendizagens, fundamentais para o seu desenvolvimento.

C. Sala dos 24 aos 36 meses

C1. Apresentação dos casos

1.1 – A Célia nasceu a 17.04.00

Entrou para a sala dos 12/24 meses a 25.05.01

Transitou para a sala dos 24/36 meses a 16.04.02

Quando a Salomé, mãe da Célia deu entrada no EPT, a filha estava prestes a completar um ano de idade.

Na creche, a Célia entrou para a sala dos 12/24 meses tinha 13 meses.

Quando iniciámos o nosso estudo, esta criança encontrava-se na sala dos 24/36 meses.

Demonstrou desde logo ser uma criança bem disposta, aberta, sociável e muito meiga. Relacionava-se normalmente com as outras, formando grupos para brincar ao “faz de conta”, na casinha das bonecas. Constatámos no início, ser uma criança muito activa e agitada. Quando contrariada fazia “grandes birras”. Contudo, quando completou os três anos, a Célia já reagia melhor às frustrações e estava mais calma. Procurava as crianças, levando-as pela mão, para aderirem às suas brincadeiras.

Estabelecia boa relação com os adultos. Gostava da proximidade física: agarrava-se, encostava-se para falar com o adulto.

Apresentava bons parâmetros de motricidade. No exterior revelava bom desenvolvimento motor: subia e andava no escorrega sem dificuldade, pedalava o triciclo da creche e o seu que se encontrava na Casa das Mães.

Nos jogos em que participava, revelava equilíbrio e destreza. Também a motricidade fina foi melhorando (a pintura com lápis de cera, respeitando os limites do desenho apresentado e também a figura humana).

Com os amigos gostava de fazer “rodas”, aliás actividade que ela muitas vezes tomava a iniciativa.

A Célia tinha dificuldades auditivas o que condicionava a sua linguagem. Esta não era muito perceptível, embora com alguma calma conseguisse descrever as situações com pormenor e construir frases com sentido. Recordava as situações vividas e com relativa facilidade as reproduzia ao adulto.

Após as visitas que fazia ao exterior (com a mãe ou em visitas programadas pela creche) gostava de explicar o que tinha observado. Aliás, procurava a expressão do adulto como forma de perceber aquilo que dizia e utilizava os gestos corporais como auxiliar da linguagem (com a cabeça, os olhos e os braços).

Nas rotinas da sala, a Célia demonstrava autonomia quer na sua higiene, quer na alimentação e quando ia para a cama fazer a sesta. Aqui gostava que o adulto a aconchegasse e que lhe desse um abraço para dormir, o que fazia sem dificuldade e sem chupeta. Acordava bem disposta e arranjava-se sozinha.

Nas actividades propostas na sala, aderiu com alegria e satisfação ao desenho, pintura, colagem, massa cor, plasticina, etc.

Gostava muito de ver os livros e procurava o adulto para lhe contar as histórias e descrever as figuras. Nesta actividade repetia o que o adulto ia descrevendo, ao mesmo tempo que o questionava.

Contudo, esta criança tinha preferência pela “casinha das bonecas”.

Após a visita ao Oceanário, no dia Mundial da Criança (1 de Junho de 2003) fez o desenho com peixinhos e descreveu-nos aquilo que tinha observado.

A Direcção do EPT permitiu que a Célia permanecesse junto da mãe até à sua saída em liberdade, o que veio a beneficiar ambas. A mãe da Célia (a Salomé) saiu em liberdade no dia 18 de Julho de 2003, tinha a filha 39 meses.

1.2 – O Jorge nasceu a 08.07.00

Entrou para a sala dos 6/12 meses a 28.05.01

Transitou para a sala dos 12/24 meses e Dezº de 01

Transitou para a sala dos 24/36 meses a 29.07.02

Quando a Arminda, mãe do Jorge, deu entrada no EPT encontrava-se no início da sua gestação.

Na nossa investigação fomos encontrar o Jorge já na sala dos 24/36 meses.

Era uma criança muito calma e muito sociável.

Apesar de brincar com facilidade com as outras crianças, gostava de o fazer sozinho, isolando-se. Embora sendo uma criança tranquila, revelava insegurança e muitos medos. Por isso, necessitava da atenção do adulto, da sua proximidade física, inclusivamente o seu colo. Era uma criança muito sensível, gostava de receber mimos e atenção. Apesar da sua autonomia estava muito dependente do adulto.

O Jorge apresentava um bom desenvolvimento motor e revelava melhoria no salto e equilíbrio. Pedalava com facilidade o triciclo e lançava a bola com bastante destreza. No exterior, explorava os diversos materiais lúdicos, com muita agilidade.

Revelava uma boa motricidade fina, os desenhos eram representativos disso e fazia a figura humana com sentido. Aderia às actividades propostas, mas com receio de não saber fazer, pedia auxílio ao adulto.

Articulava bem as palavras e construía as frases completas, com muito sentido e pertinência. Gostava de estabelecer o diálogo com o adulto e questionava-o sobre certas situações.

Também descrevia com pormenor aquilo que tinha observado quando ia em visita ao exterior, com a creche. Com a mãe, ia visitar o pai que se encontrava preso no EP de Vale de Judeus, visto não ter familiares em Portugal.

Era uma criança muito asseada consigo e na sua higiene. Adormecia sem dificuldade e sem chupeta, embora na Casa das Mães gostasse de mamar para adormecer.

A Direcção do EPT autorizou a criança a permanecer junto da mãe até aos três anos e meio. Como a Arminda, mãe do Jorge ainda tinha alguns meses de pena a cumprir a criança teve de deixar a companhia da progenitora. Esta optou por encaminhar o filho para junto dos familiares do pai que se encontravam em Espanha.

1.3 – A Madalena nasceu a 03.07.00

Entrou para a sala dos 12/24 meses a 13.02.02

Transitou para a sala dos 24/36 meses em Setº. 02

Quando a Micaela, mãe da Madalena foi detida, a filha tinha 14 meses.

A nossa observação incidiu na sala dos 24/36 meses.

Esta criança de etnia cigana era muito “viva”, muito faladora e alegre.

Por vezes era conflituosa e quando contrariada fazia birras. Tinha dificuldade em partilhar os brinquedos com os colegas o que a levava a solicitar o adulto para intervir nos conflitos e disputas.

Tinha preferência para brincar na “casinha das bonecas” ao “faz de conta”. Demonstrava tendência para liderar e organizar as brincadeiras. Ao som de música cantava e dançava o ritmo das danças ciganas.

Embora tivesse boa relação com o adulto, apenas o solicitava para intervir nas situações de conflito, visto que nas actividades demonstrava muita autonomia.

Revelava um bom desenvolvimento motor e no exterior explorava com facilidade os aparelhos lúdicos aí existentes.

Também a motricidade fina estava bastante desenvolvida. Fazia a figura humana e outros desenhos com expressividade e já preenchia um desenho, respeitando as suas fronteiras. Gostava de participar na colagem, na pintura e também nas histórias que o adulto contava.

Na linguagem era um pouco “trapalhona” na medida em que falava muito depressa e algumas palavras não eram percebíveis.

No entanto, construía frases com sentido e era muito expressiva com os olhos e as mãos que utilizava como auxílio da linguagem.

Nas várias rotinas era muito autónoma. Tinha muito apetite e era asseada à mesa e na sua higiene. Calçava-se e descalçava-se sozinha e adormecia sem chupeta. Acordava bem disposta e arrumava-se sozinha.

A observação a esta criança sofreu algumas interrupções, na medida em que, periodicamente acompanhava a mãe ao Porto, para se apresentar ao Juiz.

Quando deixou a creche, a Madalena já tinha ultrapassado os três anos. Soubemos que foi encaminhada para junto dos familiares (pai e irmãos) que moravam nos arredores do Porto, enquanto a mãe foi transferida para um EP daquela região Norte do país.

C2. A criança na sala dos 24 aos 36 meses

É a sala do desenvolvimento das competências e sobretudo do saber-fazer.

Também é nesta faixa etária que se intensifica o conhecimento de si mesmo, através do conhecimento do corpo e da sua imagem corporal. É o nascimento da identidade. A criança emprega o “eu” e o “mim” e a apropriação não só dos objectos como também das pessoas, procurando lutar pelos seus objectivos numa crise de oposição e teimosia.

Aproxima-se da educadora uma criança com um livro para que esta lhe conte a história. A Madalena também se aproxima para ver as gravuras do livro, mas é afastada pela colega, dizendo:

- “O livro é meu...”

A educadora intervém:

-“Não é preciso empurrar a Madalena. As duas podem ver o livro.”

-“ Não...eu tinha o livro” e começa a fazer uma birra.

A educadora interrompe e diz à criança:

-“Sim, foste tu que foste buscar o livro, mas o livro é da sala, é de todos, por isso a Madalena também pode ver o livro.”

A educadora coloca as crianças de cada lado, de modo a poder contar a história e mostrar ao mesmo tempo as gravuras.

Para Wieder et Greespan, (2002) esta faixa etária é caracterizada pela “diferenciação representativa”. Segundo estes autores “a elaboração representativa constitui a base que permite que a vida interior seja simbolizada e categorizada em dimensões do eu e não eu, significados afectivos, espaço e tempo...a criança alarga a gama de temas representativos incluindo proximidade e dependência, prazer e excitação, curiosidade, agressão, imposição de auto-limites e começo de empatia e de amor consistente” (2002:175).

De facto, no desenvolvimento em que a criança se encontra, emerge o confronto entre o “eu” e o “não-eu”. Para estabelecer o sentimento de identidade a criança passa por uma fase de negação. Este “negativismo” acentuado verificámo-lo em várias crianças e que se traduzia em “birras” e convictos “nãos”.

A esta fase da criança denomina Wallon (1981) o “estádio de personalismo”, na medida em que é nesta fase que se constrói a personalidade infantil e muitas vezes se esforça por afirmar um “eu” que acaba por descobrir e vai fazê-lo tentando impor os seus próprios desejos, enquanto se opõe aos outros.

Também a busca de autonomia nesta fase, era com frequência alternada por períodos de maior dependência, particularmente em momentos de fadiga, mal-estar ou medo, quando a criança retornava ao conhecido e familiar, como “porto seguro”.

As crianças encontram-se a trabalhar a plasticina. O Jorge pede ajuda ao adulto que está mais próximo.

O adulto senta-se perto dele e pergunta-lhe:

- “O que vamos fazer?”

- “Um cestinho.”

- “Está bem, faço o cesto, mas depois fazes os ovinhos...”

Com o cesto pronto o Jorge começa a moldar pequenas bolas e diz:

- “Vês, tantos ovinhos...”

- “Agora tens de os colocar na cesta”. Diz-lhe o adulto.

Depois de o fazer, a criança pede novamente ajuda. A Educadora diz-lhe:

- “O Jorge tem de fazer sozinho. Vou ajudar o Keli”.

A criança continua a sua tarefa.

Com as experiências, as crianças pequenas passam a exibir uma maior coordenação dos papéis que assumem, nas situações em que realizam acções conjuntas, em especial, nas brincadeiras do “faz de conta”.

A Madalena brinca com as outras crianças, na “casinha das bonecas”, tem um boneco ao colo e dá-lhe palmadas, dizendo:

- “Toma...toma...”

A educadora pergunta-lhe:

- “Madalena, porque estás a dar palmadas?”

- “Porque ele não quer comer a sopa” - responde-lhe a criança.

- “Será que é preciso dar palmadas?” – pergunta a educadora.

A criança olha fixamente a educadora, ri-se e afasta-se, embalando o boneco.

Aos 2/3 anos há um aumento da capacidade simbólica, que vai ter um papel extremamente importante na aquisição da linguagem, na capacidade de perceber o outro, de colocar-se no papel do outro, real ou imaginário.

Para além de ser capaz de entender o outro e as suas intenções é também capaz de controlar os seus comportamentos.

Na brincadeira simbólica, a criança constrói um mundo ilusório, de situações imaginárias, onde objectos são usados como substitutos de outros, conforme a criança os emprega com gestos e linguagem adequadas.

Assim, ao experimentar vários papéis no brincar, interioriza regras de conduta sociais e culturais, o que vai permitir o desenvolvimento de um sistema de valores orientador do seu comportamento.

Por outro lado, o jogo do “faz de conta” tem uma outra função importante para a criança nesta faixa etária. Ele permite reviver situações que provavelmente lhe causaram

excitação e alegria ou alguma ansiedade, medo ou raiva, podendo desta forma expressar e trabalhar essas emoções muito fortes e por ventura difíceis de suportar. No entanto, é durante este estágio que a criança aprende a mudar do faz de conta para a realidade e vice-versa.

A área da “casinha das bonecas” era muito procurada pelas crianças deste grupo. Ali podiam brincar e explorar os materiais domésticos, imitando o adulto no dia-a-dia.

Nesta área encontra-se a Célia a brincar sozinha. Aproxima-se outra menina para brincar, mas a Célia guarda apressadamente os pratos no armário. A colega mantém-se na expectativa.

A auxiliar intervém:

- “Célia, a Otilia quer brincar contigo!”

Por breves segundos a Célia amua, mas imediatamente deixa a colega brincar. Tira os pratos e as chávenas do armário e diz:

- “Vamos dar a comidinha...” e com uma chávena dá ao boneco.

A auxiliar pergunta-lhe:

- “O que tens na chávena? Posso beber?”

- “É leite.” A Célia dá a chávena a beber à auxiliar que lhe diz:

- “Que bom que está...”

As crianças continuam a brincar, agora com mais um colega o Jorge, que se sentou à mesa, a tomar o leite.

Através desta capacidade de representação as crianças expressam ideias e sentimentos, e recorrendo aos gestos e à linguagem emergente, aprendem a negociar e a assumir compromissos e regras e também a sentirem-se confiantes e seguras de si mesmas.

Por um lado, as experiências emocionais são essenciais para o relacionamento com os pares e para o período pré-escolar.

Por outro lado, o adulto ao responder aos seus gestos, iniciativas através do jogo e do diálogo, a vida adquire significados que são organizados em pensamentos, sentimentos e consciência de si próprio. É no jogo que a aprendizagem ocorre na sua forma mais natural e espontânea e onde ele tem um significado particular para a criança.

A actividade educativa da creche não ocorre apenas em momentos especialmente planeados e programados, como seja “o horário das actividades pedagógicas”.

A actividade educativa também inclui o que se passa nas trocas afectivas entre adultos e crianças e entre as crianças, durante as várias rotinas, visto que os aspectos cognitivos não se dissociam dos afectivos, expressivos, motores e simbólicos.

A criança age, pensa, sente e representa as suas experiências e a si mesma, estabelecendo relações com o meio ambiente e humano.

Normalmente as crianças mais velhas faziam visitas ao exterior. Visitavam jardins, locais lúdicos das proximidades, centros comerciais e no Verão faziam praia, na linha de Cascais.

No dia 1 de Junho de 2003 foram visitar o Oceanário, ao Parque das Nações. A mãe da Célia, a Salomé, foi convidada pelas educadoras a acompanhar as crianças. Esta visita foi vivenciada de uma forma muito positiva, quer por aquela mãe, quer pelas crianças.

No contexto educativo que é a creche, normalmente crianças, pais e educadores partilham em conjunto experiências não só no interior da creche, como no exterior.

Na creche do EPT, embora não se efectuassem reuniões com as mães e não se verificasse maior participação destas na vida da creche, devido aos condicionalismos inerentes à especificidade do contexto, não deixava, no entanto, de proporcionar interacções que eram fundamentais para todos os envolvidos – crianças, mães e educadores.

Após a visita ao Oceanário, a Salomé comentava:

- *“Foi uma visita espectacular. As nossas crianças portaram-se muito bem, a comparar com outros grupos de crianças...sentadinhas à mesa...foi muito bom vê-las assim. Quando digo isto às outras mães elas aceitam melhor, do que sendo as pessoas que trabalham na creche. Esta é uma boa creche. Não há lá fora creche tão boa como esta...e o modo como as educadoras tratavam as crianças...com tanto cuidado e carinho...”*

De facto, os educadores procuravam estabelecer parcerias com as mães, valorizando e respeitando a sua participação, como também reconheciam que o seu trabalho só teria sentido e eficácia quando envolviam a família.

A participação ainda que esporádica na vida da creche, proporcionava um ambiente acolhedor e securizante, quer para as crianças, quer para as progenitoras.

Nestas pequenas partilhas no dia a dia dos filhos, estabeleciam-se relações de confiança e de respeito entre os adultos.

Sobre a participação dos pais na vida da creche, Post et Hohman referem que: *“Qualquer que seja o encorajamento que os educadores dão aos pais para participarem no centro, as relações resultantes destas experiências partilhadas fortalecem o laço tripartido estabelecido entre a criança, pais e educadores”* (2003:356).

Após as visitas, os educadores exploravam com as crianças as experiências vividas.

Nesta actividade pedagógica as crianças adquiriam competências de comunicação e linguagem, desenvolviam conceitos de espaço, de tempo, de quantidade e também aprendiam sobre o mundo físico.

Sentados à mesa das actividades, as crianças estão a fazer um desenho sobre o que viram na visita ao Oceanário. A educadora pergunta ao Jorge o que viu.

- *“Vi muitos peixinhos...”*

- *“Havia muitos peixinhos?” perguntou-lhe a educadora*

- *“Sim...grandes...pequeninos...azuis...” respondeu a criança.*

- *“E o que gostaste mais de ver?”*

- *“O peixe-lua.”*

- *O peixe-lua? Como é o peixe-lua?*

- *“E...redondo.” (Aqui a educadora deu uma ajuda)*

- *“O Jorge até desenhou o peixe-lua...”*

- *“Pois foi, está aqui...” respondeu o Jorge, apontando o desenho que tinha feito e que já estava exposto no placar da sala.*

Nesta fase observámos processos mais elaborados de pensamento, quando a criança explicava uma situação já vivenciada e que procurava recordá-la.

A criança constrói conhecimentos conforme estabelece relações que organizam e explicam o mundo, o que pressupõe assimilar aspectos dessa realidade, apropriando-se de significados sobre a mesma, através de processos activos de interacção com outras pessoas e objectos, modificando ao mesmo tempo a sua forma de agir, pensar e sentir.

O carácter pedagógico envolvia todo o quotidiano no atendimento à criança, não só apenas nos cuidados físicos, mas no proporcionar interacções e oportunidades de planear e recordar.

Para Ostello *“A intencionalidade pedagógica e educativa na creche traduz-se no traçar, programar a proposta de trabalho do educador...é uma viagem de conhecimento, de interacção, de experiências múltiplas e significativas com o grupo de crianças”* (2000:177).

Para algumas crianças eram frequentes as saídas ao exterior, quer acompanhadas pelas mães, quer sem a progenitora e entregues à família mais próxima, para passarem algum tempo.

A Célia apenas saía com a mãe para visitar o pai que se encontrava detido num EP do Norte do país.

Na mesa de actividades a Célia está sentada e inicia o diálogo com a observadora:

- *“Fui com a minha mãe no carro” diz-nos a Célia*
- *“Onde foste com a mãe?” perguntámos*
- *“Fui ver o pai.”*
- *“Gostaste de ver o pai?”*
- *“Sim, a Célia foi de carro, com a mãe e com a tia”.*
- *“A tia também foi?”*
- *“Sim, a mãe foi à frente e a Célia foi atrás. A Célia não pode ir à frente, só a mãe.”*
- *“É verdade, nos carros, os meninos têm de ir atrás. Ficaste muito contente de ir visitar o pai?”*
- *“Sim.” A criança abanou afirmativamente com a cabeça, muito contente, pelo diálogo estabelecido.*

Alguns elementos da Embaixada do Brasil proporcionavam, semanalmente, às crianças brasileiras e também a duas crianças cabo-verdianas um passeio ao exterior, visto não terem familiares para o poderem fazer.

A Adelina era uma das crianças que usufruía desses passeios. Quando se encontrava na sala dos 2/3 anos e após uma dessa visitas, aproximou-se do adulto e estabeleceu o diálogo:

- *“Fui com o ...fael e a Cátia...no popó”*
- *“Onde foste passear? Perguntámos*
- *“Fui no popó...com o ...fael e”*
- *“Foste à praia?”*
- *“Não.” E abanava a cabeça.*
- *“Fui passear no popó...”*

Estas saídas ao exterior proporcionadas pela embaixada brasileira eram muito benéficas para estas crianças que assim tinham oportunidade de contactarem com outras realidades e ao mesmo tempo familiarizarem-se com um “mundo” que era totalmente desconhecido, principalmente para as crianças estrangeiras.

Neste grupo era notória a necessidade que as crianças tinham de conversar, de partilhar com o adulto as suas experiências.

Sobre as sete necessidades irreduzíveis da infância, Greenspan (1997) caracteriza a segunda necessidade: *“Relações consistentes que promovam o desenvolvimento com algumas pessoas que lhe prestam cuidados, incluindo o educador responsável, desde cedo e durante a infância, são os marcos fundamentais para a competência emocional e intelectual, permitindo que a criança estabeleça um elo de conexão profundo que se desenvolve num sentido de humanismo partilhado e, em última análise de empatia e compaixão”* (cit. in Post et al., 2003:93).

Nesta faixa etária verificámos a liderança em algumas crianças, nas várias actividades em grupo.

A Madalena organiza com outras crianças “uma roda”. No centro da sala o grupo canta: “Que linda falua, que lá vem, lá vem...” Como não se lembram totalmente da letra da canção, olham para a auxiliar a pedir ajuda. Esta completa a canção. Como já estão entontecidos pelo rodopiar, uma das crianças tenta afastar-se, mas a Madalena não o permite e a criança sai chorosa. A auxiliar propõe:

-“Madalena, os amigos já estão cansados, vamos fazer outra actividade...”

A Madalena fica um pouco triste porque queria continuar a brincadeira, mas acaba por aceitar a sugestão da auxiliar e vai buscar a boneca à “casinha das bonecas”, área da sua preferência. Enquanto uma menina a segue, outras crianças empoleiram-se à janela (na caixa do aquecedor) para ver o exterior. Apenas o Cláudio vai ver os livros.

A situação ideal de adaptação da criança a um grupo, exige a presença de adultos que conheçam bem as reacções individuais de cada uma e que saibam orientar com suavidade a escolha das actividades.

Também à medida que a criança crescia, multiplicavam-se as disputas dos brinquedos.

Por um lado, os conflitos e as disputas durante as actividades constituíam oportunidades de ajudar as crianças a encontrarem alternativas sociáveis, e por outro lado, permitiam intercalar os jogos de movimento com outros mais calmos.

E nesta situação, o papel do adulto era fundamental, como mediador das brincadeiras, observando as etapas da evolução motriz em que combinava jogos de movimento, de acordo com a idade da criança e o seu estilo motor, e sobretudo como mediador das relações humanas.

Os materiais e equipamentos colocados nas várias áreas, influenciavam fortemente os tipos específicos e as qualidades do comportamento lúdico.

Assim, a área dos livros era um local calmo, enquanto que a área das construções e dos carros era mais movimentada e por vezes a que exigia mais atenção, por parte do adulto. Os vários jogos de encaixe, de construção ou enfiamentos favoreciam a exploração, a descoberta e a apropriação dos conhecimentos.

As crianças gostavam de desenhar (bolas, o sol, a figura humana). Os desenhos que constavam do convite de Natal de 2003 foram realizados pelas crianças deste grupo etário (**Anexo XV**).

Apreciavam as canções, as histórias no tapete, em grupo. Também no Natal, este grupo apresentou as canções natalícias, na Casa das Mães. Nesta pequena Festa de Natal participavam as mães, com canções e um Auto de Natal e também algumas Escolas do Concelho de Cascais que presenteavam os presentes com melodias natalícias.

Estas primeiras experiências da vida da criança eram vitais para o seu desenvolvimento emocional e afectivo.

Embora a diversidade étnica e cultural fosse uma constante nas salas da creche, era neste grupo mais visível, pelo facto das crianças (romenas, moldavas, venezuelanas, etc.) não dominarem a língua vigente, já que as crianças oriundas dos Palops e do Brasil estarem completamente integradas.

Constatámos que os adultos sentiam mais dificuldades em entenderem estas crianças (principalmente as romenas) do que elas entre si, já que interagiam e envolviam-se normalmente nas actividades.

Nas várias actividades pudemos observar que havia a aceitação pelos pares.

Quando a Célia (lusa) normalmente escolhia a Otília (venezuelana) para brincar, na casinha das bonecas, demonstrava simpatia por esta criança, ou quando o Keli (colombiano) era o companheiro inseparável do Valdemar (cabo-verdiano) na corrida dos triciclos...

Esta preferência mútua, prazer mútuo e a capacidade de se envolverem numa interacção hábil, constituem as características da amizade (Howes,1992).

Para Ladd et Coleman *“Os pares são cada vez mais, importantes agentes socializadores e os contextos educativos tornaram-se os principais contextos onde as crianças se encontram com outras crianças, aprendem a desenvolver competências sociais e estabelecer relações com os pares”* (cit. in Spodek, 2002:154).

C3. A Organização dos espaços e dos materiais



Foto n° 27 – Sala dos 24 aos 36 meses

A sala destinada a este grupo etário era espaçosa e bastante arejada. As janelas davam para o pátio exterior e proporcionavam bastante luz natural à sala. Uma das portas laterais comunicava com a copa.

O mobiliário constituído por três móveis com prateleiras acondicionavam os materiais lúdicos: jogos de construção, plasticina, lápis, papel, material de desgaste e também um leitor de CDs.

No início do nosso estudo, a televisão encontrava-se nesta sala. Após alguns melhoramentos no interior da creche foi organizada uma pequena sala para o vídeo e televisão.

Para as refeições e actividades, havia uma mesa grande e respectivas cadeiras.

A organização e os equipamentos proporcionavam à criança bem-estar e conforto, oferecendo-lhes também amplas oportunidades de aprendizagem.

Assim, a organização dos espaços e materiais estavam de acordo com o grupo etário e o seu desenvolvimento.

A Área da casinha das bonecas, além das bonecas, camas e carrinhos, estava apetrechada com equipamento e materiais familiares de uso doméstico: a mobília da cozinha, o lava-loiça, o fogão e armários com os respectivos utensílios (pratos, chávenas, etc.), para a criança poder explorar e brincar aos jogos do faz de conta.

A Área dos jogos era mais ampla, visto que as crianças podiam brincar no espaço mais aberto, no chão ou utilizar a mesa das actividades. Nesta área faziam parte materiais para juntar, encaixar, blocos de encaixe, carros e outros brinquedos.

Também havia um baú onde as crianças guardavam vários materiais que usavam como adereços nas brincadeiras e na parede à altura das crianças havia um espelho onde habitualmente se miravam quando colocavam algo em si, por exemplo os óculos ou outro adereço...

A Área dos livros constava de um pequeno expositor com livros de histórias, essencialmente com gravuras.

Normalmente as crianças escolhiam e manuseavam-nos andando de um lado para o outro, ora olhando as gravuras, ora sentando-se à mesa procurando o adulto para lhe “contar” a história ou conversar sobre as imagens, ou sentando-se no tapete onde habitualmente a educadora contava as histórias ao grupo, repetia as lenga-lengas, cantava ou simplesmente conversavam.

De certa forma, estas Áreas não eram estanques. A criança utilizava-as como áreas de interesse e de espaços específicos para as brincadeiras, o que lhe desenvolvia uma consciência espacial, mas os materiais das mesmas eram utilizados em outras áreas, como por exemplo os livros quando eram transportados para a casinha das bonecas, ou quando as chávenas eram servidas em cima da mesa das actividades, ou quando aí deslizava um tractor...

Embora existissem áreas distintas de cuidados e de brincadeiras havia flexibilidade no ambiente físico o que favorecia não só as interacções e os jogos, como também as

aprendizagens surgiam na sua forma mais natural e espontânea e com um significado particular para as crianças.

A Área da expressão plástica estava repartida pela sala de actividades e pela sala dedicada à pintura. Assim, a experimentação e a exploração dos materiais básicos das expressões artísticas relacionadas com as tintas – pinturas individuais, em colectivo em papel de cenário eram realizadas na sala reservada a estas actividades. As experiências relacionadas com marcadores, lápis de cor, amassar plasticina, massa de cor eram desenvolvidas na sala de actividades.



Foto n° 28 – Sala do Vídeo



Foto n° 29 – Sala da expressão plástica

O corredor também era utilizado, ao fim do dia, para as corridas de triciclo ou simplesmente correrem.

O exterior era explorado nos dois períodos do dia, sempre que o tempo o permitia. Nesta zona, prolongamento importante do ambiente interior de exploração e brincadeira, as crianças alargavam o seu repertório das experiências sensório-motoras – trepavam, baloiçavam, corriam, saltavam e escondiam-se no “túnel do comboio”.

Quando passeavam no espaço que circunda a creche tinham a oportunidade de explorar o que viam, ouviam ou sentiam (os pássaros a cantar, as flores, as árvores etc.)

C4. A Organização do dia

A programação das rotinas, organizada e consistente, obedecia a um horário ainda que flexível.

Nesta faixa etária, a educadora procurava organizar a rotina, proporcionando regras de convívio, de respeito pelo trabalho do colega, de respeito pela “sua vez”, o saber escutar, o estar sentado no tapete a ouvir uma história ou a cantar.

As actividades ligadas às histórias e ao recontar das mesmas e que eram muito do agrado das crianças, proporcionavam o desenvolvimento das relações e da comunicação.

Quer no jogo do faz de conta, quer nas actividades orientadas pelo adulto incorporavam-se aprendizagens, interiorizavam-se regras e sobretudo havia espaços para a interacção entre as crianças e entre a criança e o adulto.

A programação diária na creche era feita de acordo com os acontecimentos e os cuidados diários e também respeitando os ritmos e o temperamento das crianças.

O papel do educador é fundamental quando assume que as crianças necessitam de explorar espaços e materiais e também quando proporcionam oportunidades de escolha e partilham com elas o dia-a-dia.

Assim, valorizar as necessidades da criança para a exploração sensório-motora nas várias actividades e estar atento às interacções e comunicações das crianças são pontos-chave para uma aprendizagem activa.

Além de promover o desenvolvimento psico-social, o trabalho da educadora incidia sobre o desenvolvimento da linguagem, já iniciado nos grupos anteriores e sobre o desenvolvimento sensório-motor. Para o desenvolvimento desta área, as crianças desenhavam, pintavam, amassavam a plasticina e a massa-cor, rasgavam papéis e faziam colagens com diversos materiais.

No período da manhã, as crianças faziam pintura colectiva, pintura individual, colagem, desenhos alusivos a determinadas experiências e situações abordadas, como por exemplo, quando falavam das estações do ano, as festas sazonais e os dias comemorativos, etc.

Normalmente, era também neste período do dia que as crianças deste grupo realizavam as visitas ao exterior – jardins públicos, centros comerciais, Parque das Nações e no Verão iam à praia de Carcavelos.

No exterior também faziam as suas explorações e aprendizagens, tal como foi descrito anteriormente. Este grupo etário era bastante autónomo quer durante as refeições, quer na sua higiene pessoal, quer na preparação para a sesta, após o almoço.

Quando ao fim do dia se dava o reencontro com a mãe, este era feito com muita ternura e com muito diálogo, já que neste grupo era notório o desenvolvimento da linguagem e também a sua afectividade às pessoas que faziam parte do seu “mundo” – técnicas de educação, voluntárias e elementos de vigilância.

3. Entrevista às Educadoras de Infância

“A entrevista deve ser uma conversa, uma troca entre duas pessoas”

Vasconcelos, (1997:56).

No trabalho de campo, além da observação participante, utilizámos a entrevista semi-estruturada, dirigida às educadoras, por considerarmos estas profissionais de educação o “suporte” essencial ao desenvolvimento das crianças deste contexto.

A flexibilidade das entrevistas semi-estruturadas, pretende ajudar os aspectos afectivos e valorativos das respostas dos entrevistados e a determinar o significado pessoal das suas atitudes.

Este tipo de entrevista permite que os entrevistados se expressem em detalhe, quanto ao assunto da entrevista, atingindo os seus propósitos, na medida em que as respostas são espontâneas, específicas, pessoais e auto-reveladoras.

Assim, através de algumas questões-guião, relativamente abertas, a entrevista semi-estruturada dirigida às educadoras de infância permitiu uma interacção e uma maior aproximação entre as entrevistadas e o entrevistador, bem como o estabelecimento de troca de opiniões muito enriquecedora e humana, e ao mesmo tempo informação pertinente ao nosso estudo.

Pelo facto de pertencer à mesma área profissional, aspectos da minha ideologia pedagógica e moral coincidiram com as entrevistadas, revelaram-se como uma vantagem para o desenvolvimento da investigação, uma vez que códigos comuns da profissão facilitaram a compreensão das situações relatadas. No entanto, procurámos posicionar-nos como interveniente activo e não intrusivo, para que a nossa subjectividade interpretativa não pusesse em risco a validade da investigação.

A organização de um guião, como instrumento de apoio a estes “encontros mútuos”, ajudou-nos a orientar o estudo, no sentido dos nossos objectivos.

De facto, o investigador quando chega ao “campo” tem já em mente um quadro conceptual e objectivos de pesquisa.

Desta forma, procurámos identificar à priori três áreas importantes e que nos permitiram a construção de um sistema de categorias:

- 1 - Perfil do educador na creche, em contexto prisional;
- 2 - Organização do trabalho pedagógico;
- 3 - Organização da creche.

Para Bardin *“A categorização tem como primeiro objectivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto”* (1977:129).

São vários os investigadores Bales (1950), McClelland (1961), que nos seus estudos constroem à priori, um sistema de categorias, para a análise das entrevistas (cit. in Vala, 1986).

Outros investigadores recorrem a outra estratégia: *“Definindo o quadro teórico e um leque de hipóteses, partem para um trabalho exploratório sobre o corpus, o que lhes*

permite, através de sucessivos ensaios, estabelecer um plano de categorias que releva simultaneamente da sua problemática teórica e das categorias concretas dos materiais em análise. Neste caso, as referências teóricas do investigador orientam a primeira exploração do material, mas este, por sua vez pode contribuir para a reformulação ou alargamento das hipóteses e das problemáticas a estudar” (Vala, 1986:112).

De certa forma utilizámos um percurso análogo, na medida em que nos primeiros encontros com as educadoras procurámos identificar os percursos profissionais e reconhecer a realidade vigente.

Através destes “encontros mútuos” fomos orientando e reformulando o guião construído à priori, através do levantamento das informações.

Para Poirier (1995) o guião abrange uma temática larga, que centra a narrativa em certos pontos do vivido.

As transcrições de cada entrevista foram apresentadas às respectivas educadoras, constituindo uma situação não só de reflexão das entrevistadas, como também uma situação de confronto com a sua individualidade e profissionalidade.

A leitura dos seus depoimentos ajudou a enriquecer a narrativa com alguns detalhes ou referências a outros elementos, importantes à compreensão das situações naquele contexto.

Depois de todo o material recolhido, foi organizado, através dos meios formais que a análise de conteúdo nos possibilita, para o podermos interpretar.

Assim, a informação contida no *corpus* foi agrupada em três categorias e catorze subcategorias, tendo sido construída uma grelha de análise com as unidades de registo, obtidas a partir da análise de conteúdo.

Poirier (1995:156) define grelha de análise “*um quadro de análise de cada categoria ou subcategoria, que faz aparecer os diversos cambiantes de atitudes e a organização estrutural do corpus*”.

Sabendo que numa investigação qualitativa, o investigador é o primeiro instrumento de investigação, procurámos “deixar de lado” a nossa subjectividade, para “dar voz” às educadoras, fazendo emergir o seu sentir enquanto profissionais de educação no contexto prisional.

3.1 Análise das entrevistas

O perfil do educador na creche, em contexto prisional:

Verifica-se que as Áreas de profissionalidade das educadoras de infância têm-se expandido por diversas formas de atendimento à Infância. Por um lado, encontramos educadoras de infância a trabalhar em escolas ou em centros de atendimento à infância, quer em creche, com crianças dos 4 meses aos 3 anos, quer em jardins-de-infância dos 3 aos 6 anos, quer em Actividades de Tempos Livres (ATL), com crianças a partir dos 6 anos, quer na educação itinerante espalhada pelo país. O atendimento às crianças mais pequenas estão normalmente agrupadas em contextos domésticos – familiares, vizinhas, amas, baby sitters e contextos formais – as creches. Estas, normalmente, são tuteladas pelo Ministério do Emprego e Segurança Social e Centro Regional de Segurança Social. (MESS/CRSS). Para além do atendimento, verificamos também a diversidade de

contextos onde se desenvolve a profissão: meios urbanos e rurais, contexto hospitalar e prisional e instituições de apoio à criança.

De facto, os elementos que permitem singularizarem os Educadores de Infância estão associados às características das crianças, do grupo etário com quem desenvolvem o seu trabalho, às tarefas desenvolvidas e à diversidade do contexto de trabalho (Oliveira-Formosinho, 1998).

1. Identificação das Educadoras

Educadora	Idade	Estado Civil	Filhos
E1	45 anos	Casada	2
E2	53 anos	Casada	2
E3	52 anos	Casada	2

2. Percurso Profissional

Educadora	Tutela	Categoria	Habilitações Literárias	Tempo serviço	Tempo de Serviço no EPT.
E1	Ministério da Justiça	Efectiva	Licenciatura	23 anos	19 anos
E2	Ministério da Justiça	Efectiva	Licenciatura	28 anos	11 anos
E3	Ministério da Educação	Vinculada	Bacharelato	22 anos	2 anos

Pelos dados obtidos verificamos que as Educadoras do nosso estudo desempenham a sua profissão já alguns anos. A E1 aposentar-se-á dentro de três anos, visto usufruir de uma bonificação de 2 anos por cada 10 anos de serviço, neste contexto. Pelas mesmas razões a E2 estará na reforma dentro de dois anos.

Para a análise do percurso profissional foi considerada a sua maneira individual de vivenciar a profissão e as características dos contextos organizacionais em que esta se exerce e também as políticas educativas definidas para a infância.

A construção da identidade profissional começa na formação inicial, com o desenvolvimento de um corpo de saberes, normas e valores específicos, mas tendo como suporte vivências anteriores a este processo formativo.

E porque existem condicionalismos que influenciam o modo como cada educadora vivencia a sua profissão, assim existem diferentes formas de ser educador. Contudo, segundo Cardona (2002:45) “...esta diversidade assenta numa cultura específica, resultante da própria história do grupo profissional”.

Sendo importante para estas educadoras a formação inicial, no entanto valorizam as características pessoais, como determinantes para o desempenho profissional neste contexto.

Embora as Educadoras 1 e 2 tenham feito o Complemento de Formação, obtendo desta forma a Licenciatura em Educação de Infância, ultimamente não têm frequentado acções de formação, que normalmente são divulgadas pelo EP ou pelo Sindicato a que pertencem.

“...o EPT divulga algumas acções de formação mas que não vêm ao encontro do interesse dos Educadores de Infância” (E2).

Referem estas profissionais que um bom trabalho de equipa contribui para o bom desenvolvimento da sua profissionalidade, tal como nos afirma Hargreaves *“a colaboração e a colegialidade que se traduzem pela capacidade de partilhar decisões e experiências com os colegas, são essenciais no processo de desenvolvimento profissional dos docentes”* (1998:209).

No entanto, muitas vezes a postura rotineira e a tendência de uma certa normalização das práticas educativas, podem, por vezes ser um entrave a uma evolução positiva do desempenho profissional.

Assim, alguns autores apontam uma valorização e uma atitude mais reflexiva por parte dos educadores, através da formação contínua e também através de trabalhos de investigação.

Arnot (1997) considera que é fundamental uma formação que proporcione uma maior consciência dos educadores em relação às características socioculturais dos diferentes contextos institucionais em que vão trabalhar e que a mesma favoreça o desenvolvimento de uma atitude mais crítica e mais reflexiva na acção pedagógica que irá desenvolver.

De facto, sendo importantes os modelos de formação veiculados quer pela formação inicial, quer pela formação contínua, na aplicação dos saberes, também consideramos fundamentais para um bom desenvolvimento das práticas educativas, a história pessoal, a motivação e o envolvimento do profissional nos contextos institucionais onde desenvolve a sua prática.

3. Motivação

Na Creche do EPT, trabalham três educadoras. A Educadora do grupo dos 12 aos 24 meses desenvolve a sua actividade neste contexto há 19 anos. Pertencia ao Ministério da Educação e através de Requisição *“...vim preencher uma vaga existente na Creche do EP, ficando posteriormente a ser tutelada pelo Ministério da Justiça”* (E1).

Esta educadora tomou conhecimento da existência de um lugar para as funções de Educadora de Infância, no EPT, através de uma Reportagem na Televisão.

“Como resido próximo do EPT, ao tomar conhecimento desta vaga, vi uma oportunidade de trabalhar mais próximo de casa e adquirir alguma estabilidade profissional” (E1).

Também a Educadora de Infância, E3, do grupo dos 24 aos 36 meses e que está há apenas dois anos nesta instituição, o motivo apontado também está relacionado com a proximidade do EPT da sua residência.

De facto, a instabilidade na colocação dos educadores e professores nas instituições de ensino público é sentida pela grande maioria dos profissionais de educação. Confrontando-se muitas vezes com o sistema de mobilidade profissional, os professores e educadores são colocados a muitos quilómetros de distância da sua residência, o que vai originar uma adaptação muitas vezes forçada, mas necessária para a sua subsistência e da sua família. Ao longo do ano lectivo conhecem as crianças, as famílias, estabelecem relações necessárias ao bom funcionamento não só pedagógico, mas também da Escola e da Comunidade. Ao desenvolverem Projectos, em que estabelecem e definem prioridades com as crianças, com colegas, com as famílias e autarquias, não podem na maioria das vezes, dar continuidade aos Projectos. O mais grave é que esta situação tem desmotivado e irá desmotivar, ao longo dos anos, os educadores que se empenham nesta arte do educar. Também as crianças, as famílias e a comunidade que se foram envolvendo muitas vezes em relações fortes com educadores e professores, sofrerão a todos os níveis a mobilidade constante do professorado (Afonso, 1999).

Esta instabilidade profissional leva muitos educadores a solicitarem ao Ministério da Educação, através de destacamento ou requisição, a colocação numa instituição perto da sua residência.

A Educadora, E2, do grupo dos 6 aos 12 meses trabalha nesta creche há 11 anos. Tendo entrado em regime de requisição, posteriormente concorreu ao lugar tutelado também pelo Ministério da Justiça.

Embora o percurso destas três Educadoras tenha contornos muito similares, as Educadoras 1 e 2 passaram a integrar os quadros do Ministério da Justiça, enquanto que a Educadora 3, há dois nesta creche, em regime de requisição, continua a pertencer ao Quadro de Vinculação do Ministério da Educação.

Para além do motivo apontado estar relacionado com a proximidade do EPT da sua residência, esta educadora também refere *“o desafio que proporciona um novo contexto de trabalho nesta área da educação de infância. Tem sido uma nova experiência...muito enriquecedora, muito humana...ficamos com uma projecção dos problemas...e a equipa tem ajudado...”* (E3).

Para estas profissionais de educação, a mudança de contexto de trabalho e a experiência de um novo atendimento à criança são apontadas como motivações que as conduziram ao desempenho das suas funções, neste contexto.

Embora cada Educadora de Infância pense, sinta e actue em função da sua própria história de vida, o processo da construção da identidade profissional não é solitário; faz-se em contextos, em interações, com trocas aprendizagens e nas relações com várias pessoas e nos vários espaços de vida profissional, comunitária e familiar (Sarmiento, 1999).

Ao afirmarem: *“Gostámos...e fomos ficando...”* E3, pressupõe toda a essência do trabalho em creche que é *“...apoiar, estimular o desenvolvimento e promover uma relação próxima com a criança”* (E1). “O gostar de crianças”, e “o trabalho de equipa” como é referido por todas, faz parte do processo de construção identitária deste grupo profissional.

Em muitos estudos é valorizada a importância das trocas de experiência e a aprendizagem realizada com os colegas. Os anos de trabalho considerados mais importantes são aqueles em que foi realizado um bom trabalho de equipa com os colegas.

A Educadora 2 que trabalhava noutra contexto há 11 anos, mostrou vontade de experimentar trabalhar num contexto que à partida lhe parecia diferente. Contudo, não criou expectativas em relação à creche do EPT.

“Não li nada, nada sabia sobre este contexto e foi bom, porque não criei expectativas, nem medos...não entrei em contradição com o que vim aqui encontrar. Comecei logo a gostar...tem sido bom enquanto pessoa e enquanto profissional...sinto-me gratificada” (E2).

Estudo realizado sobre os educadores de infância portugueses (Cardona, 2002) revela que, por um lado, as características dos diferentes contextos institucionais condicionam o desenvolvimento das práticas educativas, por outro lado os aspectos que mais atraem os educadores num trabalho em creche passam pela possibilidade de apoiar e estimular o desenvolvimento e promover uma relação próxima com a criança.

Baptista considera que, em creche *“...é o entender e o entender-se que promovem o equilíbrio afectivo e alimentam a motivação...”* (1998:50).

4. Competências

Para desempenhar as funções educativas neste contexto, refere a E1: *“É necessário muita sensibilidade...o que nos envolve, sensibiliza.”*

Também a Educadora 2 refere que é necessário *“...muita sensibilidade, bom senso e ser flexível para entender o outro e compreender as situações.”*

Para comprovar a singularidade desta profissão, Oliveira – Formosinho (2000) apresenta um quadro de análise, tendo em consideração as seguintes dimensões: as características da criança pequena, dos contextos de trabalho, as características do processo e tarefas desempenhadas.

De facto, as características da criança pequena vai caracterizar a profissionalidade destes docentes, visto que *“é um ser não sectorizável. É toda a criança que vai desenvolvendo o afectivo, o social, o cognitivo; é um todo integrado com uma dinâmica intensa, em que o eixo fundamental de vertebração das sucessivas experiências é o EU e as relações que, numa relação bipolar de ida e volta, de influenciar e ser influenciado, a partir dele se estabelecem com a realidade ambiental e com os diferentes contextos de vida”* (Zabalza, 1987:51).

Para além das características da criança pequena a “vulnerabilidade” é também apontada por Zabalza, como um factor específico desta profissão.

Esta vulnerabilidade, segundo Medina-Revilla (1993) está relacionada com a necessidade de atenção constante, sobre os aspectos emocionais e socioemocionais.

Devido às características da criança pequena é exigido aos profissionais de educação de infância que reconheçam a “vulnerabilidade” social e também a sua competência

sociopsicológica que se manifestam desde logo cedo, quando iniciam a comunicação mais precoce.

De facto, quanto mais nova é a criança, mais alargado é o âmbito das responsabilidades pelas quais o adulto deve prestar conta da sua função e mais alargado e diversificado é o âmbito das suas interações.

A sensibilidade do adulto para com a criança – seus sentimentos de bem-estar emocional e interesses pessoais; a “autonomia” que lhe confere e o grau de “estimulação” que o adulto oferece à criança fazem parte da capacidade de intervenção do educador no processo educativo.

Para a Educadora 3 “...não é qualquer educador que trabalha neste contexto. Para além das qualidades que se exige aos profissionais de educação, aqui tem que se ser mais sensível...tem de haver o atendimento muito pessoal...atender a cada problema, sem conflito...com boa relação...faz parte da minha maneira de ser...”

Esta capacitação pessoal que nos refere esta Educadora, é de facto fundamental.

Para além das capacidades profissionais, Medina-Revilla defende que “...é o assumir num processo de melhoria pessoal, colaborativa... pois a infância é um período de realização afectiva, intelectual e sócio-relacional e intercultural de grande impacto no processo de humanização da pessoa” (1993:85).

De facto, para além da formação profissional, a dimensão pessoal revela-se um imperativo num contexto onde as interações são o suporte de todo o processo sócio-educativo, como nos revela a Educadora 1:

“É necessário um perfil próprio, para lidar com estas mulheres (as reclusas auxiliares) e com as mães.”

Para as três educadoras, as relações que se estabelecem neste contexto, são fundamentais para o bom desempenho das suas funções educativas e também sociais, no contexto mais alargado que é o Estabelecimento Prisional.

“Neste contexto, para além das interações com as crianças, relacionamo-nos com muitas pessoas...com a chefia, com o pessoal de vigilância, com as mães, as auxiliares de educação que também são reclusas e não têm formação nesta área...temos que ser humildes no nosso trabalho.” (Ed. 2).

“...tem de haver um atendimento muito pessoal...atender a cada problema, sem conflito...com boa relação” (Ed. 3).

As interações que se estabelecem não só com as crianças, mas também com os pais, mães, auxiliares de educação, autoridades locais, voluntárias e com outros profissionais: médicos, enfermeiros, psicólogos, fisiatras, assistentes sociais, representam uma singularidade desta profissão.

É exigido aos educadores não só uma complexidade de papéis e funções, como também uma compreensibilidade na acção e um mundo alargado de interações.

Como salienta Oliveira – Formosinho “A capacidade de interacção, desde o interior do microsistema que é a sala de educação de infância, até à capacidade de interacção com os outros parceiros e sistemas é indispensável para a profissão de educação de infância” (2000:161).

Sendo, neste contexto, importantes todas as interações, a interação educador/criança é fulcral no processo de aprendizagem da criança, pelo que a qualidade das aprendizagens depende muito da qualidade dessas interações.

Pelas características do atendimento dos 0 aos 36 meses, o bem-estar e o desenvolvimento das crianças desta faixa etária, pressupõe profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e o desenvolvimento das crianças, reconhecer as suas necessidades individuais, a sua singularidade e respeitar os ritmos de cada criança. O respeito por esse ritmo implica não só uma intervenção distinta, planeada e reflexiva da parte do educador, mas também uma gestão flexível ao nível da planificação e organização da acção pedagógica na creche.

5. Valorização do trabalho

Se por um lado, “as relações” são os aspectos que mais valorizam no seu desempenho, por outro lado, a valorização do seu trabalho é demonstrada “*Quando a mãe deixa o EP e nos manda uma carta, um postal...quando vêm a uma visita, trazem a criança para nos ver...quando a criança já está na Casa da Criança e ela procura-nos...há sempre uma palavra de afecto e de carinho das mães...e isso é gratificante*” (Ed. 2).

As três educadoras referem que “sentem” o seu trabalho valorizado, enquanto trabalho de equipa e ao mesmo tempo sentem-se valorizadas não só ao nível profissional, como também ao nível pessoal.

“Sinto que o nosso trabalho é valorizado. Basta um olhar...as pessoas reconhecem e dão valor ao nosso trabalho”(Ed.1).

“Sinto uma valorização pessoal muito grande. Enriquece a pessoa. Aprende-se muito neste contexto.” (Ed. 3).

De facto, a relação que o educador estabelece com a sua prática, configura-lhe a sua profissionalidade, não só pelo desempenho e saberes específicos da profissão, mas também pela sua conduta, conhecimentos e valores que o caracterizam.

“Enquanto educadora sinto que estas crianças estabelecem uma relação maior com o adulto, são mais afectivas...correm todas para mim...” (Ed. 3).

Sendo o espaço educativo um contexto de aprendizagem e crescimento pessoal, ele é também um contexto de significados. A estabilidade afectiva e a facilitação de aprendizagens significativas nos primeiros anos de vida e a qualidade desses primeiros anos, passa pela valorização dos contextos e também pelo forte envolvimento pessoal e interpessoal.

Quando uma das Educadoras (2) do nosso estudo refere que “*...enquanto trabalho de equipa, não actuamos para nos evidenciarmos. O nosso trabalho transparece por aquilo que fazemos. O trabalho faz-se porque é necessário fazer, por isso é que nos damos bem...*” está a revelar o trabalho no dia a dia na creche, numa perspectiva de múltiplas aprendizagens em que os significados, os saberes, as competências e as

atitudes resultam de um trabalho em grupo, amplamente reflectido, numa dialéctica teórico-prática.

E é também nesta perspectiva que se processa o desenvolvimento infantil – um processo de construção global que se concretiza através das relações interactivas contínuas que as crianças estabelecem de forma espontânea com os seus pares e com os adultos.

Segundo Zabalza *“Uma das atribuições fundamentais, talvez mesmo a principal, na escola infantil é a de criar um ambiente adequado: não se trata de ensinar nada, em sentido convencional, mas criar ambientes ricos e estimulantes que permitam e potenciem o desenvolvimento global de todas as crianças”* (1987:123).

A tarefa do educador e a sua capacidade interrelacional e motivacional em ampliar o campo de experiências e de situações estimulantes reflectem-se no espaço pedagógico, como nos refere a Ed. 1: *“Este é um espaço privilegiado de todas nós...”*

Determinados estilos condicionam a organização do processo educativo e atribui às experiências do educador significado, sentido e até as legítima.

“As mães reconhecem o nosso trabalho, dizem que os filhos gostam muita da educadora...” (Ed. 3).

No processo educativo, o educador além de saber planificar e gerir o espaço pedagógico, para facilitar as aprendizagens e para que ele também se potencialize como pilar importante nesse processo, deve permitir a relação com a família e sobretudo nas actividades onde a cooperação família – educador seja relevante para a concretização dos objectivos delineados *à priori*.

O trabalho em educação da primeira infância nem sempre foi valorizado, porque predominava um certo desconhecimento das finalidades do trabalho nesta área. Era considerado pela sociedade em geral, até há algum tempo atrás, uma profissão de baixo estatuto, que exigia pouca actividade intelectual, rigor e credibilidade académica, que bastava gostar-se de crianças e ser-se carinhoso para se ser bom educador (Portugal, 2000).

Actualmente, verifica-se uma evolução no reconhecimento social e educativo do trabalho em creche, na medida em que há uma maior abertura à colaboração quer dos pais, quer de outros parceiros da comunidade educativa e social, tornando mais visível o seu trabalho, quer também pelo assumir de toda a sociedade como de grande importância o desenvolvimento e o crescimento das crianças nos primeiros anos de vida e num contexto educativo (a creche), onde se potencia o seu desenvolvimento global.

Organização do trabalho pedagógico

1. Construção da prática neste contexto

No que concerne à organização do trabalho pedagógico e à construção das práticas neste contexto, a Educadora 2 esclarece que *“Funcionamos em equipa, embora cada uma de nós tenha o seu grupo, a nossa função não é estanque. O grupo é de todas e quando é necessário, estamos a atender aquele que mais necessita.”*

Esta atitude também tem a ver com os horários, que são diferentes e rotativos para abrangerem o atendimento à criança, que decorre das 8h 30m às 16h 45m.

O modo como constroem as práticas não difere de outros contextos. *“Nesta Creche, como em todas as outras, o principal não são as actividades planeadas, mas as rotinas diárias e os tempos de actividades livres. O que os bebés necessitam é atenção às suas necessidades físicas e psicológicas, uma boa relação, um ambiente calmo e seguro, para se poderem desenvolver”* (Ed. 2).

Spitz (1983) considera que é durante os primeiros anos de vida da criança que as experiências e acções intencionais constituem, provavelmente, a mais decisiva influência no desenvolvimento de vários sectores da personalidade do bebé.

É, decerto um período coincidente com o da frequência na creche em que se verifica a aquisição das competências mais significativas.

Enquanto que para a Ed.1, a construção das práticas neste contexto *“...é feita no dia a dia, no momento a momento...”* para a Ed. 3 *“...ela é feita tendo em consideração a fase etária e as aprendizagens das crianças.”*

Na construção das práticas, neste contexto, são fundamentais rotinas flexíveis e individualizadas, baseadas nas necessidades das crianças.

Desenvolver uma acção educativa focalizada no individual, requer ter em conta o ritmo individual de cada bebé. De acordo com Marchão *“O respeito pelo ritmo individual de cada criança implica uma gestão flexível em que a lógica organizativa não poderá determinar situações rígidas ao nível da planificação da acção pedagógica na Creche”* (2003:17).

Os tempos de cuidados (higiene, alimentação e sono) emergem como momentos privilegiados de relação e de afecto, momentos de trocas intensas e de aprendizagem.

Neste contexto, tal como afirmava uma educadora do nosso estudo, o principal não são as actividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de actividades livres.

“À construção da prática educativa está subjacente uma boa relação no atendimento” (Ed. 2).

De facto, os tempos de cuidados prestados à criança, na creche, são tempos por excelência de aprendizagem das crianças mais pequenas que ocorrem durante interacções entre um adulto e a criança (Bronfenbrenner, 1979).

Para Portugal, (2000:89) *“A qualidade das relações que se estabelecem com a criança são o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de creche”*

2. Finalidades educativas

No que se refere aos objectivos e às finalidades educativas, estas profissionais de educação consideram fundamentais o afecto e a qualidade das relações, para o desenvolvimento das crianças.

A Ed. 1 refere que *“Todo o trabalho é valorizado, como sejam as rotinas...é dada maior ênfase à relação afectiva...”*

“No nosso trabalho atendemos a fase etária da criança...sem grandes actividades...ver o momento próprio e sobretudo atender cada criança...e ainda mais estas crianças que necessitam de muito afecto” (Ed. 2).

Para a Ed. 3 o essencial é *“o bem-estar afectivo...é muito importante. Não é dar coisas...é a relação.”*

Pela análise das entrevistas, as finalidades educativas no ambiente educativo desta creche traduzem-se no bem-estar, no afecto e nas relações que se estabelecem com as crianças.

Sendo a Creche uma fusão constante de cuidados e educação, o que os bebés necessitam é atenção às suas necessidades físicas e psicológicas e uma relação com alguém em quem confiem.

Assim, a finalidade educativa na creche, pressupõe não só a construção de um currículo, como também a criação de ambientes ricos e estimulantes que permitam à criança um desenvolvimento harmonioso e equilibrado.

Marchão entende o currículo para creche *“...instrumento facilitador de uma acção educativa – pedagógica de qualidade.”* Para esta investigadora, as rotinas do sono, alimentação e jogo *“são eixos globalizadores em torno dos quais se deve articular a acção educativa na creche”* (1998:11).

3. Planificação do trabalho

Para a Ed. 1 a Planificação do trabalho *“é feita de acordo com o Projecto Educativo em Creche. É um trabalho construído no dia a dia, tendo em consideração o desenvolvimento e o bem-estar da criança.”*

Para a Educadora do grupo dos 24 aos 36 meses, a Planificação *“é um trabalho de equipa...é feito em conjunto. Depois é específico na sua sala”* (Ed. 3).

A mesma opinião é partilhada pela Ed. 2 *“É um trabalho em que nos envolvemos todas, mas depois será aplicado a cada grupo de crianças, tendo em conta a fase etária...”*

Para estas Educadoras, a Planificação de um trabalho em creche revela-se necessário e envolvente, na medida em que é construído por uma equipa reflexiva, em que tem em conta os aspectos psicológicos e biológicos e também educativos de cada criança.

A planificação da acção educativo-pedagógica da responsabilidade do educador, numa atitude de parceria de trabalho em equipa, deverá traduzir-se numa resposta de qualidade, com a definição clara de objectivos e metas educacionais expressas no projecto pedagógico construído pela equipa.

Conhecer e respeitar o mundo da criança são factores em ter em conta na definição desse projecto que se caracterizará igualmente pela flexibilidade, participação e avaliação sistemática e periódica.

Quando estas educadoras referem que a Planificação deve atender a fase etária da criança, pressupõe que cada educador atende de forma eficaz aos aspectos biológicos – que dizem respeito às necessidades básicas da criança: alimentação, sono higiene e aos aspectos psicológicos – a que chamamos necessidades: de autonomia, a curiosidade, o desenvolvimento dos estímulos e da iniciativa e aos aspectos didácticos – que se referem à adequação das aprendizagens.

Figueira chama a atenção para o dia a dia na creche que *“deve fluir normalmente, sem rigidez, nem stress, para que as experiências de aprendizagem se insiram nos acontecimentos espontâneos de um quotidiano feliz e sem pressa”* (1998:69).

O Educador em creche, ao planear o seu trabalho deverá estar consciente que a vida na creche é um mundo de interacções diversificadas e diferenciadas, pelo que a sua intervenção deverá ter em consideração o bem-estar, a segurança e a aprendizagem e sobretudo deverá ter presente que existem várias formas de abordar e responder às situações do quotidiano.

Para Portugal (1995), o currículo em creche é tudo o que acontece no dia a dia, mas organizado e planificado previamente, tendo em consideração não só as necessidades básicas das crianças, mas também as aprendizagens e as relações interpessoais.

4. Trabalho de equipa

No que se refere ao trabalho de equipa, as três educadoras desta creche referem que todo o trabalho é planeado e desempenhado em equipa.

Sendo a vida na creche um mundo de interacções diversificadas e diferenciadas é fundamental a envolvência de todos os que contribuem, neste contexto educativo, para o desenvolvimento global da criança.

O apoio às educadoras é desempenhado por reclusas que são recrutadas *“...não só por gostarem de crianças, mas também pelo tipo de pena que estão a cumprir e pelo seu bom comportamento”* (Ed. 2).

Também a Ed. 1 refere que estas reclusas desempenham as suas funções com muita responsabilidade e carinho “...porque têm os filhos lá fora e cuidam destas crianças como se fossem suas.”

Na admissão da reclusa à Creche, as Educadoras explicam o funcionamento daquele contexto educativo, alertando-a para as várias situações, tendo em consideração a especificidade de cada grupo etário. Após duas semanas de estágio, a Educadora verifica se a reclusa tem condições e competências para desempenhar o papel de auxiliar. Se tal não acontecer, as educadoras comunicam à Direcção do EP. Por outro lado, também são avaliadas pelas educadoras, ao longo do seu desempenho. Estas reclusas, ainda jovens, “revelam já experiência no cuidar de crianças, ou porque já trataram dos filhos, de sobrinhos, ou de irmãos...estas mulheres estão sensibilizadas para estes casos, conhecem as histórias de vida das mães – reclusas, identificam-nas, visto que são idênticas às suas, percebem as suas angústias, comungam das mesmas preocupações. Quando as mães – reclusas estavam no Pavilhão 1 as crianças quando saíam da creche diziam: Vamos às mães” (Ed. 2).

De facto, a vida na creche acentua a necessidade de um trabalho em equipa que permita um ambiente facilitador de bem-estar e de aprendizagem, o que pressupõe que os sujeitos envolvidos – educadores e auxiliares, observem, analisem, reflectam e avaliem o percurso que cada criança vai fazendo.

Esta responsabilidade é acrescida à organização do espaço físico, aos materiais e equipamentos que devem permitir responder adequadamente à criança que os usufrui.

É em equipa que se constrói um ambiente atractivo, estimulante e rico em experiências, tendo em conta o princípio da identidade, de cada criança e também de cada grupo de crianças.

5. Trabalho com as mães

No ambiente educativo – creche onde predominam as interacções, a educadora é a chave principal de toda a acção. É importante que estabeleça uma relação personalizada com os pais para “quebrar” o isolamento entre as pessoas, os espaços e as práticas.

Neste contexto, em que a família se restringe à figura da mãe, a educadora procura estabelecer uma boa relação com a mãe reclusa que se encontra na Casa das Mães.

“Quando a criança entra pela primeira vez na Creche, normalmente a mãe visita a creche, troca impressões com a Educadora da sala do seu filho, toma conhecimento das rotinas deste contexto...” (Ed. 1).

“Sempre que é necessário vamos à Casa das Mães falar com a mãe, ou falamos pelo telefone, ou enviamos recados à mãe pela auxiliar, quando esta, ao fim da tarde leva as crianças àquele pavilhão” (Ed. 2).

Sendo fundamental a presença da progenitora na creche, Cascais refere que “A presença da mãe na creche permite à mãe e educadora observarem-se mutuamente. A mãe ganha confiança observando como a educadora cuida dos outros bebés. A educadora, por sua

vez ao observar a interacção mãe-filho, vai perceber como a mãe regulariza a actividade do bebé... ” (1998:67).

As diferentes concepções e valores culturais sobre o desenvolvimento da criança influenciam as atitudes e os comportamentos dos pais e dos adultos face ao tipo de cuidados, aos estilos interactivos e comunicacionais e às práticas educativas (Ramos, 1993).

Esta diversidade de actuação no contexto familiar terá de ser percebida pelos educadores para poderem, no contexto creche, dar continuidade aos cuidados maternos. Assim, o ambiente educativo deverá ser organizado de forma a facilitar a comunicação e a partilha das culturas em presença, para que cada criança e família se sintam bem desde o primeiro encontro.

“As mães são convidadas a visitar a creche, quando os filhos vão iniciar este percurso. Para conhecerem o espaço físico...quem atende e como é atendido o seu filho” (Ed. 2).

O processo de separação/adaptação à creche representa para a maioria das mães um período de muita tensão. Confiar o seu bebé a “outras “ pessoas pode despoletar sentimentos de culpabilidade, ansiedade e de perder um pouco o seu bebé pela preferência demonstrada pelas pessoas que cuidam do seu filho. Pudemos observar essa ansiedade e preocupação quando a mãe dos gémeos, no primeiro dia de creche dos filhos, nos interrogava: *“Será que os meus filhos vão deixar de gostar de mim? Será que eles vão gostar mais delas (educadoras e auxiliares)?”*

De facto, a mãe quando tem de partilhar o seu bebé com outro adulto, experiencia muitas vezes, sentimentos de perda e competição.

Rodriguez e Hignett (1981) sugerem que a adaptação à creche é um processo mais complexo do que se poderia supor e que durante determinadas fases do desenvolvimento é de esperar o ressurgimento de comportamentos negativos, semelhantes aos observados em períodos de adaptação inicial.

Assim, e segundo Brazelton (1989) os educadores devem promover a ligação da criança à mãe e vice-versa, dando uma atenção constante ao estado de desenvolvimento e às características individuais do bebé e dos pais. Muitas das “deixas” fornecidas pelos pais podem revelar-se de grande utilidade para o conhecimento de situações ou para que o educador possa actuar em conformidade.

Aquele autor, também considera fundamental um maior envolvimento e participação parental no funcionamento da creche e na educação da criança, para que se possa esbater os sentimentos de perda, de competitividade e de culpabilidade.

Constatamos ao longo do nosso estudo, a participação das mães em várias actividades, como sejam: festas e visitas à comunidade.

Quando no dia Mundial da Criança (1 de Julho de 2003), as crianças foram passear ao Oceanário, uma das mães foi convidada a acompanhá-las. Após a visita, comentava muito orgulhosa, o comportamento e o interesse das crianças e também a atitude carinhosa das educadoras.

O envolvimento e a participação no funcionamento da creche, possível e habitual noutras creches, não são de todo experienciados neste contexto.

De facto, na sua especificidade, a creche do nosso estudo não viabiliza certos procedimentos, como por exemplo as reuniões de pais, a comemoração do dia da mãe ou do pai e outras situações que são vividas com muita intensidade noutros contextos. No entanto, as educadoras não deixam de construir com as crianças uma pequena lembrança para as mães, no dia das mães e noutras épocas festivas, colaboram com as mães e com as voluntárias nas várias quadras festivas e nas festas de aniversário das crianças.

Um contexto onde as normas de segurança são uma constante, impede muitas vezes, uma aproximação mais amíúde da mãe à creche. Como nos refere a Ed. 1: *“Tem sido feita uma aproximação das mães à creche. Entendemos que a mãe deve vir regularmente à creche ver como está o filho, falar com a educadora sobre o seu desenvolvimento...por vezes isso não é possível, porque há escassez de guardas...ou porque a mãe está a trabalhar...”*

A Ed. 3 também troca impressões com a mãe, *“Gosto de lhe mostrar a sala e falar com as mães na minha sala. Por vezes vou à Casa das Mães e converso com elas no Refeitório. Não tenho o hábito de ir às celas...”*

Contudo, a Ed. 1 tem outra atitude: *“Gosto de me deslocar à Casa das Mães e falar com a mãe no seu quarto. Gosto de ver o que acontece...se há higiene...tenho a preocupação de saber o dia a dia daquele menino...como esteve...o que aconteceu com aquele hematoma, onde foi que o fez...”*

Strecht chama a atenção de que *“Os educadores não devem ser Pais das crianças, nem tão pouco Psicólogos delas e dos Pais (...) podem retirar é tão-somente a capacidade de saber ouvir com uma espécie de neutralidade benevolente, estando atentos para saber orientar os casos que fogem grosseiramente ao que constitui a norma”* (1996:35).

Naturalmente, perante tais casos, a Educadora deverá ter a “sensibilidade” de saber lidar com as situações, procurando minimizá-las ou solucioná-las.

A Educadora 1, conhecedora há muito daquela realidade (está no EP há quase duas décadas), procura intervir junto das mães *“Se me apercebo que a criança não vem cuidada...cheira mal, converso com a mãe de modo a não feri-la, mas dizendo-lhe que poderá utilizar outro champô, que é melhor, que cheira melhor...”*

O trabalho que a equipa desenvolve com as mães visa não só a aproximação das mães à creche, para que esta tome conhecimento das rotinas e o funcionamento do ambiente educativo, mas também *“...pode servir como modelo para ajudar os pais a compreender melhor os filhos. Os modelos de atendimento podem servir até como palco para outros serviços de apoio, tais como a nutrição e os cuidados de saúde, que podem ser muito úteis à família”* (Howes e Hamilton, 2000:752).

O controle esfíncteriano que é feito normalmente no grupo dos 12 aos 24 meses *“é um momento muito delicado que tem de ser feito em conjunto com as mães”* (Ed. 1).

Muitas vezes os problemas de asseio são o motivo de desacordo entre a mãe e a creche. Neste contexto, a criança experimenta um regime diferente da que está habituada.

“Tentamos retirar as fraldas, a pouco e pouco...as crianças habituem-se a fazer as necessidades no bacio...por vezes molham-se e aí as mães não compreendem a situação...” (Ed. 1).

De facto, a prática do bacio deve corresponder aos momentos em que a criança exprime essa necessidade e isso varia de criança para criança. No entanto, a partir dos 18 meses, a criança consegue-lo-á tanto mais depressa, desde que cada uma beneficie de um pouco de interesse e de interacção com o adulto.

Como nos refere Lezine (1964:103) *“...o asseio não é um treino mas, como o resto, uma educação lenta, em função da maturação fisiológica do controle voluntário dos esfíncteres.”*

Verificámos ao longo do nosso estudo, as mães, principalmente dos bebés dos 6 aos 12 meses, a cuidarem dos seus filhos, na creche.

No entanto, para esta situação era necessária autorização da chefia. A mãe dos gémeos deslocava-se à creche, à hora da refeição e do sono para poder participar destas actividades, e tinha também autorização de sair com os seus filhos e passeá-los nos jardins do EP.

A Ed. 1 considera os momentos de cuidados básicos importantes para as trocas relacionais: *“É extremamente importante a mãe partilhar connosco as actividades de rotina, como sejam: a alimentação, a higiene e o sono.”*

Esta partilha de cuidados revelaram-se muito importantes para a adaptação dos bebés à creche, mas também funcionaram como um apoio emocional à mãe, que no início manifestara ansiedade perante a separação.

Assim, a presença da mãe na creche pode amenizar as tensões com a creche e fortalecer as relações com os educadores.

Baudelot (1991) *“considera que para se desenvolver as práticas de acolhimento da criança e facilitar o processo de separação, importa considerar todo o campo da relação, considerando a criança e pais; importa que os adultos da creche sejam considerados responsáveis e capazes de iniciativas criadoras no seu trabalho, podendo investir na observação da criança e na análise das suas próprias práticas”* (cit.in Portugal, 1998:24).

6. Dificuldades/Apreensões

Até ao início dos anos 80, a gestão e vigilância da Creche do EPT era assegurada por religiosas.

A Educadora 1 que exerce a sua profissão há quase duas décadas neste contexto diz-nos: *“Fui encontrar a supervisionar a creche uma antiga funcionária das Freiras. Ainda permaneceu dois ou três anos, até à sua aposentação. As reclusas desempenhavam a função de auxiliares. Para além da coordenadora não ter formação pedagógica nesta área, as dificuldades no início foram imensas. A alimentação era deficiente, não havia fraldas descartáveis, nem material lúdico. Nessa altura a Direcção não estava receptiva a um trabalho pedagógico com as crianças. Felizmente a pouco e pouco as coisas foram melhorando.”*

Nas últimas duas décadas verificou-se uma enorme evolução no entendimento das necessidades das crianças mais pequenas e das suas famílias e também no apoio ao desenvolvimento de modelos de programação.

Assistimos hoje em dia a uma maior consciência da importância dos primeiros anos de vida, em termos do desenvolvimento futuro, bem como à criação de programas de apoio, capazes de satisfazerem simultaneamente mães e crianças, já que, como refere Evans *“São cada vez mais as provas de que, em virtude das necessidades cruzadas das mulheres e das crianças, os programas destinados a um dos grupos não deveriam ocorrer à margem dos programas destinados ao outro”* (2002:968).

De facto, a comunidade em geral aprendeu a prezar a importância da protecção da primeira infância e a criar programas de atendimento a esta fase etária.

O reconhecimento da importância do contexto educativo – creche no desenvolvimento e crescimento da criança pequena é notório, como nos atesta a Ed. 1 *“As pessoas reconhecem o nosso trabalho...este é um espaço privilegiado de todos nós...”*

Para esta Educadora, as dificuldades são inerentes aos serviços superiores, *“...certa burocracia, normas e condicionalismos do contexto. Por exemplo, o programa de uma visita ao exterior ser alterado, devido à falta de transporte”* (Ed. 1).

A Educadora do grupo mais novo sente que não há grandes dificuldades. *“Apenas sentimos condicionalismos inerentes ao contexto prisional...desenvolvemos com alguma autonomia o nosso trabalho, visto apenas dependermos directamente da Senhora Directora, que não só atende prontamente às nossas solicitações, como também procura o nosso parecer sobre diversas situações”* (Ed.2).

Para esta educadora o que é fundamental é o estabelecimento de relações amistosas com as pessoas do EPT, *“há que procurar estabelecer uma boa relação com as pessoas, atender os “pontos de vista” dos outros, “dar a voz” aos outros, para haver entendimento entre as várias pessoas que fazem parte deste contexto”* (Ed.2).

Este sentir faz parte da profissionalidade do educador que desempenha uma variedade de papéis, tais como facilitador do desenvolvimento, dar orientação e apoio emocional, gerir as crianças e os outros adultos, fazer a mediação nos contactos entre pares. *“Saber entender e valorizar o outro é muito importante para que o outro também nos considere...é uma questão de bom senso e equilíbrio”* (Ed. 2).

Muitas vezes as condições de trabalho, a falta de materiais são factores que dificultam e condicionam a prática educativa. No entanto, no trabalho pedagógico não sentem dificuldades, o material lúdico *“vai aparecendo...”* dizem-nos.

Apesar do espaço lúdico, no exterior, ter sido melhorado, sentem, no entanto, a necessidade de remodelar o mobiliário e melhorar as instalações.

Com a diminuição das verbas atribuídas aos Estabelecimentos Prisionais, vêem com apreensão estes melhoramentos que são necessários para o bom funcionamento da creche.

De facto, os ambientes de trabalho, a organização dos espaços são muitas vezes determinantes para um maior envolvimento das pessoas que trabalham nas creches e também propicia o emergir de situações de aprendizagem.

Contudo, o que mais preocupa a Ed. 2, é a reincidência das reclusas e a consequência que a situação acarreta para os filhos. “ *A precariedade lá fora é muito grande o que leva estas mulheres a cometerem os mesmos erros...e depois os filhos?* ”

A Educadora do grupo dos mais velhos (dos 2 aos 3 anos) sente que muitas vezes não há continuidade do seu trabalho. “ *Nas creches do exterior há um trabalho que iniciamos no berçário e levamos o grupo até à entrada na primária...aqui vemos o nosso trabalho interrompido...* ” (Ed.3).

Na verdade, as crianças em determinada altura deixam a creche para acompanharem a mãe, porque esta terminou a sua pena, ou porque a criança fez os três anos e tem de deixar o EP, independentemente da mãe ter terminado ou não a sua pena.

Para aquela Educadora, quando a criança sai com a mãe, “ *é um motivo de satisfação, mas quando tem de deixar o EP, como vai ficar a criança? Como será o seu atendimento no exterior? Enquanto estão a viver na Casa das Mães, as crianças fazem o apego, a ligação. Elas gostam muito das mães...* ” (Ed.3).

A Ed. 1 demonstrou a sua preocupação quando as mães saem do EP e não têm família para as receber e referiu o exemplo da mãe dos gémeos que sem família, foi para uma casa de acolhimento. “ *Aquela mãe chorava muito quando se despediu de nós, porque não sabia o que a esperava. Aqui era bem tratada, nada faltava às crianças. Tinha afecto de todo o pessoal do EP...* ”

Quando esta reclusa deixou o EP desabafou na creche: “ *Vou cometer outro erro para vir novamente para cá.* ”

Para os filhos das mães estrangeiras a alternativa é a Casa da Criança, casa de acolhimento perto do Estabelecimento Prisional de Tires. Como se trata do seu grupo de crianças, (e a completarem os três anos), a Ed. 3 diz-nos com apreensão: “ *É o que vai acontecer à Olívia, de nacionalidade venezuelana. É uma criança muito meiga e esperta...já fez os três anos...como também o Jorge, cuja mãe é colombiana...* ”

Perante estes casos a Direcção do EP tem demonstrado muita sensibilidade. Verificámos, ao longo do nosso estudo, o prolongamento da estadia das crianças junto da mãe, após completarem os três anos.

Normalmente estas situações prendem-se com o “terminus” da pena da mãe, que se prevê num curto espaço de tempo e por isso o EP não vê impedimento da criança se manter junto da progenitora alguns meses, e finalmente poder sair na sua companhia.

Organização da Creche

1. Enquadramento e suporte jurídico

A creche do Estabelecimento Prisional é tutelada pelo Ministério da Justiça.

Em Portugal, normalmente as amas, creches, mini-creches, creches familiares são tuteladas pelo Ministério do Emprego e Segurança Social (MESS). Este Ministério também tutela alguns Jardins-de-Infância e Centros de Actividades de Tempos Livres,

enquanto o Ministério da Educação apenas tutela Jardins-de-Infância, a Animação Infantil Comunitária e a Educação de Infância Itinerante (Conselho Nacional de Educação, 1994).

2. Tipo de atendimento

Este contexto educativo presta atendimento a todas as crianças cujas mães se encontrem detidas, quer preventivamente, quer já em situação de condenadas, a partir dos 6 meses até aos 3 anos. A partir desta idade, a criança será enviada aos familiares ou à Casa da Criança, quando se verificar a ausência ou fragilidade familiar, ou o caso das estrangeiras.

Este atendimento prestado à criança, ao contrário do que sucede noutros contextos, não surge pela participação da mãe no mundo do trabalho, mas pelo valor educativo que é indiscutivelmente atribuído ao papel da Creche.

Embora a mãe reclusa possa desempenhar funções de limpeza, ou outras funções, encontramos outras, a participar nos Projectos que se desenvolvem naquele Pavilhão e também a frequentar a Escola.

A criança em contexto prisional, pelo facto de se encontrar num ambiente fechado e limitado junto da mãe, que se encontra fragilizada e muitas vezes angustiada pela sua situação de detida, desenvolve também sentimentos de insegurança e de angústia.

Esta vulnerabilidade poderá ser minimizada se a criança beneficiar da creche onde ocorrem interações de elevada qualidade, não só com os adultos, como também com as outras crianças.

Embora as mães sejam livres de optarem por este tipo de atendimento ou por ficarem com o seu filho no Pavilhão, o que é um minoria, elas já tomaram consciência da importância da creche no desenvolvimento do seu filho.

O grupo de crianças na creche é muito variável, não só porque a população reclusa também é flutuante, situação inerente ao próprio sistema: a criança pode sair para o exterior, permanecendo algum tempo com os familiares, ou ser transferida com a mãe para outro EP, ou simplesmente sair em liberdade, porque terminou a pena da progenitora. (No período em que se efectuaram estas entrevistas encontravam-se na Creche, cerca de trinta crianças, distribuídas pelos três grupos).

3. Articulação creche/Casa das Mães

A articulação que é feita entre a creche e a casa das Mães *“está estritamente relacionada com a criança, com o seu bem-estar”* (Ed.2).

“Quando há qualquer problema com as mães ou com as crianças falamos directamente ou pelo telefone com a Técnica de Educação que está na Casa das Mães...tenho encontrado abertura...tentamos encontrar um equilíbrio...” (Ed. 3).

Também a festa de Natal é feita em articulação com as Técnicas de Educação da Casa das Mães.

O pedido dos leites e papas são feitos pelas mães e a Casa das Mães envia às Educadoras para providenciarem esses alimentos, através de requisição aos Serviços.

“Há um bom relacionamento com o pessoal de vigilância. Temos de contar com este pessoal de segurança para o bom funcionamento e para que tudo se processe com normas” (Ed. 2).

Para se deslocarem à creche, as mães têm de ser acompanhadas por uma guarda, à excepção das reclusas que se encontram em RAVI, (Regime Aberto Voltado para o Interior) que pelas funções que desempenham no espaço do EP têm maior liberdade de acção.

3.4 Articulação Creche/Direcção

Como não existe a função de Educadora-Coordenadora, por vontade das educadoras desta creche, a articulação entre a Creche / Casa da Mães e a Direcção do EP, poderá ser feita por qualquer educadora deste contexto educativo.

Tal como já foi referido anteriormente, a educadora poderá deslocar-se à Casa das Mães, e falar directamente com as mães, com as técnicas de educação e com o pessoal de vigilância daquele Pavilhão

No que se refere à articulação entre a Creche e a Direcção do EP, as Educadoras dizem-nos: *“Temos acesso directo à Senhora Directora, dependemos directamente dela.”*

Para a Ed. 1 *“A articulação é feita normalmente. Temos tido muita receptividade e compreensão da Direcção do EP. Aliás, sentimos que o nosso trabalho é valorizado”* (Ed.1).

Ao longo do nosso estudo, constatámos com muita frequência a presença da Directora do EPT, na creche. Verificámos que este “estar”, não se resumia a aspectos do poder da sua competência, mas pelo carinho que nutre por estas crianças, como verificámos em várias situações, como por exemplo, brincando com elas, pegando-as ao colo ou convidando as crianças a deslocarem-se ao local onde terão nascido cachorrinhos.

3.2 GRELHA DE ANÁLISE

Categorias	Subcategorias
Perfil do educador na Creche, em contexto prisional	Identificação Pessoal Percurso profissional Motivação Competências Valorização do trabalho
Organização do trabalho pedagógico	Construção da prática neste contexto Finalidades educativas Planificação do trabalho Trabalho de equipa Trabalho com as mães Dificuldades / Apreensões
Organização da creche	Enquadramento e suporte jurídico Tipo de atendimento Articulação creche/Casa das Mães Articulação creche/Direcção do EP.

3.3 Análise sumária da entrevista às educadoras

Categorias	Subcategorias	Unidades de Análise
<p>Perfil do educador na creche, em contexto prisional.</p>	<p>Percurso profissional</p>	<p>E1 – Tenho 23 anos de profissão. Pertencia ao Quadro Único do M.E. Através de Requisição, ingressei na creche do E.P. onde desempenho as funções de educadora há 19 anos. Posteriormente fiquei integrada nos quadros do Ministério da Justiça. Fiz o complemento de formação</p> <p>E2 – Tenho 28 anos de serviço. Pertencia ao M.E. Desempenho as funções de educadora no EP há 11 anos. Ingressei através de requisição e posteriormente fiquei a pertencer ao M. J. Fiz o complemento de formação.</p> <p>E3 – Tenho 22 anos de serviço. Pertencço ao Quadro de Vinculação do M.E. e estou nesta creche em regime de requisição há dois anos. Não fiz o complemento de formação.</p>
	<p>Motivação</p>	<p>.....</p> <p>E1 – Desempenhar funções num contexto próximo da residência...</p> <p>E2 – Vontade de experimentar trabalhar num contexto que à partida me parecia diferente, mas que desconhecia...</p> <p>E3 – Desempenhar funções num contexto próximo da residência...um desafio...uma nova experiência...</p> <p>.....</p>
	<p>Competências</p>	<p>E1 – É necessário um perfil próprio... muita sensibilidade...</p> <p>E2 – Muita sensibilidade... bom senso. Ser flexível para entender o outro. Compreender as situações. Humildade no nosso trabalho.</p> <p>E3 – Muita sensibilidade. Atendimento personalizado...sem conflitos. Boas relações</p> <p>.....</p>
	<p>Valorização</p>	<p>E1 – O trabalho é valorizado... As pessoas reconhecem e valorizam-no. Espaço privilegiado.</p> <p>E2 – Trabalho de equipa. O trabalho transparece por aquilo que se faz.</p> <p>E3 – Valorização pessoal muito grande. É enriquecedor...contexto</p>

		<i>de aprendizagem.</i>
Organização do trabalho pedagógico	Construção da prática neste contexto	<p>E1 - ...é feito no dia-a-dia, no momento a momento ...</p> <p>E2 - ...à construção da prática educativa está subjacente uma boa relação no atendimento.</p> <p>E3 - ...é feita tendo em consideração a fase etária e a aprendizagem das crianças...</p> <p>.....</p> <p>E1 - ...é dada uma maior ênfase à relação afectiva.</p> <p>...o trabalho é valorizado, como sejam as rotinas.</p> <p>E2 - ...atendemos à fase etária de cada criança... sem grandes actividades...ver o momento próprio...atender a cada criança e sobretudo estas crianças que necessitam de muito afecto.</p> <p>E3 - ...o bem estar afectivo é muito importante. Não é dar coisas...é a relação.</p> <p>.....</p>
	Finalidades educativas	<p>.....</p> <p>E1 - ...é feito de acordo com o Projecto educativo em creche...é um trabalho construído no dia - a - dia.</p> <p>E2 - ...é um trabalho em que nos envolvemos...é aplicado a cada grupo de crianças, atendendo à sua fase etária.</p> <p>E3 - ...é um trabalho de equipa. É específico de cada sala.</p> <p>.....</p>
	Planificação do trabalho	<p>.....</p> <p>E1 - Todo o trabalho é desempenhado em equipa...as reclusas desempenham as funções de auxiliares com responsabilidade e carinho...cuidam das crianças como se fossem suas.</p> <p>E2 - (as reclusas) revelam sensibilidade para o desempenho e experiência no cuidar das crianças.</p> <p>E3 - ...é um trabalho que tem de ser desempenhado em equipa para funcionar bem.</p> <p>.....</p>
	Trabalho de equipa	<p>.....</p> <p>E1 - A mãe troca impressões com a Educadora do seu filho....toma conhecimento das rotinas.</p> <p>Algumas vezes as mães participam</p>
	Trabalho com as mães	

	<p>Dificuldades /Apreensões</p>	<p><i>nas rotinas (alimentação, higiene) e também nas festas,</i> E2 – <i>Sempre que é necessário vamos à Casa das Mães falar com as mães...</i> E3 - <i>Por vezes as mães acompanham-nos nas visitas de estudo.</i></p> <p>.....</p> <p>E1 - <i>...não sentimos dificuldades no trabalho pedagógico...há dificuldades...certa burocracia, normas de segurança...condicionalismos do contexto...</i> E2 – <i>sentimos dificuldades em melhorar as instalações...o mobiliário...o exterior...</i> E3 - <i>...falta de continuidade de trabalho</i></p> <p>.....</p> <p>E1, E2, E3 – <i>A reincidência das reclusas...</i> E2, E3 - <i>...o atendimento no exterior à mãe e ao filho...</i> E3 – <i>...a falta de apoio familiar...a saída das crianças após completarem os três anos.</i></p>
<p>Organização da Creche</p>	<p>Enquadramento e suporte jurídico</p> <p>Tipo de atendimento</p> <p>Articulação Creche/Casa das Mães</p>	<p>Contexto formal: Creche É tutelado pelo Ministério da Justiça</p> <p>.....</p> <p>Atendimento a todas as crianças cujas mães se encontrem detidas, quer preventivamente, quer já em situação de condenadas, a partir dos seis meses até aos três anos de idade. O grupo de bebés na creche é muito variável, não só porque a população reclusa é também flutuante, situação inerente ao próprio sistema prisional. Na creche as crianças estão distribuídas em três grupos, de acordo com a sua faixa etária: 1 Grupo - dos 6 aos 12 meses, 2 Grupo dos 12 aos 24 meses; 3 Grupo dos 24 aos 36 meses.</p> <p>.....</p> <p>E1 - <i>Há abertura por parte das Técnicas de Educação da casa das Mães.</i> E2 – <i>As Festas (de Natal e outras) são feitas em articulação com as Técnicas de Educação da Casa das Mães. Há um bom relacionamento</i></p>

	<p>Articulação Creche / Direcção do EPT</p>	<p><i>com o pessoal de vigilância...</i></p> <p><i>E3 – Toda a articulação é feita em função do bem-estar da criança e da mãe...tentamos encontrar um equilíbrio...</i></p> <p>.....</p> <p><i>E1 – Temos tido muita receptividade e compreensão da Direcção do EP</i></p> <p><i>E2 – Dependemos directamente da Senhora Directora...as visitas de estudo, as festas são organizadas com a Senhora Directora.</i></p> <p><i>E3 – A articulação é feita normalmente...</i></p>
--	---	---

4. Entrevista às Auxiliares

Considerámos importante para o nosso estudo entrevistar as auxiliares da creche, pelo papel que desempenham neste contexto educativo, em que é fundamental o trabalho em equipa com a educadora e com as mães, como também, pelo seu desempenho enquanto mulheres reclusas, num ambiente em que é necessário muita sensibilidade, responsividade e motivação para atender crianças em idades tão precoces.

4.1 Análise da Entrevista às Auxiliares (Reclusas)

Identificação /Caracterização das Auxiliares

Auxiliares	Idade	Estado Civil	Filhos	Profissão/Ocupação	Habilit. Ocupação	Tipo e duração da pena	Natur./residência
A1	24	Solteira	-----	Operadora telefónica.	12º Incompleto	Trafico de drogas - 5 anos	Lisboa
A2	30	Casada	3 filhos (8,10 e 15 anos)	Doméstica	6º ano	Tráfico de drogas – 10 anos	Amadora
A3	24	Separada	1 filho de 6 anos	Cabeleireira	9º Incompleto	Trafico de drogas – 6 anos e meio	Lisboa
A4	25	Solteira	-----	Ajudante de café	4º ano	Tráfico de drogas - 9 anos	Lisboa
A5	37	Casada	4 filhos (5,9,12 e 17)	Ajudante de restaurante	4º ano	Tráfico de drogas – 4 anos	Cabo Verde/Monte da Caparica
A6	24	Solteira	-----	Pintura/cabeleireira	8º ano incompleto	Tráfico de drogas – 7 anos	Lisboa

Pela análise efectuada verificamos que as reclusas são mulheres ainda jovens. A droga parece surgir como um denominador comum no perfil desta população e o factor pelo qual a sua uniformização se tornou quase absoluta. Os crimes que aqui as trazem circunscrevem o alvo principal da severidade penal: os crimes de tráfico de droga... *“sendo longas as penas que expiam as condenadas de Tires”* (Cunha, 2002:61).

De facto, as penas situam-se entre os 5 e os 10 anos o que inviabiliza a liberdade condicional antes do cumprimento dos 2/3 da pena.

As reclusas que são casadas e cujos filhos se encontram no exterior, procuram viver a sua longa pena exercendo as suas funções maternas junto das crianças da creche, como se fossem suas.

Os filhos da A2 estão a viver com o pai na Amadora. *“A minha detenção não foi aceite pelos meus filhos, principalmente pela mais velha que tinha na altura 11 anos”*.

A A3, separada do marido tem uma menina de seis anos que a acompanhou quando foi condenada a seis anos e meio, por tráfico de droga. A filha frequentou a creche e quando completou os três anos foi entregue à avó materna, que também vive em Lisboa.

A A5 de origem cabo-verdiana tem 4 filhos. Os mais velhos estão em Cabo Verde, na Cidade da Praia, com a avó materna. A sua preocupação vai para o filho de 5 anos que fica sozinho em casa, enquanto o pai vai trabalhar, e o de 9 anos que frequenta a escola. Tem consciência dos riscos que os filhos correm e comenta: *“Os meus filhos sofrem muito...e eu nada posso fazer...”*

Algumas reclusas têm procurado, no EP, aumentar não só as suas habilitações literárias, como também valorizarem-se, frequentando cursos que são ministrados no EP.

A A1 preparou-se na Escola do EP para completar o 12º ano. *“Faltam-me 3 disciplinas e estava pronta para fazer o exame numa Escola Secundária e não tive transporte...perdi o exame...fiquei muito decepcionada, porque perdi esta oportunidade...agora estou desmotivada.”*

A A6 além de obter o diploma do Curso de cabeleireira, foi responsável pela Biblioteca dos Pavilhões 2 e 3 durante dois anos.

Esta reclusa, especializada em pintura, foi ao longo da sua função de auxiliar, responsável pela decoração das paredes da creche, com motivos infantis, proporcionando um espaço mais agradável e acolhedor.

Nas festas de Natal e outras era a responsável pelos aparelhos audiovisuais. Esta reclusa que saiu em liberdade em Fevereiro de 2003 negou sempre o crime que lhe fora imputado – tráfico de droga, atribuindo a responsabilidade unicamente ao padrasto, que a envolveu em conjunto com a mãe, reclusa que ainda se mantém no EP, por ter uma pena maior e desenvolve a sua actividade de tecelã e bordadora no atelier dos tapetes de Arraiolos.

A A5 embora tenha feito o quarto ano em Cabo Verde está novamente a fazê-lo: *“Estou na Escola a fazer melhor a 4ª classe...há coisas que já não me lembrava e que aprendi de maneira diferente...”*

Perfil da auxiliar da acção educativa

1. Motivação

Pela análise efectuada às entrevistas, as reclusas que estão a exercer as funções de auxiliar na creche, consideram que o *“o gostar muito de crianças...”* foi a grande motivação para ingressarem neste contexto educativo.

No entanto, para as reclusas que têm filhos no exterior a sua motivação prende-se com o sentimento da ausência do seu filho e a transferência do seu amor e carinho para as crianças do EP.

“Aceitei trabalhar na creche por gostar de crianças e assim posso tomar conta das crianças, como se fossem meus filhos...os meus filhos sofrem muito...” (A5).

“Eles precisam de carinho e atenção e lembro-me dos meus filhos.” (A2).

A Auxiliar³, quando foi detida a filha acompanhou-a no antigo Pavilhão do EP, tinha dois anos e meio. Frequentou a creche e quando completou os três anos foi entregue à avó materna que também vive em Lisboa. Esta reclusa disponibilizou-se para trabalhar na creche *“porque gosto muito de crianças e lembro-me da minha filha...sempre foi muito bem tratada...é como uma retribuição.*

Uma das Educadoras refere que *“estas reclusas estão sensibilizadas para estes casos, conhecem as histórias de vida das mães - reclusas, identificam-nas, visto que são idênticas às suas, percebem as suas angústias, comungam das mesmas preocupações”*(Ed.2).

A A1, solteira, pensa realizar *“o sonho de mulher: o de ser mãe”*. Este sentir levou-a a dedicar o seu tempo à criança. *“Para mim é gratificante e ao mesmo tempo criativo”*

2. Experiência na Área

As auxiliares mães evocam a sua maternidade como a grande “experiência” no cuidar de crianças.

“A minha experiência como mãe, a tempo inteiro, permitiu-me agora dedicar a estas crianças...”(A2).

“Comecei desde cedo a cuidar do meu sobrinho e depois da minha filha.” (A3).

A A5 trabalhou num Refeitório de crianças (num centro infantil) mas considera que a sua experiência enquanto mãe de quatro filhos tem sido muito útil no trabalho de creche.

Uma das auxiliares solteiras referiu que tem experiência porque *“...era eu que cuidava dos meus sobrinhos...”* (A4).

A Auxiliar 6, solteira, considera que as crianças que acompanham as mães neste contexto necessitam de compreensão e sobretudo afecto. *“Não tinha experiência, mas estou aqui porque as crianças precisam de muito carinho.”* (A6).

3. Características/Competências

Para a maioria das entrevistadas “o gostar de crianças” é uma das características fundamentais para o trabalho em creche.

A A4 refere que o cuidador necessita de *“...paciência e ser carinhoso para com as crianças.”*

Para a A6, as pessoas que trabalham com crianças *“...têm que estar à altura, porque elas precisam muito de carinho, pelo facto das mães estarem onde estão...”*

A A5 também refere que é necessário gostar e também amar muito estas crianças...*”são diferentes...precisam muito de carinho, já têm uma história, outras vivências...temos de lhes dar muito carinho.”*

4. Valorização do trabalho em creche

Na creche, estas mulheres procuram desenvolver as Rotinas *“...não só porque gosto de o fazer, mas em pequenos gestos as pessoas vão-se valorizando, aprendendo...é a valorização pessoal e também nesta profissão ”* (A5).

“Aprendemos com a própria experiência e com as educadoras” (A1).

Para esta reclusas o tempo das rotinas é um tempo importante para o desenvolvimento e crescimento das crianças.

“Valorizo todo o trabalho que faço com as crianças...todos os momentos são importantes...valorizo por exemplo o momento da refeição. Ai, podemos dar-lhes atenção, carinho...é um momento de partilha...”(A2).

O desempenho do trabalho na creche é para a A3, de grande importância. *“Tudo é valorizado, mas o principal é o aconchegar a criança...”*

A Auxiliar que se encontra na sala dos 6 aos 12 meses valoriza muito esta faixa etária: *“É o início das aprendizagens...valorizo quando começam a andar, a bater as palminhas...a fazer as gracinhas...gosto muito da sala dos bebés”* (A4).

A Auxiliar que está com o grupo mais velho (dos 24 aos 36 meses) considera o seu trabalho importante. *“Valorizo todo o tempo que estou com as crianças. Somos nós que estamos sempre com eles, quando eles caem, quando há conflitos entre eles, quem é que eles procuram? Somos sempre nós”* (A6).

Algumas reclusas sentem que o seu trabalho é valorizado. *“Quando as mães nos entregam os filhos e eles correm com alegria para nós...isso é bom”* (A6).

No entanto, a A1 gostaria que as mães expressassem directamente o seu apreço: *“Sentia-me muito bem se as mães me dissessem: obrigado, por estares com o meu filho...gosto do modo como tratas o meu filho...qualquer coisa que transmitisse esse apreço...se as crianças correm para nós é porque gostam de nós, é porque tratamos bem delas...”*

De facto, confiar o seu bebé a “outras” pessoas pode despoletar sentimentos de ansiedade, culpabilidade, de perder um pouco o seu filho porque ele sente preferência pela pessoa que passa a cuidar dele. De facto, verificámos situações de angústia, sobretudo quando a criança ingressava na creche.

Uma reclusa confessava-nos: *“Tenho ciúmes das auxiliares e também de algumas guardas que gostam do meu filho...”*

Estes sentimentos de insegurança e também de angústia são uma constante nestas mães que se encontram num ambiente fechado, privadas de liberdade. Esta vulnerabilidade

está patente nalguns julgamentos que fazem das auxiliares que diariamente convivem com o “seu menino”: “*O meu filho diz asneiras...diz que são as “meninas” da creche*” (Arminda, mãe do Jorge).

“*O meu filho está constipado porque não tiveram cuidado na creche. Molhou as calças, os sapatos e as meias...assim não se cura da constipação...*” (Fernanda, mãe do Marco).

A Organização do contexto educativo

1. O trabalho com as crianças

Ao desenvolverem o trabalho nesta creche têm consciência do contexto em que estas crianças vivem e se desenvolvem. Para todas estas reclusas o objectivo do seu trabalho é minimizar os efeitos negativos que este contexto possa reflectir no bem-estar destes meninos.

A criança em contexto prisional, pelo facto de se encontrar num espaço limitado junto da mãe que se encontra angustiada e fragilizada por estar privada de liberdade, poderá desenvolver também sentimentos de angústia e insegurança.

Esta vulnerabilidade poderá ser minimizada se a criança beneficiar das relações que se estabelecem com os adultos e com outras crianças num ambiente educativo de qualidade.

“*Temos de lhes dar carinho, porque não sabemos como a mãe trata o seu filho...há mães que sentem a falta do filho, mas há outras que talvez pensem assim: ainda bem que está na creche, para eu poder estar mais à vontade, fazer outras coisas...*” (A1).

Esta reclusa refere o afecto, algo muito importante e que tenta transmitir à criança, que de certa forma “*...me estão consolando e apoiando...*”. Refere-se a esta reciprocidade como de “força mútua”, que consideramos muito interessante, pela situação vivida por estes dois seres, que se sentem carenciados.

A Auxiliar do grupo dos mais novos procura proporcionar bem-estar à criança: “*Ajudo ao crescimento deles...quando começam a gatinhar...depois os primeiros passinhos...*” Esta reclusa refere que desempenha com prazer as suas funções, “*...quando vou de precária sinto saudades das crianças...sinto a sua falta...*” (A4).

Para a Auxiliar que trabalha com o grupo dos 12 aos 24 meses considera o seu desempenho junto das crianças muito importante: “*Ajudo as crianças a crescerem e a serem felizes...elas gostam muito de música...dançam e é bom vê-las alegres. Quando estão doentes fico triste, porque a criança já não anda alegre, anda tristonha e molinha...*” (A5).

Para a Auxiliar 2 “*Todos os momentos com a criança são importantes: o mudar a fralda, o dormir, o brincar...mas o momento importante é o da refeição. Aí podemos dar-lhes atenção, carinho, é um momento de partilha...*”

O trabalho no quotidiano, segundo a A6 é feito de reciprocidades: *“Ajudo as crianças a crescerem, dou-lhes muito carinho e elas também ajudam a passar melhor o meu tempo...compensam-me...”*

A Auxiliar3 diz ser muito maternal: *“Comecei desde cedo a cuidar do meu sobrinho e depois da minha filha...”* o que permite a esta reclusa desempenhar, sem dificuldade, a sua função na creche. *“Estou sempre presente para fazer ver à criança o que deve fazer e ensinar-lhe o que não deve fazer, ou seja transmitir-lhe os limites.”*

2. O trabalho com a Educadora

Sendo o trabalho em creche essencialmente um trabalho de equipa, são importantes as relações que se estabelecem entre os adultos, visto que influenciam também os estilos de interacção com as crianças e o próprio ambiente educativo.

O apoio às educadoras é desempenhado por reclusas que são recrutadas, segundo a Educadora do grupo dos bebés (dos 6 aos 12 meses) *“...não só por gostarem de crianças, mas também pelo tipo de penas que estão a cumprir e pelo seu desempenho.”*

Na admissão da reclusa à creche, as Educadoras explicam o funcionamento daquele contexto educativo, alertando-a para as várias situações, tendo em consideração a especificidade de cada grupo etário. Após duas semanas de estágio, a Educadora verifica se a reclusa tem condições e competências para desempenhar o papel de auxiliar. Se tal não acontecer, as educadoras comunicam à Direcção do EP. Por outro lado, também são avaliadas pelas educadoras, ao longo do seu desempenho. Para a Educadora do grupo dos bebés *“...estas mulheres revelam já experiência no cuidar de crianças, ou porque já trataram dos filhos, de sobrinhos, ou de irmãos, e estão sensibilizadas para estes casos, conhecem as histórias de vida das mães reclusas, identificam-nas, visto que são idênticas às suas, percebem as suas angústias, comungam das mesmas preocupações...”*

Pela análise das entrevistas, verificamos que as auxiliares procuram o apoio na educadora da sua sala, sempre que necessitam.

Como nos refere a A1 que procura ajuda, quando *“sinto que estou a exigir algo ao grupo e que poderá não ser o melhor para o seu desenvolvimento...sinto sempre o apoio e a compreensão da educadora...também sinto que confia no meu trabalho. É preciso, acima de tudo, dar muito afecto a estes meninos...”*

Estas reclusas procuram também, junto das profissionais de educação, aprender mais, para poderem intervir com mais segurança no dia a dia da creche.

“Às vezes há situações mais complicadas e aí vamos vendo como é que a Educadora faz...como é que ela se dirige às crianças...” (A5).

Para a A4 as *“Educadoras ensinam-me muito...são meigas...eu gosto que me chamem a atenção...assim aprendo a melhorar...”*

3. O Trabalho com as mães

Habitualmente são as auxiliares que diariamente contactam com as mães, quando, no início da manhã vão buscar as crianças e as levam à creche e quando ao fim do dia as vão entregar às mães, na Casa das Mães.

Este contacto diário proporciona interacções entre as mães e as auxiliares e daí um melhor conhecimento e à vontade entre elas.

Se para algumas, o trabalho com as mães *“não tem havido grandes problemas”* A4, outras auxiliares sentem que às vezes as mães são muito exigentes. Como nos comentou a A1: *“Não entendem que o nosso trabalho é para o bem-estar dos filhos...será que é a falta de conviverem com outros meios?”*

É notório que a maioria das auxiliares sente que as mães deviam explicitar o seu agrado pelo tempo que dedicam às crianças.

“As mães deviam pelo menos agradecerem o que fazemos pela criança...pelo bem-estar que proporcionamos ao filho...não é por isso que deixamos de gostar das crianças. Faço porque gosto e sinto que estes meninos precisam de muita compreensão e miminhos...mas é bom recebermos um obrigado...” (A1).

A A5 também não entende porque as mães *“...têm sempre a dizer alguma coisa que não está bem...os seus filhos são bem tratados!”*

As Educadoras procuram dentro do possível, convidar as mães a participarem nas actividades, quer na creche, quer em visitas ao exterior, para que as inseguranças e até desconfianças se possam dissipar e também para poderem reconhecer o trabalho das educadoras e das auxiliares.

De facto, as suas dúvidas, os seus medos esbatem-se quando são as próprias mães a vivenciar o quotidiano da creche, e que transmitem às outras mães o bem-estar dos filhos.

4. Dificuldades sentidas neste trabalho

Algumas das dificuldades sentidas pela maioria das reclusas estão relacionadas com formas de actuação que nem sempre são compreendidas pelas mães.

A maior parte das vezes, estas reclusas são o veículo transmissor de mensagens das educadoras para as mães e vice-versa, o que pode despoletar algumas atitudes menos aceitáveis.

A Auxiliar mais velha deu-nos uma explicação para as atitudes das mães: *“Estão muito stressadas na Casa das Mães e nós temos de tomar essa preocupação...”*

Também para a Auxiliar do grupo de crianças dos 24 aos 36 meses, *“O trabalho com as mães é que é mais complicado...mas também percebo que a casa das Mães é muito fechada...”*

A Auxiliar³ esteve no antigo Pavilhão com a filha, visto que nessa altura não existia a Casa das Mães e tem uma opinião sobre este novo pavilhão: *“As reclusas que não tinham filhos também ajudavam e acarinhavam os nossos filhos. As pessoas relacionavam-se como se fossem vizinhos normais. Era um espaço mais aberto do que a Casa das Mães. Este Pavilhão é muito frio, muito compartimentado...”*

Esta opinião não é partilhada por outras reclusas que consideram a Casa das Mães um espaço mais apropriado às mães e às crianças.

Na verdade, este Pavilhão está dividido em três alas distintas: a ala A, a B e o RAVI, onde estão distribuídas as reclusas, de acordo com a sua situação penal. Estas três alas não se misturam. No entanto, cada uma tem acesso a um corredor e a um pátio exterior. Segundo a opinião da maioria das reclusas os pátios deviam estar permanentemente abertos, não só para as mães circularem, como também para as crianças brincarem, sobretudo aos fins-de-semana.

O acesso a estes pátios exteriores é feito apenas uma hora por dia, visto não haver pessoal de vigilância para efectivarem o seu controle.

De acordo com o depoimento de uma mãe, as reclusas estavam a “...pagar o erro cometido por colegas que tentaram a fuga...porque os pátios no início estavam abertos e nós podíamos circular à vontade...” (Salomé, mãe da Célia).

Para as mães, os fins-de-semana e os feriados, são muito complicados: “*As crianças permanecem nos corredores do Pavilhão e ficam saturadas...estamos desejando a 2ª feira para as crianças irem para a creche. Aí podem brincar à vontade*” (Cesaltina, mãe do Valdemar).

A Auxiliar dos mais velhos comentava-nos que “*Há mães que sentem a falta do filho, mas há outras, que de manhã vão com eles ao médico e à tarde mandam-nos para a creche.*”

No desempenho das suas funções na creche não sentem dificuldades, porque o trabalho é facilitado pela experiência de mães, antes de serem detidas, mas também pelo apoio que sentem por parte das educadoras: “*Temos o apoio e compreensão das educadoras que nos ensinam e são muito meigas.*” (A4).

No trabalho com as crianças sentem apenas dificuldades quando estão doentes: “*Sentem-se mais rabugentas, não comem, não dormem, acordam as outras crianças...*” (A4).

5. Necessidades /Melhorias

Na creche as reclusas auxiliares não sentem grandes dificuldades. Sentem o seu trabalho apoiado pelas educadoras que também o valorizam. Com as crianças procuram desempenhar o melhor possível as suas funções, tendo em consideração o grupo etário das suas crianças.

As auxiliares, à excepção da A5, nunca desempenharam funções em creche e como tal salientam que não têm “referências” para comparar. No entanto, sentem que o espaço podia ser melhorado, principalmente o exterior (posteriormente este espaço foi bastante melhorado).

A A5 que trabalhou no Refeitório de um centro infantil entende que as crianças são bem tratadas e que a creche “...é um bom espaço para a criança.”

Pela análise efectuada às entrevistas, verificamos que estas reclusas sentindo os mesmos problemas das mães, transportam para as suas práticas “o amor maternal”, como se fossem suas as crianças e ao mesmo tempo concordam que “*estas crianças estão aqui melhor...são aqui muito bem tratadas.*” (A4).

6. Constrangimentos

Tal como acontece com as Educadoras também as auxiliares são muito sensíveis à partida das crianças que têm de deixar o EP, porque completaram os três anos de idade. Conhecedoras do ambiente precário que as esperam, não deixam de demonstrar a angústia da separação daquelas crianças: “ *O que vai ser desta criança? Aqui sambemos que é muito bem tratada, com muito carinho de todas nós, e lá fora?* ” (A1).

Recordam uma criança deficiente que saiu com a mãe no início do ano de 2003 e que tivemos oportunidade de a observar apenas 4 meses. “ *O R. tinha apoio médico...era visto por vários especialistas, do coração, dos olhos...e lá fora como estará aquela criança? Será que tem uma família que o ajudará?* ” (A4).

Recentemente (Novembro de 2003) deixou o EP a Cátia e os seus gémeos. Sem família que os pudessem acolher, o EP em conjunto com o Voluntariado conseguiram uma casa de acolhimento para esta família. Esta situação foi vivida muito intensamente pela equipa da creche, que procurava no dia-a-dia proporcionar aquelas crianças “ *tudo de bom, para que nada lhes faltasse...* ”

São estas situações que vêm com apreensão e também como aprendizagem, mas interrogam-se, “ *Como mudar? Estas vivências levam-nos a pensar no delito que cometemos, no tempo que estamos sem os nossos filhos e que estão a sofrer...* ” (A5).

Para muitas delas, o mundo da droga, “ *esse, nunca mais...* ”(?)

4.2 Grelha de análise da entrevista às auxiliares

Categorias	Subcategorias
Identificação/ Caracterização	Idade Estado civil Filhos Profissão/ocupação Habilitações Literárias Naturalidade/Residência Tipo e duração da pena
Perfil da auxiliar da acção educativa	Motivação Experiência na Área Características/competências Valorização do trabalho em creche
A organização do contexto educativo	O trabalho com as crianças O trabalho com o Educador O trabalho com as mães Dificuldades sentidas neste trabalho Necessidades/Melhorias Constrangimentos

4.3 Análise sumária da entrevista às auxiliares

Categorias	Subcategorias	Unidades de Análise
<p>Perfil da reclusa/auxiliar da acção educativa</p>	<p>Motivação</p>	<p><i>Gostar muito de crianças A1,A2, A3, A4</i></p> <p><i>Tomar conta das crianças, como se fossem meus filhos. A5</i></p> <p><i>Aceitei trabalhar na creche, porque lembro-me da minha filha que também aqui esteve...é uma retribuição. A3</i></p> <p><i>...uma atitude materna. A1</i></p> <p>.....</p>
	<p>Experiência na Área</p>	<p><i>...a minha experiência como mãe...A2</i></p> <p><i>Comecei a cuidar dos meus sobrinhos aos 16 anos e depois a minha filha. A3</i></p> <p><i>Trabalhei num Refeitório, num Centro Infantil. A5</i></p> <p><i>Não tinha experiência. Estou aqui porque as crianças precisam muito de carinho. A6</i></p> <p>.....</p>
	<p>Características / Competências</p>	<p><i>É preciso gostar muito de crianças. A1,A2,A3,A4</i></p> <p><i>É necessário paciência e ser carinhoso para com as crianças. A4</i></p> <p><i>Temos que estar à altura, porque elas precisam muito de carinho... A6</i></p> <p><i>É preciso paciência, muito cuidado, porque o corpo da criança é como um ovo. A5</i></p> <p><i>É preciso amar muito estas crianças, são diferentes...precisam muito de carinho. A1</i></p> <p>.....</p> <p><i>Gosto de o fazer, mas em</i></p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de Análise
. A Organização do contexto educativo	Dificuldades sentidas neste trabalho	<p><i>O trabalho é facilitado pela experiência como mãe. A2</i></p> <p><i>Sinto dificuldades quando a criança está doente.A4</i></p> <p><i>O trabalho com as mães é mais complicado...a Casa das Mães é muito fechado...A1</i></p> <p><i>A Casa das Mães é muito fria e compartimentada. A3</i></p> <p><i>A Casa das Mães é um espaço apropriado para as mães e crianças. A2, A5</i></p> <p>.....</p>
	Necessidades / Melhorias	<p><i>Como não tenho referências, não posso comparar com outras creches. A1</i></p> <p><i>O exterior podia ser melhorado. A1</i></p> <p><i>A creche é um bom espaço para as crianças. A5</i></p> <p><i>As crianças são aqui bem tratadas. A4</i></p> <p>.....</p>
	Constrangimentos	<p><i>Aqui sabemos que a criança é bem tratada, e lá fora? A4</i></p> <p><i>O R.(criança deficiente) tinha apoio médico. Lá fora como estará aquela criança?</i></p> <p><i>Pensamos no nosso delito...no tempo que estamos sem os nossos filhos e que estão a sofrer, A5</i></p>

CONCLUSÕES E SÍNTESE DOS RESULTADOS

No estudo a mães e crianças no Estabelecimento Prisional de Tires, procurámos alargar a conceptualização aos vários contextos onde o nosso público – alvo estava inserido, reenquadrando questões como, contexto prisional e relação entre o contexto de atendimento (creche) e outros, para podermos compreender a variedade de influências inter – relacionadas, quer no desenvolvimento da criança, quer no modo como a mãe era apoiada nas suas competências pessoais, educativas, sociais e maternas.

A investigação amplamente contextualizada tornou-se um desafio, e ao mesmo tempo relevante a um estudo exploratório que deveria incidir sobre as realidades dos cenários da vida real, na medida em que a criança não estava isolada da sua mãe (a sua família), mas integrada numa “família” alargada (as outras reclusas, crianças e pessoal do EP) e também integrada num contexto educativo.

Procurámos neste estudo exploratório “dar voz” aos intervenientes deste processo, para podermos compreender e interpretar “o seu vivido”, as suas inquietudes em reclusão e sobretudo como desempenhavam as suas competências maternas, na Casa das Mães, um dos contextos do nosso estudo, que acolhe meia centena de mães, de várias nacionalidades, grávidas ou acompanhadas dos filhos, até aos três anos.

De concepção moderna, a estrutura e funcionamento deste Pavilhão permitem condições de habitabilidade, de permanência confortável e com alguma independência, mas inserida num contexto estruturado, onde há horários, regras e normas que não só pautam a vida de quem está privado de liberdade, como também uniformizam o quotidiano, tal como evidenciámos ao longo do nosso estudo.

Pela análise feita ao Sistema Prisional Português e aos vários Sistemas Prisionais Europeus, não encontramos estrutura semelhante à Casa das Mães, o que podemos considerar o nosso país pioneiro neste tipo de concepção e de funcionamento, embora verificássemos em alguns estabelecimentos prisionais dos países analisados, a existência de unidades específicas “mães-crianças” com algumas celas onde as crianças podiam permanecer junto das progenitoras e também a existência de creches nalguns estabelecimentos prisionais.

Contudo, verificámos que a prisão aberta de *Horserod* e de *Ringe*, na Dinamarca, possuem pavilhões denominados “casais e famílias” onde as crianças permanecem com os pais, ambos detidos.

Também em Espanha, abriu em 1998, em *Aranjuez*, perto de Madrid, a primeira prisão conjugal, concebida para receber casais, o que permite que coabitem com os seus filhos até aos três anos de idade.

No que se refere à permanência da criança junto da mãe, também encontramos diferenças nos EPs dos vários países europeus. Enquanto que no Sistema Prisional Português, o limite de permanência se situa nos três anos, em países como a Irlanda o limite é até aos 12 meses e em França até aos 18 meses.

A Alemanha evidencia uma maior abertura à permanência da criança junto da sua mãe, já que é permitido nas prisões de *Vecht* e de *Fronenberg* a permanência da criança até aos seis anos, enquanto noutro estabelecimento recente, *Aichach*, na Baviera, as crianças podem permanecer até aos quatro anos.

Embora o artº 206 do Decreto-lei nº265/79 estipule os três anos como data limite à permanência da criança junto da mãe, constatámos que esse limite fora prorrogado pela Direcção do EP nos casos em que a progenitora estaria em breve a completar o seu cumprimento de pena, o que permitiu que a criança saísse mais tarde, mas na companhia da mãe.

Concordamos com Mário Cordeiro, pediatra voluntário da Casa das Mães, quando refere que: *“A idade limite (até aos 3 anos) é muito discutível...Deviam continuar mais tempo. Para a criança é que faz a diferença estar ou não com a mãe...As crianças precisam sobretudo de afecto e apoio das mães”* (entrevista concedida em 2004).

Se a permanência dos bebés junto das mães é fundamental para a relação mãe/filho e para o desenvolvimento global da criança, também é importante para as mães porque “ajuda a passar o tempo” e ajuda-as na sua autoestima e no emergir das suas competências maternas até então “adormecidas”.

A população do nosso estudo, constituída por quinze díades mães/filhos, eram de origem lusa e também oriundas de outros países, sobretudo africanos, (dos Palops), da América Latina e de outros países europeus. Situando-se a maioria na faixa etária dos trinta aos quarenta, encontravam-se na Casa das Mães pela mesma tipologia de crimes praticado e que se inscreviam nos *“crimes relativos à droga”*, foram por nós acompanhadas uma vez por semana, durante vinte e quatro meses.

Os percursos de vida das mães-reclusas, não só autóctones, como também pertencendo a grupos minoritários, estrangeiros legais ou ilegais no nosso país, reflectiam a marginalização social e económica da sua história de vida. Da mesma forma, reflexo de pobreza e exclusão social, encontravam-se as reclusas oriundas de vários países e que se dedicavam ao *“correio da droga”*, sendo a sua actividade interceptada nos aeroportos.

Para as reclusas que já tinham experienciado outros Estabelecimentos Prisionais, a Casa das Mães era um espaço adequado para uma reclusão mais suportável, por ser um ambiente calmo e favorável à centração da mãe e ao desenvolvimento de uma maternidade mais assumida.

A adequação do espaço físico, aliado a um apoio pluridisciplinar, faz deste Pavilhão um espaço securizante, propício ao equilíbrio emocional das mães e que se vai repercutir no desenvolvimento e bem-estar dos filhos.

Na Casa das Mães verificámos que o apoio prestado à mãe – reclusa, quer pela Direcção do EP, quer pelas Técnicas de Educação, quer pelo Pessoal de Vigilância, e outros sectores do EP, contribuiu para a integração de regras e normas, para a sua saúde física e mental e também para um acompanhamento e desenvolvimento dos filhos.

Contudo, ao longo do nosso estudo, verificámos que algumas mães se culpabilizavam pelo facto dos filhos a acompanharem na prisão, passando por períodos de depressão. Para alguns investigadores, as mães depressivas são menos atentas e responsivas e por vezes rejeitantes e punitivas. Constatámos, de facto, mães depressivas a demonstrarem impaciência e intolerância na relação com o seu filho. Por outro lado, também verificámos o inverso: mães a passarem por períodos depressivos, sem que não se verificassem dificuldades na interacção e nos cuidados a prestar à criança. Esta

diversidade comportamental está associada à própria personalidade e às características de cada mãe e à sua condição de toxicodependente e de reclusa.

Considerámos que estes períodos depressivos eram superados com o apoio da equipa pluridisciplinar da Casa das Mães. A culpabilidade sentida por estas reclusas também reforçava-as nas suas competências maternas, como nos revelavam algumas reclusas de que o *“pior que lhes acontecera era a toxicodependência, mas o melhor era o filho que estava a viver com elas e que por eles faziam tudo”*.

No apoio dado às mães – reclusas e seus filhos pela Direcção do EP, estava sempre presente o bem-estar da mãe para poder proporcionar também ela os devidos cuidados e atenção à criança.

As funções da Directora do EP, tal como referimos no nosso estudo, não se resumiam a aspectos apenas relacionados com as atribuições estipuladas na Lei. De facto, a sua envolvência humanista era bem visível não só por aquilo que nos transmitia, mas sobretudo pelo seu “estar” e resolver as situações, quer na casa das Mães, quer na Creche. A Directora, a uma entrevista concedida à Revista Pais e Filhos, referiu que o nascimento de um bebé na cadeia era, *“um momento rico para todos”* (2002), situação que pudemos constatar.

O apoio à reclusa era prestado diariamente, desde a entrada até à sua saída, sem qualquer discriminação no que se refere à sua etnia ou origem sócio-cultural. Para além das funções de vigilância e de segurança, as Guardas da Casa das Mães reconheciam as suas funções acrescidas, na medida em que as detidas eram mães, algumas grávidas ou mães recentes e na maioria toxicodependentes, por isso necessitando de muito apoio.

De facto, os depoimentos das reclusas, ao longo do nosso estudo, atestam os cuidados e preocupações, por parte dos elementos de vigilância, quer enquanto grávidas, quer no pós-parto.

Manifestando algumas reclusas momentos de angústia e até de rejeição, no início da gestação, a sua atitude foi-se modificando, assumindo a sua gravidez, para algumas de alto risco, com a ajuda daquele pessoal, como também das Técnicas de Educação e das Voluntárias.

Enquanto toxicodependentes reconheciam que tinham beneficiado com a sua detenção, na medida em que *“Lá fora acabava por andar na droga e o meu bebé iria sofrer...”* como nos referia a Nadine, que durante a gravidez conseguiu fazer a “desabituação física” das drogas, através dos Programas de apoio às toxicodependentes, existente no EP., permitindo o estabelecer de vínculos entre a mãe e o novo ser, o que não acontecera na sua gravidez anterior. Esta situação também foi vivenciada por algumas reclusas toxicodependentes, que consideraram que a gravidez dos outros filhos tinha sido de alto risco, na medida em que consumiam droga e naquelas circunstâncias não tinham condições para cuidar de si e dos filhos, tendo estes sido entregues, após o nascimento, a familiares, normalmente a avó ou amigos.

Assim, para a maioria das toxicodependentes grávidas, a privação da liberdade revelou-se benéfica, não só para si, que através dos tratamentos deixaram a droga, passaram a valorizar-se, como também para os seus bebés que beneficiaram com a mudança de atitude e de comportamento da mãe, criando condições ao estabelecimento de “elos comunicativos” tão importantes para o desenvolvimento ulterior do bebé.

Para outras mães, o exercício da maternidade naquele contexto revelou-se difícil, “*por cortar muitos espaços e sonhos aos filhos*”.

O esforço da equipa foi fundamental para elevar a sua auto-estima “*e sentirem que não são propriamente umas perdedoras e que podem ser vencedoras de vez em quando*” como nos referia o pediatra Mário Cordeiro (em entrevista concedida em 2004).

De facto, esta mudança permitiu-lhes uma maternidade consciencializada, na medida em que assumiam estar a vivenciá-la como se fosse a primeira maternidade, apesar de terem tido outros filhos, e isto era visível quando se mostravam mais sensíveis às necessidades dos filhos e quando as interações mãe-filho eram mais adequadas.

Para as reclusas que se faziam acompanhar dos filhos em idades muito precoces, estes ajudavam-nas, na medida em que a sua atenção e cuidados eram direccionados ao filho. Havia uma compensação, na medida em que se centravam no filho, nas suas necessidades, existindo uma dependência recíproca. Assim, este exercício da maternidade fazia com que se diluísse a sua condição de detida, sendo certo que, para a maioria das reclusas, aquele período de reflexão com a criança e a afectividade proveniente da relação mãe – bebé podia significar a mudança de um percurso de vida.

De salientar o papel do voluntariado no apoio moral e material às mães – reclusas. Quando o nascimento do bebé se aproxima o voluntariado oferece o enxoval completo (roupas, fraldas, banheira, porta-bebés, produtos de higiene, etc.). Este apoio é reforçado quando a criança nasce, ajudando a cimentar a vinculação mãe-filho e depois é continuado até à sua saída.

O pessoal do EP demonstrando grande carinho e afecto e acompanhamento no desenvolvimento e crescimento daquelas crianças, representava a “*família alargada*” daquela diáde mãe – filho. Para muitas, esta era de facto a sua família, visto que no exterior não tinham família ou tinham apenas um companheiro mas que também se encontrava detido.

Como nos referia a guarda Filomena: “*Aqui têm as pessoas que as ajudam. Têm condições, têm comida, roupa lavada, assistência médica. Lá fora, só tinham a droga e não sabiam o que era a família...*”

Contudo, sobre a importância da figura do pai, o pediatra Mário Cordeiro considera que as crianças “*...Precisariam do pai, mas é óbvio que neste contexto não se pode exigir uma realidade que é não é exequível. O ideal seria que a criança tivesse pai e mãe num contexto económico desafogado, mas exactamente por não ser assim é que aquela reclusa está lá, com crimes associados à toxicod dependência*” (2004).

Por outro lado, o Pessoal de Vigilância também estava atento às dificuldades sentidas pelas reclusas estrangeiras. Longe do seu país e dos outros filhos, sem qualquer tipo de visita e de apoio do exterior, encontravam-no no pessoal da Casa das Mães.

O que mais preocupava as Técnicas de Educação e o Pessoal de Vigilância eram as crianças, que pelo facto de não terem família ou serem estrangeiras, não tinham qualquer contacto com o exterior que lhes permitisse uma integração e socialização mais alargada.

Contudo, os membros da Embaixada Brasileira, atentos à situação das reclusas do seu país, procuraram colmatar aquela dificuldade, assumindo um papel familiar, responsabilizando-se pela saída das crianças brasileiras, às sextas-feiras, concretizando visitas a parques, jardins, e outros locais lúdicos. Posteriormente, estenderam esta sua

atitude e responsabilidade a algumas crianças cabo-verdianas que se encontravam na mesma situação.

Verificámos também o apoio moral, por parte dos elementos de vigilância, às reclusas que tendo direito à “saída de precária”, (licença de curta duração, decretada pelo Director do EP., ou prolongada decretada pelo Juiz) não podiam concretizá-la devido à fragilidade do apoio familiar no exterior.

No que se refere às visitas, também se verificavam desigualdades principalmente para os estrangeiros e os que, embora vivendo em território nacional, não tinham família ou pela sua precariedade não se podiam deslocar das suas zonas habitacionais para usufruir da hora estipulada às visitas dos familiares.

Sobre esta problemática, Miranda Pereira, Director Geral dos Serviços Prisionais, refere: *“Há homens que passam penas, e por vezes penas longas, sem visitas, o que implica perceber a importância do voluntariado e das organizações de apoio aos reclusos. Embora o voluntariado no campo prisional seja já muito razoável, ainda há muita gente sem apoio exterior”* (cit. in Santos e Seabra, 2005:213-214).

Para além do trabalho diário com as reclusas, as Técnicas de Educação dinamizavam a Biblioteca e os Projectos que, em parceria com o Voluntariado e outras Associações, eram implementados na Casa das Mães.

A diversidade cultural e linguística em presença, não constituíram um obstáculo à dinamização dos Projectos. Estes, revelaram-se fundamentais não só pelos seus conteúdos, como também pelo impacto que os mesmos se manifestaram no comportamento e na mudança de atitudes daquela população-alvo.

Constatámos que, a maioria das mães considerava os vários Projectos como uma ajuda a reflectirem sobre o seu passado e de abertura a uma nova concepção de vida, contribuindo para a sua formação pessoal e reforço da auto-estima, e sobretudo pela oportunidade de “reaprenderem” os cuidados básicos a prestar aos filhos.

Esta mudança de comportamentos e atitudes são também referidas pelo corpo de guardas e pelas técnicas da Casa das Mães, como “casos flagrantes” operados em algumas reclusas toxicodependentes e uma seropositiva.

Como nos dizia uma Técnica de Educação: *“Eram mais extremosas e os filhos beneficiaram com a mudança de atitudes”*.

Também estas reclusas tinham consciência da mudança que se tinha operado nas suas vidas e que se repercutia na vida dos seus filhos, sobretudo ajudando-os *“a crescer melhor”*.

Contudo, a mudança de atitudes não era generalizada, na medida em que dependia da condição de cada reclusa, do seu temperamento – se era mais carente, mais carinhosa, mais permeável aos afectos, o que depois se verificava na atenção e no carinho que dispensava ao filho.

A assistência médico-sanitária às reclusas deste contexto, está relacionada com a sua condição de mulher e de mãe. Assim, é feito no EP o rastreio a doenças ginecológicas, como o rastreio sobre a prevalência de lesões ao colo do útero, a vacinação para evitar doenças transmissíveis, como a assistência é garantida não só no período de gestação e no pós-parto, já que o parto é efectuado nos Hospitais Civis.

O apoio dado às reclusas toxicodependentes é feito através da desabitação física, dispondo de programas de metadona e antagonistas e também de psicoterapia individual e de grupo, proporcionadas por psicólogos do EP.

Verificámos no nosso estudo que, através daqueles apoios, algumas gestantes conseguiram desabituar-se da metadona antes do nascimento do filho, embora com muita dificuldade, enquanto que outras, por não o conseguirem, tiveram de continuar o programa da metadona, após o nascimento da criança.

A assistência e o acompanhamento das crianças até aos três anos é feito por médicos de clínica geral que prestam assistência médica a todas as detidas do EP e também por um pediatra que, voluntariamente e de acordo com a sua disponibilidade, consulta as crianças, na Casa das Mães.

Também prestam serviços no EP, outros clínicos especialistas, mas em regime de avença (psiquiatra, estomatologista, odontologista e fisioterapeuta), como também duas unidades de enfermagem, a meio tempo, e que prestam assistência às mães e crianças, sobretudo ao nível de primeiros socorros e de vacinação, fazendo assim cumprir o Plano Nacional de Vacinação.

Às crianças que apresentavam dificuldades respiratórias, sobretudo no Inverno, era-lhes proporcionada, semanalmente, a Cinesioterapia Respiratória com Drenagem Brônquica, efectuada por uma fisioterapeuta, também em regime de avença.

No entanto, pela carência de técnicos de saúde a tempo inteiro, sobretudo pediatras, as mães apoiavam-se muito nos Elementos de Vigilância, quando surgiam alterações na saúde das crianças, nomeadamente febres altas, já que estas podem provocar convulsões e outras patologias graves ou simplesmente quando tinham de administrar algum medicamento *“algumas mães têm medo de tomar a iniciativa de dar o xarope, para elas é uma segurança ter a guarda presente”* (elemento de vigilância).

Visando sobretudo o desenvolvimento de competências e de capacidades, está à disposição das reclusas o trabalho laboral, quer no interior da Casa das Mães, quer no exterior (em RAVI e RAVE), a formação profissional e também escolar. Neste âmbito, frequentavam o ensino, reclusas lusas, para dar continuidade à sua escolaridade, como também reclusas estrangeiras que pretendiam desenvolver as suas competências linguísticas.

As actividades ao dispor das reclusas, confinadas às limpezas e a trabalhos oficinais (de embalagem de peças), tinham como objectivo a reinserção social, após a sua libertação.

Para além das actividades citadas, as reclusas participavam em actividades culturais, recreativas e desportivas, ora organizadas pelo EP, ora por associações, ora por organismos da sociedade civil e religiosa.

Foi referido ao longo do nosso estudo o apoio proporcionado por várias organizações e associações no EP e sobretudo na Casa das Mães, quer no apoio directo às mães reclusas, quer aos seus filhos.

Contudo, realçámos o papel desempenhado pelas Voluntárias que pertencem à Associação *“Dar a Mão”*, na vida deste EP, sobretudo no acompanhamento das reclusas e no apoio aos filhos e também impulsor de várias acções em prol desta população. Para esta Associação, a grande preocupação é a saída das reclusas que não têm apoio familiar no exterior.

Sendo necessário integrar a pessoa, e ajudá-la a estabelecer um percurso de vida, para não haver reincidência, torna-se fundamental a existência das “casas de transição” ou “casas de saída” que aquela Associação pretende viabilizar, em conjunto com as Autarquias, já que as Instituições vocacionadas para o efeito escasseiam no nosso país. Sobre a realidade dramática que é o momento da saída para os estrangeiros e o apoio concedido pelas organizações e associações, Miranda Pereira, Director Geral dos Serviços Prisionais refere: “...cumprem a pena, saem, e se não têm medida de expulsão ficam perdidos e sem apoio. Um grande número, não tem família... Há duas ou três organizações a quem se recorre quase sempre, para ajudar a contrabalançar estas situações... não têm para onde ir, não têm nada, o que lhes sobra? Mais hora menos hora, tornarem a roubar qualquer coisa” (cit. in Santos e Seabra, 2005:214).

Pudemos constatar o desenvolvimento e crescimento das crianças em contexto prisional, e as variadas situações em que a mãe era apoiada, na medida em que o seu bem-estar era propiciador ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos que se reflectiam nas suas competências maternas.

Estas competências pudemos observá-las após o nascimento, quando a mãe interagia e cuidava do bebé, proporcionando-lhe uma estimulação afectiva. Fomos percebendo, ao longo de vários meses, as trocas relacionais na díade mãe-filho, as atitudes da mãe face aos cuidados a prestar ao filho e como procuravam educá-lo naquele contexto. Pudemos também observar a relação que as mães estabeleciam com os filhos que se encontravam na Creche e o modo como desenvolviam as suas competências maternas, quando, ao fim do dia, as crianças regressavam à Casa das Mães. Este reencontro com as mães era também o reencontro com uma “família” alargada e com a qual podiam partilhar mimos e brincadeiras entre elas, até à hora do banho e do jantar. Para as crianças e também para as mães era o cumprimento de uma rotina feita de cumplicidades e afectos, essenciais ao desenvolvimento da criança.

O medo da separação do filho foi por nós constatado em determinados períodos: quando a criança, por volta dos seis meses, era integrada na creche e quando completava os três anos e tinha que deixar a mãe, antes desta ter cumprido a sua pena. Nesta situação, a criança só era entregue a familiares, sobretudo avós e tios, se revelassem condições para o fazer. Se tal não acontecia, ou se a criança era estrangeira, ingressava na Casa da Criança, casa de acolhimento, perto do EPT.

As situações de separação, deixavam as mães muito angustiadas e também preocupadas, não apenas pela ausência do filho que as “ajudou a viver” naquele contexto, mas também por saberem que era mais um filho a juntar a outros e que iria avolumar a precariedade daquela família.

O outro contexto analisado - a Creche, foi fundamental no estudo sobre o desenvolvimento e apoio a estas crianças, na medida em que, é neste atendimento educativo que se verificam as experiências, as acções intencionais e a aquisição das competências mais significativas e essenciais ao desenvolvimento global da criança.

O contacto diário com outros adultos, especialmente com as educadoras e com as crianças da mesma idade permitia interações e competências sociais mais alargadas.

O papel dos pares no contexto da creche revelou-se fundamental para as relações precoces entre crianças. As primeiras formas de sociabilidade entre pares são

importantes na aceitação do outro, na amizade e na efectivação de vinculações múltiplas, essenciais ao desenvolvimento social e cognitivo das crianças.

A observação que fizemos, uma vez por semana, ao longo de vinte e quatro meses, permitiu-nos não só constatar a qualidade deste contexto educativo, quer ao nível dos educadores, quer ao nível do sistema organizativo e do currículo para a primeira infância, como também permitiu-nos verificar o impacto das aprendizagens, das interacções no desenvolvimento das crianças, nas três salas de creche.

O gatinhar, a aquisição da marcha, da autonomia, da linguagem, o conhecimento de si e dos outros, constituiu competências adquiridas nas actividades educativas da creche, sobretudo nas interacções e nas trocas afectivas durante as rotinas, entre adulto e criança e entre crianças. Estas foram aprendendo, passo a passo e por conquistas feitas, com a cumplicidade e disponibilidade do adulto na sua sala, que reconhecia e valorizava as suas “pequenas/grandes conquistas”.

O papel das educadoras de infância, revelou-se fundamental no apoio às mães, quando da integração e adaptação dos filhos à creche e também na participação da progenitora em algumas actividades, apesar da especificidade do contexto em que estavam inseridas.

Perante uma diversidade de culturas, a actuação dos educadores era estabelecer um bom relacionamento com as mães, valorizar o sentimento de pertença cultural e respeitar a individualidade e o ritmo de cada criança.

A qualidade do trabalho desenvolvido na creche era reconhecido e valorizado, quer pelas Técnicas de Educação, quer pelos elementos de Vigilância da Casa das Mães, no que se refere ao apoio prestado às mães e ao bom desenvolvimento das crianças.

Também as reclusas do nosso estudo valorizaram o apoio da creche no desenvolvimento dos filhos, permitindo regras e rotinas e sobretudo o educador propiciador de aprendizagens e convivências.

Contudo, algumas mães, consideravam que as auxiliares da creche não deveriam ser reclusas, na medida em que teriam também os seus problemas, o que não lhes permitia, *“paciência para cuidar das crianças”*. Outras consideravam que as auxiliares deviam ter formação, porque para desempenhar funções junto de crianças, *“...as pessoas têm que ser mais profissionais”*.

No entanto, opinião diferente tinham as educadoras que consideravam que: *“Estas reclusas (auxiliares) estão sensibilizadas para estes casos, conhecem as histórias de vida das mães-reclusas, identificam-nas, visto que são idênticas às suas, percebem as suas angústias e comungam das mesmas preocupações”* (Ed.2).

Para o pediatra Mário Cordeiro, (2004) voluntário na Casa das Mães e que considera esta Creche de qualidade, não via problema na reclusa desempenhar funções de auxiliar na creche. Considera que é necessário educadoras a dirigirem a creche e observarem se as pessoas têm competência e apetência para estas funções, sendo por isso importante o processo de selecção.

Estamos inteiramente de acordo com o processo de selecção, apontado por aquele Técnico de saúde, mas pensamos que as reclusas deveriam ter alguma formação prévia

nesta área, não pela sua condição de reclusa, mas porque a função a desempenhar assim o exige, qualquer que seja o contexto educativo.

A inexistência de formação direccionada aos auxiliares de educação e a necessidade de dotar maior competência às pessoas no trabalho directo com crianças, levou os Centros de Formação e os Ministérios da Educação e do Emprego a implementarem Acções de Formação inicial, principalmente a jovens e também contínua, a auxiliares já na vida activa, nas áreas de apoio à Educação de Infância (Creches, Jardins de Infância e Actividades de Tempos Livres).

O nosso conhecimento directo no trabalho em Educação de Infância e também o envolvimento e participação nas Acções de Formação ao Pessoal Auxiliar, no Concelho de Setúbal, permitem-nos considerar importante não só a formação inicial, como também contínua, já que aquele Pessoal constitui um elemento essencial no processo de desenvolvimento das crianças.

Pelo estudo efectuado na Casa das Mães do EPT, em que verificámos condições de habitabilidade e de apoio a mães – reclusas e respectivos filhos, é, de facto, um modelo a criar em outros EPs do país, de forma a melhorar o atendimento a esta população e a adequar medidas concretas para a sua reinserção na vida activa.

No entanto, consideramos que o sector da Saúde necessitaria de se adaptar às situações verificadas, não só no EP em geral, com mais informação e implementação de programas de prevenção primária e detecção precoce das doenças transmissíveis e respectivas terapêuticas, mas particularmente na Casa das Mães, pela população que atende. A adopção de medidas concretas passa por uma **maior regularidade** na protecção à saúde das mulheres grávidas e no pós-parto e depois ao acompanhamento das crianças, o que requer a contratação de especialistas nestas áreas: ginecologistas, obstetras, pediatras e também mais especialistas como: psicólogos, educadores e técnicos de serviço social.

Na inviabilidade de um **apoio permanente** de uma equipa de saúde, principalmente no período da noite, a prestação de cuidados neste Pavilhão deveria ser assegurada, no mínimo, por um enfermeiro, na medida em que, actualmente, a formação destes técnicos de saúde é de elevada qualidade não só no domínio em que a enfermagem exerce na sua especificidade, isto é os cuidados de saúde física e mental, mas sobretudo a nível das relações interpessoais que o enfermeiro estabelece com o doente e com as demais pessoas da instituição, isto é uma função de carácter intrinsecamente humano e por conseguinte exigível neste contexto.

Este procedimento, também iria aliviar a já pesada “carga” que se exerce sobre as funções dos elementos de vigilância.

Pela qualidade dos Projectos dinamizados e pelo seu impacto verificado na mudança de atitudes e comportamentos destas reclusas, consideramos que seria desejável a **continuidade** e o **reforço** dos mesmos, a desenvolver na Casa das Mães, com incidência no desenvolvimento pessoal e social e nos cuidados a prestar à criança.

Consideramos importante que desde o início se estabeleça um percurso de vida para estas reclusas, na maioria ligadas ao mundo da droga, no sentido de lhes dar competências em áreas de **educação e formação profissional** que lhes permita uma

qualificação, para que no exterior possam ser rapidamente integradas no mundo social e do trabalho e não apenas estarem confinadas a trabalhos de manutenção.

Pelo facto da maioria desta população ter experienciado o abandono escolar muito precocemente, torna-se premente fomentar a **Educação formal**, já existente no EP, e sobretudo sensibilizar as reclusas à frequência deste ensino, de forma a contribuir para a sua literacia e para promover o seu desenvolvimento e integração social e profissional.

A situação das licenças de curta duração, denominadas “saídas precárias” que não podem ser usufruídas quer pelas reclusas estrangeiras, quer pelas nacionais que não têm apoio familiar no exterior, deveria ser colmatada pela cooperação de instituições e das respectivas embaixadas, no acolhimento a esta população, quando sabemos que as penas que estão a cumprir, a maioria por *crimes relativos à droga*, são pesadas e a liberdade condicional é apenas decretada, após o cumprimento de metade da pena ou dois terços da pena, conforme a sua duração seja inferior ou superior a cinco anos. O exercício do **direito às licenças**, não só seria benéfico para a sua gradual adaptação ao exterior, mas sobretudo para as crianças poderem contactar outras realidades, que não apenas o contexto prisional.

O reconhecimento da urgência da implementação destas medidas remonta às correntes reformistas dos princípios do século XX, quando em 1925, a *Comissão Penitenciária Internacional* projectou elaborar as regras penitenciárias. Posteriormente, nas *Regras Penitenciárias Europeias*, aprovadas em 19 de Outubro de 1973 e cuja revisão, efectuada em 1987, pelo *Comité de Ministros do Conselho da Europa*, resultou a Recomendação do Comité de Ministros nº R (87) 3., destaca-se a intenção de facilitar os contactos do recluso com o mundo exterior, tornar mais flexível a modelação de execução e desenvolver e encorajar a participação dos reclusos na sua socialização.

No que diz respeito às expectativas destas mulheres perante o dia da sua liberdade, é com angústia e apreensão que as reclusas que não têm suporte familiar no exterior enfrentam o dia da sua liberdade. Revivem toda a situação de exclusão e de grande fragilidade e vulnerabilidade, situação acrescida com uma criança que entretanto nasceu e cresceu no contexto prisional. Para outras reclusas é mais um filho a juntar a outros, que entretanto ficaram no exterior ao cuidado de uma família, também muito fragilizada ou de pessoas amigas.

A saída das reclusas que não têm apoio familiar ou institucional constitui um risco para a diáde mãe/criança.

Para Ramos, as formas de violência e de exclusão que advêm de situações de pobreza, guerras, imigração constituem um risco para a criança e sua família e “...*exigem abordagens preventivas e interventivas, multidimensionais e pluridisciplinares, capazes de promover e harmonizar o desenvolvimento socioeconómico e as políticas sociais e educativas com o bem-estar social e psicológico dos indivíduos, das famílias e dos grupos, maioritários ou minoritários, autóctones ou migrantes...*” (2005:242).

Perante estas situações consideramos fundamental a criação de “**casas de saída**” para o acolhimento temporário das reclusas sem qualquer tipo de apoio, possibilitando a procura de emprego e de creche para os filhos.

No que se refere à expulsão dos estrangeiros, Miranda Pereira, Director Geral dos Serviços Prisionais, salienta o problema das famílias “...*os que têm medidas de expulsão, mas que têm cá a sua vida organizada, a decisão de expulsão causa do ponto*

de vista humano dramas terríveis...as pessoas ficam em desespero total” (cit. in Santos e Seabra, 2005:213).

No Relatório Final da *Comissão de Estudo e Debate da Reforma do Sistema Prisional* de 2004 e que nos permitiu aceder a alguns dados estatísticos sobre o actual Sistema Prisional, encontramos linhas gerais da reforma “*orientada para a reinserção social dos reclusos*” (2004:85).

Estamos de acordo com as grandes linhas preconizadas nesta Reforma, sobretudo na necessidade de **redução da prisão efectiva** e a **substituição** da mesma na prestação de trabalho a favor da comunidade e a utilização da pulseira electrónica.

Preende-se com estas medidas beneficiar esta população e integrá-la na sociedade e ao mesmo tempo diminuindo o número de reclusos, aliviaria os Estabelecimentos Prisionais.

Contudo, verificámos que neste Relatório não estão contempladas recomendações em benefício da mãe-reclusa que se faz acompanhar do seu filho, no que se refere ao tipo de pena, ao regime a aplicar, tendo em consideração o seu delito e o seu estado de gravidez ou acompanhada de filhos em idade muito precoces. Condenadas, na maioria, por crimes *relativos à droga*, enquadram-se numa moldura penal demasiado pesada, sobretudo a reclusa estrangeira, como constatámos no nosso estudo e também pelas afirmações do Director Geral dos Serviços Prisionais, nesta matéria “*...no escalão dos 6 aos 9 anos de condenação, o segundo mais importante (21,9% do total), os homens estrangeiros representavam 26,4% contra 21% dos portugueses, situação igualmente válida para as mulheres, uma vez que para 35,2% de estrangeiras assim condenados, temos 24,9% de portuguesas*” (cit. in Santos e Seabra, 2005:212).

Constatámos no nosso estudo que a detenção da maioria das reclusas ocorreu em simultâneo com a do seu companheiro e pai do filho que a acompanha na prisão e que periodicamente a detida é autorizada a visitá-lo ao EP onde se encontra detido.

Fragilizado pela privação de liberdade e pelo seu desmembramento, não se justificará um investimento que confira sentido e dignidade àquele núcleo familiar?

Reconhecendo que o processo de crescimento da criança só fará sentido no seio da sua família, que políticas é que a sociedade tem disponíveis para investir nos vínculos familiares e na sobrevivência daquelas famílias?

Estamos de acordo com Roussel, quando refere que a família “*é demarcada pela sociedade global e mediadora entre esta e o indivíduo*” (1995:97).

Nesta perspectiva, é urgente que estas famílias sejam alojadas para que não sejam excluídas e marginalizadas e poderem futuramente fazer parte da construção e organização de uma sociedade mais justa e equilibrada.

Para fazer face a esta situação, consideramos que seria desejável a implementação de “**celas familiares**” nos Estabelecimentos Prisionais e por verificarmos que também não estão contempladas nas *Recomendações* deste Relatório a criação destes alojamentos específicos, (e que já existem em Espanha e na Dinamarca) para receber casais, o que seria desejável não só para o casal que teria acompanhamento e ajuda familiar, como também para o filho que manteria o vínculo aos seus progenitores e ajudaria à consolidação do sentido de família e ao processo de socialização.

Consideramos que o ideal para a maioria da população do nosso estudo que estava ligada ao mundo da droga teria sido a prevenção e esta tem forçosamente de passar pelo apoio à família da jovem, à criação de condições familiares e sociais de forma a evitar o

insucesso e o abandono escolar, para poderem com alguma qualificação aceder não só ao mundo do trabalho, como também a um projecto de vida.

A falta de um percurso de vida e de um apoio familiar e social estruturante conduz as jovens a uma vida sem regras e sem objectivos, sendo o limite o consumo e o tráfico de droga, normalmente em cumplicidade com um companheiro que também é o pai do filho que a acompanhará nos trilhos da exclusão e da reclusão.

Face à exclusão social e económica a que estão sujeitos os imigrantes, nomeadamente em situação de reclusão, consideramos necessárias e prioritárias medidas de apoio social, económicas e também educativas, sobretudo aos seus filhos.

Por outro lado, consideramos que deveria haver um maior controlo nos aeroportos internacionais, na apreensão de droga, evitando desta forma, não só a saída de indivíduos dos respectivos países, como também seria um passo para “eliminar” as rotas internacionais do narcotráfico.

Consideramos que o apoio a esta população tão carenciada ao nível dos afectos, ao nível social e material, não passa apenas pela prisão, mas também pelo que a **sociedade** e o **Estado** possam fazer pela sua protecção, valorização e pela humanização da pessoa, já que a toxicod dependência é uma “*fuga à dor, à dor da realidade*” como nos referiu o pediatra Mário Cordeiro.

Este estudo levanta questões que interpelam a sociedade que somos todos nós, implicação que deverá começar no nosso bairro, na nossa cidade e numa área muito precoce e muito sensível que é a **Educação de Infância**. Consideramos que as políticas direccionadas à primeira infância, tão descuidadas no nosso país, deveriam ter mais prioridade nas políticas do nosso Governo. Os países desenvolvidos, como a Finlândia e outros do Norte da Europa são exemplo de sociedades que se podem julgar pela sua atitude para com os mais novos e por aquilo que investem no apoio aos cuidados materno – infantis e às famílias. Decerto que as medidas interventoras e as estratégias preventivas que preconizamos não só ajudariam “*a fortalecer os factores de protecção familiar, nomeadamente, que promovam a educação parental, as competências educativas, comunicacionais e de adaptação dos pais, de modo a que possam lidar de um modo mais adequado e eficaz com as situações de risco e de stresse*” (Ramos, 2005:259), como também se traduziriam num menor envolvimento em práticas ilícitas e criminosas. Para esta autora “*Reconhecer e promover os direitos da criança passa, em primeiro lugar, por criar as condições necessárias para que seja possível oferecer-lhe um ambiente social, familiar e educativo apropriado, um sistema sanitário e educativo/pedagógico eficiente...*” (2005:259).

Ao concluirmos o nosso estudo não podemos deixar de referir, novamente, a poetisa Matilde Rosa Araújo, quando no seu poema **Os Direitos da Criança** apela não só aos direitos desta, mas também da sua família...

*Já a sua mãe teve o direito
A toda a assistência que assegura um nascer perfeito*

.....
*E em dignidade vamos
Querer que a criança
Nasça,
Cresça,
Viva...*

BIBLIOGRAFIA

- ABDALLAH – PRETCEILLE, M., (1986). *Vers une Pédagogie Interculturelle*. Paris, INRP, Pub. de la Sorbonne.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L' éducation interculturelle*. Que sais-je? Paris. PUF.
- ABOU. S., (1981). *L' identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris, Anthropos.
- AFONSO, O.M., (1999). *A dimensão intercultural em contexto pré-escolar. Contributo para uma melhor articulação do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Lisboa, Universidade Aberta.
- AGUIAR, C. ; BAIRRÃO, J. ; BARROS, S., (2002). Contributos para o Estudo da Qualidade em contexto de Creche na área Metropolitana do Porto. In Revista do GEDEI – *Infância e Educação – Investigação e práticas*. Porto, Dezº nº 5, ° pp.7-28.
- AINSWORTH, M.; BELL, S. (1970). Infant-mother attachment. In *Child Development*, 41, pp. 49-67.
- ALVA, M., (1986). Keynote address to the Conference of the South Asian Association for Regional Cooperation on South Asian Children. In *Children First*, Nova Deli, Índia, UNICEF.
- ALBRECHT, E.; GUYARD, V., (2001). *Prisons de femmes en Europe*. Éditions Dagorno.
- AMARO, F., (1988). Crianças maltratadas, negligenciadas ou praticando a mendicância. In *Cadernos do CEJ*. Gabinete de Estudos Jurídico-Sociais, Lisboa, Ministério da Justiça.
- ANDERSSON, B., (1989). Effects of public day care – a longitudinal study. *Child Development*, 60, pp.857-866.
- ARAÚJO, S. E., (2004). *Contributos para uma Educação para a Cidadania*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Porto, Universidade Aberta.
- ARIÈS, P., (1980). *A criança e a vida familiar no antigo regime*. Lisboa, Relógio D'água.
- ARNOT, M., (1997). Gender, Equality, Critical Reflection and Teacher Training. In Neto, F.; Joaquim, T. (Eds.). *Igualdade de Oportunidades e Educação. Formação de docentes*. Lisboa, Universidade Aberta, Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, pp.53-75.

- ASSEMBLEIA-GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, (1959). *Declaração dos Direitos das Crianças*.
- ASSEMBLEIA-GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, (1989). *Convenção dos Direitos das Crianças*.
- ATWOOD, J. E., (2001). Prisões femininas na Europa. Site: [www. Prisons de femmes en Europe](http://www.Prisons de femmes en Europe).
- AVÔ, A.B., (1988). *Informação e Saúde. O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa, Texto Editora.
- BAIRRÃO, J., (1995). A Perspectiva Ecológica em Psicologia da Educação. In *Psicologia*, 10, pp.7-30.
- BANDURA, A., (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BAPTISTA, A.B., (1998) Crescer na creche. In *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa, Editora APEI, nº 48, pp. 48-50.
- BARDIN, L., (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- BASTOS, J.; BASTOS, S. (1999). *Portugal Multicultural*. Lisboa, Fim de Século Edições.
- BAUDELLOT, O., (1991). De la protection maternelle et infantile à la prise en charge municipale de la petite enfance : évolution des pratiques d'accueil dans les crèches. In CRESAS, 9. *Accueillir à la crèche, à l'école, il ne suffit pas d'ouvrir la porte !* Paris, L'Harmattan.
- BAUMRIND, D., (1971). Current patterns of parental authority. In *Developmental Psychology*, 4, pp 1-101.
- BELEZA DOS SANTOS, J., (1947). *Nova Organização Prisional Portuguesa*. Coimbra, Coimbra Editora.
- BELLER, E.K., (1973). Research on organized programs of early education. In Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 1103-1133.
- BELSKY, J.; STEINBERG, L., (1978). The effects of day care: a critical review. In *Child Development*, 49, pp. 929-949.
- BELSKY, J., (1984). The determinants of parenting: a process model. In *Child Development*, 55, pp. 83-96.
- BERTAUX, D., (1976). *Histoires de vie ou récits de pratiques ?* Méthodologie de l'approche biographique en sociologie. Paris, Cordes, 224 pp.

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.
- BORNSTEIN, M., (1989) Cross-cultural development comparisons: the case of Japanese – American infant and mother activities and interactions. In *Developmental Review*, 9, pp. 171-204.
- BOWER, T. (1979). *Human Development*. San Francisco, W. H. Freeman.
- BOWER, T., (1983). *Uma introdução ao desenvolvimento da primeira infância*. Lisboa, Moraes Editora.
- BOWLBY, T., (1951). *Maternal care and mental health*. Genebra, Organização Mundial de Saúde.
- BOWLBY, J., (1981). *Cuidados maternos e saúde mental*. S. Paulo, Livraria Martins Fontes.
- BOWLBY, J., (1984). *Apego, Separação, Perda*. S. Paulo, Livraria Martins Fontes.
- BOWLBY, J., (1985). *Perda, tristeza e depressão*. S. Paulo, Livraria Martins Fontes.
- BOWLBY, J., (1990). *Apego*. S. Paulo, Livraria Martins Fontes.
- BOWLBY, J., (2000). *A secure base. Clinical applications of attachment theory*. Londres, Routledge.
- BRAZELTON, T.B.; CRAMER, B.G., (1989). *A relação mais precoce. Os pais, os bebés e a interacção precoce*. Lisboa, Terramar.
- BRAZELTON, T.B., (1990). *O desenvolvimento do apego*. S. Paulo, Livraria Martins Fontes.
- BRAZELTON, T.B., (2000). *Tornar-se família. O crescimento da vinculação, antes e depois do nascimento*. Lisboa, Terramar.
- BRAZELTON, T.B., (2002). As necessidades irredutíveis da criança. In *Encontro Internacional - Mais criança, as necessidades irredutíveis*. Lisboa, 2 a 5 de Outubro de 2002.
- BREDEKAMP, S., (1986). The reliability and validity of the early childhood observation scale for accrediting early childhood programs. In *Early Childhood Research Quarterly*, 1, pp.103-1189.
- BREDEKAMP, S., ROSEGRANT, T, (1992). Reaching potentials: appropriate curriculum and assessment for young children. In M.E. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Departamento de Educação Básica. Núcleo da Educação Pré-Escolar.

- BREDEKAMP, S., (1992) *Development appropriate practice in early childhood programs. Serving children from birth through age 8*. Washington, NAYEC.
- BRONFENBRENNER, U., (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- BRUSCHWEILER, N., (2002). As necessidades pediátricas da criança. In *Encontro Internacional – Mais criança, as necessidades irredutíveis*. Lisboa, 2 a 5 de Outubro de 2002.
- CALHEIROS, M., (1997). *Caracterização das crianças em risco no Concelho de Vila Franca de Xira*. Ed. Departamento de Acção Sócio-cultural / Gabinete de Estudo da C. M. de Vila Franca de Xira.
- CAMILLERI, C., (1989). La notion de culture. In *Caderno de Textos (2) – Educação Intercultural – 1997/98*, M.R.I. (org. Ramos, N.). Lisboa, Universidade Aberta.
- CANHA, J., (1998). *Criança maltratada. O papel de uma pessoa de referência na sua recuperação. Estudo prospectivo de 5 anos*. Coimbra, Quarteto Editora.
- CARDONA, M.J., (2002). Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional. Um estudo sobre os educadores de infância portugueses. In *Revista do GEDEI – Infância e educação – Investigação e práticas*, Dezº nº5, pp. 43-61. Porto.
- CARDOSO, C., (1996). *Educação Multicultural*. Porto Editora.
- CARMO, H.; FERREIRA, M. M., (1998). *Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta.
- CARPENTER, G., (1975). Mother's face and the newborn. In *Child Alive*. London, Temple Smith.
- CARVALHO, C., (1996). *Permanências, adaptação e sincretismos culturais*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Universidade Aberta, Lisboa.
- CASCAIS, A., (1998). A integração na creche. Uma questão de cheiros. In *Cadernos de Educação*. Lisboa, Editora APEI, nº48, p.64.
- CLARKE-STEWART, K.A., (1982). *Daycare*. Glasgow, Ed. Fontana.
- COCHRAN, M.; LARNER, M.; RILEY, D., (1990). *Extending families: The social networks of parents and their children*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CONSELHO DA EUROPA, (1997) *Besoins particuliers des enfants de parents usagers de drogues*. Estrasburgo.

- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, (1994). *A Educação Pré-Escolar em Portugal – Pareceres e Recomendações*. Relator João Formosinho. Lisboa.
- CORDEIRO, M., (2002). Necessidades essenciais de saúde para o bebé, para a criança e para o jovem. In *Encontro Internacional - Mais criança, as necessidades irredutíveis*. Lisboa, 2 a 5 de Outubro de 2002.
- CORDEIRO, M., (2003). Pensar no assunto: Desenvolvimento infantil – é preciso uma perspectiva dinâmica e integral. In *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa, Editora APEI, nº 65, pp. 42-43.
- COSTA, A. B., (1998). *Exclusões Sociais*. Lisboa, Gradiva Publicações.
- COX, M. J.; OWEN, M.T.; LEWIS, J.M.; HENDERSON, V.K., (1989). Marriage, adult adjustment and early parenting. In *Child Development*, 60, pp.1015-1024.
- CRAHAY, KATZ, TIETZE, (1982). International Education Achievement. In *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, DEB, p.43.
- CUNHA, M. I., (2002). *Entre o bairro e a prisão: tráfico e trajectos*. Edições Fim de Século.
- CULP R.; OSOFSKY, J., (1991). Adolescents' and old mothers' interaction patterns with their six-month-old infants. In *Journal of Adolescence*, 14, pp. 195-200.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A., (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância. Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre, Artemed Editora.
- DASEN, P., (1991). Psychologie interculturelle à la formation des enseignants pour une éducation interculturelle. In Ramos, N. (org.)(1997/98). *Educação Intercultural*. MRI, Lisboa, Universidade Aberta.
- DEBRAY-RITZEN, P., (1979). *Dicionário de Psicologia da criança*. Lisboa, Verbo.
- DELORS, J., (1996). *Rapport à l'Unesco de la commission internationale pour L'éducation du XXI^e siècle*, Paris.
- DE MAUSE, L. (1974). *The history of childhood*. Psychohistory. Nova Iorque.
- DEUSDADO, F., (1898). A mulher delinquente. In *Revista de Educação e Ensino*. Ano VIII, p.7.
- DINIZ, J. S., (1997). *Este filho que eu não tive. A adopção e os seus problemas*. Porto, Ed. Afrontamento.

- DIRECÇÃO – GERAL DOS SERVIÇOS PRISIONAIS, (1996). *Execução das Medidas Privativas de Liberdade*, Decreto-Lei nº 265/79 de 1 de Agosto. Ministério da Justiça.
- DOBBING, J., (1987). *Early nutrition and later achievement*. Londres, Academic Press.
- DOHERTY, G., (1991). Quality matters in child care. In M.E. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Departamento de Educação Básica. Núcleo da Educação Pré-Escolar.
- DORES, A., P., (2003). *Prisões na Europa*. Oeiras, Celta Editora.
- DOWDNEY, L.; SKUSE, D. RUTTER, M., (1985). The nature and quality of parenting provided by woman raised institutions. In *Journal of child development*, 58, pp. 1244-1257.
- DUNN, J., (1979). *Angústia e bem-estar na criança*. Lisboa, Moraes Editores.
- EDWARDS, A.; KNIGHT, P., (1996). *Effective early years education. Teaching young children*. Buckingham, Open University.
- ERIKSON, E., (1971). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- ESTABELECIMENTO PRISIONAL DE TIRES, (2001). *Relatório de Actividades 2001*.
- ESTABELECIMENTO PRISIONAL DE TIRES, (2002). *Relatório Prisional, 2002*.
- EVANS, J., (2002). O atendimento da criança e o seu desenvolvimento na perspectiva dos países em vias de desenvolvimento. In Spodek, B. (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 953-980.
- FERNALD, A.; MORIKAWA, H., (1993). Common themes and cultural variations in Japanese and American mothers' speech to infants. In *Child Development*, 64, pp. 637-656.
- FERNANDEZ, S., (1993). El curriculum de la educación infantil. Concepto y elaboración. In Medina-Rivilla, (Org.). *La formación del profesorado para una nueva educación infantil*. Madrid, Editorial Cincel.
- FIGUEIRA, M. C., (1998). Ser educador na creche. In *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa, APEI, nº 48, pp. 69-70.
- FINE, G. A., SANDSTROM, K. L., (1988). *Knowing children. Participant observation with children*. Newbury Park, C. A.: Sage.

- FRÁGUAS, H., (2003). As cadeias portuguesas. In *Correio da Manhã*, 23 de Junho, p.2.
- GALLARDO, J.A., (1994). *Maus-tratos à criança*. Porto Editora.
- GARBARINO, J., (1976). A preliminary study of some ecological correlates of child abuse: the impact of socioeconomic stress on mothers. In *Child Development*, 1, pp. 64-76.
- GARBARINO, J.; CROUTER, A. (1978). Defining the community context for parent-child relations: the correlates of child maltreatment. In *Child Development*, 49, pp.604-616.
- GARBARINO, J., (1989). Early investment in cognitive development as a strategy for reducing poverty. In *Early Education and Development*. 1, pp. 64-76.
- GEERTZ, C., (1973). *The interpretation of cultures*. Nova Iorque, Basic Books.
- GOLDSCHIED, E.; JACKSON, S., (1993). *People under three. Young children in day care*. London, Routledge.
- GOLDBERG, W.A.; EASTERBROOKS, M. A. (1984). The role of marital quality in toddler development. In *Developmental Psychology*, 20, pp.504-514.
- GOMES-PEDRO, J.C., (1985). *A relação mãe – filho: influência do contacto precoce no comportamento da diade*. Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- GOMES-PEDRO, J.C., (1989). *A construção do afecto – contributos clínicos e experimentais*. Lisboa, ESEI.
- GOMES-PEDRO, J.C., (Coord). (1995). *Bebé XXI. Criança e família na viragem do século*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- GONZALEZ-MENA, J. EYER, D., (1989). *Infants, toddlers and caregivers*. California, Mayfield Publishing Company.
- GROTBERG, E.; CHAPMAN, J.; LAZAR., (1971). *The present status and future needs in day care research*. Washington, DC, Office of Child Development.
- GUEDENEY, A.; GUEDENEY, N., (2004). *Vinculação. Conceitos e aplicações*. Lisboa, Climepsi Editores.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura na idade pós-moderna*. Lisboa, Mc Graw-Hill.
- HARLOW, H.; ZAZZO, R.,(Org.). (1974). *A Vinculação*. Lisboa, Editor Socicultur.
- HARMS, T.; CLIFFORD, R., (1989). *The family day care rating Scale*. Nova Iorque Teachers College Press.

- HARMS, T.; CRYER, D.; CLIFFORD, R., (1990). *Infant/toddler: environment rating scale*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- HARMS, T.; CLIFFORD, R., (2002). Estudo de contextos educacionais. In Spodek, B. (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 1067-1101.
- HARVEY, E., (1995). Interação mãe-bebé e toxicodependência. In Gomes-Pedro, J. (Coord.). *Bebé XXI. Criança e família na viragem do século*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOWES, C.; OLENICK, M. (1986). Family and child care influences on toddlers' compliance. In *Child Development*, 57, pp. 202-216.
- HOWES, C.; HAMILTON, C.E., (1992). Children' s attachment with their child care teachers. In *Child Development*, 62.
- HOWES, C.; HAMILTON, C.E., (2002). Modelos de atendimento para as crianças mais novas. In Spodek, B. (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.725-760.
- INSTITUTO DE APOIO À CRIANÇA, (2000). *Projecto Rua - Em família para crescer*. (Folheto informativo).
- JIMENEZ, N.; MOLINA, L., (1989). *La Escuela Infantil. Lugar de acción y de coparticipación*. Barcelona, Laia.
- JORNAL CORREIO DA MANHÃ, (2003). Ex-reclusos – eles têm medo da vida normal. In *Magazine Domingo*, (2 de Março).
- JORNAL CORREIO DA MANHÃ, (2003). Entrevista a Carlos Miguel, advogado, filho e neto de ciganos. In *Magazine Domingo*, 2 de Março, pp.42-43.
- JORNAL CORREIO DA MANHÃ, (2003). *As Cadeias Portuguesas*, 23 de Junho.
- JORNAL CORREIO DA MANHÃ, (2004). *Mais menores abusados*, 8 de Setembro. In *Revista*, pp. 64-73.
- JORNAL PÚBLICO, (2002). Mulheres na prisão - dentro da cadeia de Tires. Tires, bem-vindos à nossa prisão. In *Revista Pública*, nº 334 de 20 de Outubro, pp.30-48.
- JORNAL EXPRESSO, (2003). Matar o tempo. In Moleiro, R. *Revista Única*, pp. 38-49, 11 de Janeiro.
- JORNAL EXPRESSO, (2003). *Freitas lidera reforma das prisões*, pp.1-32, 18 de Janeiro.
- JORNAL PÚBLICO, (2003). *A Justiça em Portugal*, 31 de Maio de 2003.

- JORNAL EXPRESSO, (2004). Destroços de África. In Carvalho, C. *Revista*.
- KAPLAN, H.; DOVE, H., (1987). Infant development among the Ache of East Paraguay. In *Developmental Psychology*, 23, pp.190-198.
- KARR-MORSE, R., (2002). Os fantasmas do berço. In *Encontro Internacional – Mais criança, as necessidades irredutíveis*. Lisboa, 2 a 5 de Outubro de 2002.
- KATZ, L., (1995). Cinco perspectivas sobre a qualidade. In M.E., *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Departamento de Educação Básica. Núcleo da Educação Pré-escolar.
- KEMPE, R.; KEMPE, H., (1979). *Niños maltratados*. Madrid, Morata.
- KENNEL, J., (2002). As necessidades irredutíveis do bebé. In Encontro Internacional *Mais Criança. As necessidades irredutíveis*. Lisboa, 2-5 de Outubro.
- KHÔÎ, L., (1995). Pluralisme et Éducation: Perspectives générales. In *Pluralisme et L'Éducation : Politiques et Pratiques au Canada, en Europe e dans les pays du sud. L'apport de l'éducation comparée*. Quebebec, Universidade de Montreal. Fac. Des Sciences de l'Éducation.
- KLAUS, M.; KENNEL, J., (1992). *Pais-bebé, a formação do apego*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- LADMIRAL, J., LIPIANSKY, (1989). *La communication interculturelle*. Paris, Armand Colin.
- LANSDOWN, G., (1994). Children's rights. In Mayal, B. *Children's childhoods: observed and experienced*. London, Falmer Press.
- LEANDRO, M.E., (2001). *Sociologia da família nas sociedades contemporâneas*. Lisboa, Universidade Aberta.
- LEBOVICI, S., (1983). *O Bêbé, a Mãe e o Psicanalista*. Porto Alegre, Editora Artes Médicas.
- LEBOYER, F., (1976). *Para um nascimento sem violência*. Lisboa, Publicações D. Quixote.
- LEITÃO, F.A., 1993. *Interação mãe-criança e actividade simbólica. Os comportamentos da díade e a emergência do jogo simbólico, na criança normal e na criança com Síndrome de Down*. Lisboa, Secretariado Nacional de Reabilitação.
- LEVINE, R.; MILLER, P.; WEST, M., (1988). *Parental behaviour in diverse societies*. São Francisco, Jossey-Bass.

- LÉZINE, I., (1964). *Psicopedagogia da primeira infância*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- LÉZINE, I., (1985). *A Primeira Infância*. Lisboa, Livros Horizonte.
- LUBECCK, S., (1985). *Sandbox society*. Filadélfia, Falmer Press.
- MACHADO, F. (1997). Contornos e especificidades da Emigração em Portugal. In *Sociologia – Problemas e Práticas*, 24, pp.9-44.
- FERREIRA, M.M., (2002). *Educação Intercultural*. Lisboa, Universidade Aberta.
- MARCHÃO, A., (1998). Do contexto da creche aos contextos pré-escolares. Pensar a educação de infância. Evidenciar a continuidade e a articulação. In *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa, APEI, nº 48, pp. 10-11.
- MARCHÃO, A., (1999). Formação inicial de educadores de infância para a creche. In *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa, APEI, nº 52, pp.36-40.
- MARCHÃO, A., (2003). Práticas educativas na creche. Questões e problemas. *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa, Editora APEI, nº 66, pp.14-17.
- MARCOVICH, J. (Org.), (1981). *El niño maltratado*. México, Ediciones Mexicanas Unidas.
- MARTINS, R., (1906). Impressões de uma demorada visita à Penitenciária. In *Ilustração Portuguesa*, 1º Semestre.
- MASÓ, M., (2003). La penalidad en la Europa de nuestros días. Algunos rasgos generales. In Dores, A. (Org.). *Prisões na Europa*. Oeiras, Celta Editora, pp.149-160.
- MAUCO, G., (1986). *Educação da sensibilidade na criança. Ensaio sobre a evolução da vida afectiva*. Lisboa, Moraes Editores.
- MCCLELLAND, D., (1961). *The Achieving Society*. Princeton, Princeton University Press.
- MEAD, M., (1962). A cultural anthropologist's approach to maternal deprivation. In *Deprivation of maternal care: a reassessment of its effects*. Genebra, Organização Mundial de Saúde.
- MEDINA-RIVILLA, A., (1993). *La formación del profesorado para una nueva educación infantil*. Madrid, Editorial Cincel.
- MENDONÇA, M., (1996). Contributos para explicitar a organização do Desenvolvimento Curricular no Jardim de Infância. In *Reflectir*, pp. 24-30
- MERRIAM, S. B., (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco, Jossey-Bass.

- MIERMONT, J.; RACAMIER, P.; SOULÉ, M., (1997). *Mère mortifère, mère meurtrière, mère mortifiée*, (6ªed.). Paris, ESF Éditeur.
- MIL-HOMENS, M.P., (1998). Atendimento à primeira infância – uma passagem iniciática aos processos de acompanhamento. In *Cadernos de Educação de Infância*. Editora APEI, nº 48, pp. 61-63.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei nº 46/86 de 14 de Outubro.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1991). Despacho normativo 63/91, D.R. nº 60 de 13 de Março. Criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1993). Despacho 170/93, D. R: nº 183, 2ª Série, de 6 de Agosto de 1993. Criação do Projecto de Educação Intercultural.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1997). Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Lei nº 5 /97 de 10 de Fevereiro. D. R. 1ª Série – A – nº 34.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Departamento de Educação Básica. Núcleo da Educação Pré-Escolar.
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, (2002). *Relatório das Prisões*. EPT (n/ publicado).
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, (2004). Anteprojecto da Proposta de Lei – Quadro da Reforma do Sistema Prisional. In *Comissão de Estudo e Debate da Reforma do Sistema Prisional*, 41pp. Fevereiro de 2004.
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, (2004). *Relatório final da Comissão de Estudo e Debate da Reforma do Sistema Prisional*, 108 pp. Fevereiro de 2004.
- MONROE, P., (1978). *História da Educação*. S. Paulo, Editora Nacional.
- MONTAGNER, H., (1993). *A Vinculação – a aurora da ternura*. Lisboa, Instituto Piaget.
- MONTAGNER, H., (1996). *A criança actor do seu desenvolvimento*. Lisboa, Instituto Piaget.
- MONTAGNER, H., (2002). A relação, o tempo e o espaço. As necessidades fundamentais para o desenvolvimento cerebral e corporal da criança. In *Encontro Internacional – Mais criança, as necessidades irredutíveis*. Lisboa, 2 a 5 de Outubro de 2002.
- MORELLI, G.; TRONICH, E., (1992). Efe fathers: One among many? A comparasion of forager children’ s involvement with fathers and other males. In *Social Development*, 1, 36-54.

- MOSS, P.; PENCE, H. (Eds.), (1994). *Valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality*. Londres, Paul Chapman.
- MOURAS, M.; BALLEYGUIER, G., (1992). *Behavioural adaptation to nursery school according to early care*. Comunicação apresentada em Vth European Conference on Developmental Psychology. Sevilha, 6-9 de Setembro.
- MYERS, G., (1991). *Um tempo para a infância*. Centro Unesco do Porto.
- MYERS, R., (1992). *The Twelve who Survive*. Londres, Routledge.
- NADEL, J. (1986). *Imitation et communication entre jeunes enfants*. Paris, PUF.
- NAEYC, (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, NAEYC.
- NAEYC, (1998). *Accreditation criteria and procedures – Summary of a position statement of the National Association for the Education of Young Children*, Washington, NAEYC.
- NETO, F., (1993). *Psicologia da migração portuguesa*. Lisboa, Universidade Aberta.
- NETO, F., s/d. Convívio intercultural e sociedades multiculturais: perspectivas da psicologia social. In *Um dia, um tema – Faro*. (Texto fotocopiado).
- NÓVOA, A., (1998). Os professores e a história. In Nóvoa, A., *Histoire et Comparaison - Essais sur l'Éducation*. Lisboa, EDUCA, Universidade de Lisboa, pp.148-187.
- NUGENT, K., (1995). Variáveis perinatais e porvir. In Gomes-Pedro, J. (Coord.). *Bebé XXI – Criança e família na viragem do século*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- OBRECHT, O., (1988). Precarité et Prision. In Lebas et Chauvin (Coords.). *Precarité et Santé*. Ed. Flammarion.
- OCAÑA, M., (2003). Análisis Descriptivo de la situación penitenciaria en España. In Dores, A. (Org.). *Prisões na Europa*. Oeiras, Celta Editora, pp.103-132.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., (2000). A Profissionalidade específica da Educação de Infância e os estilos de interação adulto/criança. In Revista GEDEI *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, nº 1, Janº. Porto.
- ORTEGA, J. (Coord.). (1994). *Educación Infantil*. Málaga, Adiciones Aljibe.
- OSTELLO, L., (2000). *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil – partilhando experiências em estágios*. Campinas, Papirus Editora.

- OUELLET, F., (1991). *L'éducation Interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris, Editions L' Harmattan.
- PAPALIA, D. ; OLDS, S. ; FELDMAN, R., (2001). *O Mundo da criança, (8ª ed.)*. Lisboa, Mc Graw-Hill.
- PERISTA H.; PIMENTA, M., (1993). Trajectórias profissionais e inserção laboral dos imigrantes residentes em bairros degradados de Lisboa. In *Emigração Imigração em Portugal*. Actas do Colóquio Internacional sobre Emigração e Imigração em Portugal. Séc, XIX e XX pp. 434-445.
- PEROTTI, A., (1994). *The case for intercultural education*. Strasbourg, Council of Europe Press.
- PETZOLD, M., (1995). Aprender a ser pai. In Gomes-Pedro, J. (Coord.). *Bebé XXI – A Criança e Família na viragem do século*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 133-150.
- PIAGET, J., (1977). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris, Neuchâtel et Delachaux et Niestlé.
- POCINHO, M., (1999). *A música na relação mãe-bebé*. Lisboa, Instituto Piaget.
- POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P., (1995). *Histórias de Vida. Teoria e Prática*. Oeiras, Celta Editora.
- PORCHER, L., (1981). *L' éducation des travailleurs migrants en Europe. L' interculturalism et la formation des enseignants*. Estrasburgo. Conselho da Europa.
- PORTUGAL, G., (1995). *Experienciação de creche. Um contributo para uma abordagem ecológica da “adaptação” da criança*. Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação. Universidade de Aveiro.
- PORTUGAL, G., (1998). O processo de separação/adaptação à creche. In *Cadernos de Educação*. Lisboa, Editora APEI, nº 48, pp. 19-24.
- PORTUGAL, G., (1998). Qualidade da creche e organização do espaço físico – materiais e equipamentos. In *Cadernos de Educação*, Lisboa, Editora APEI, nº 48, pp. 25-27.
- PORTUGAL, G., (2000). Educação de bebés em creche. Perspectivas de formação teóricas e práticas. In Revista do GEDEI: *Infância e Educação/ Investigação e Práticas*, nº 1 – Janº. Porto Editora.
- POST, J.; HOHMANN, M., (2003). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- PRINGLE, M.K., (1983). *A criança. Uma perspectiva pessoal*. Lisboa, Secretaria de Estado da Família. Edição do Instituto de Estudos e Acção Familiar.

- PROVENCE, S.; LIPTON, R., (1962). *Infants in Institutions*. Nova Iorque, International Universities Press.
- RAGOZIN, A., (1980). Attachment behaviour of day care children: naturalistic and laboratory observations. In *Child Development*, 51, 409-415.
- RAMOS, M.C., (1996). “Migrações Internacionais e Novos Desafios” – Extracto de “Economia do Trabalho, Sócio-economia e Migrações Internacionais”. In Ferreira, J.M. et al. (org.). *Entre a Economia e a Sociologia*. Oeiras, Celta Editora, pp. 254-264.
- RAMOS, M.C., (2003a). Dinâmica e Estratégias Socioeconómicas relativas à Emigração portuguesa: alguns vectores e propostas de reflexão/intervenção. In Alves, J. et al. *Porto de Partida – Porto de Chegada: a emigração portuguesa*. Lisboa, Âncora Editora, pp. 57-76.
- Ramos, M.C., (2003b). *Acção social na Área do Emprego e da Formação Profissional*. Lisboa, Universidade Aberta.
- RAMOS, N., (1990). Educação precoce e práticas de cuidados infantis em meio urbano. *Colóquio Viver (n)a Cidade*. Lisboa, LNEC, pp.315-323.
- RAMOS, N., (1993). *Maternage en milieu portugais autochtone et immigré. De la tradition à la modernité. Une étude ethnopsychologique*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Universidade R. Decartes, Sorbonne.
- RAMOS, N., (1993a). Le monde enchanté de l’apaisement et de l’endormissement au Portugal. In Stork, H. (Org.). *Les rituels du coucher de l’enfant. Variations culturelles*. Paris, ESF.
- RAMOS, N., (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural. In *Revista portuguesa de pedagogia*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Ano 35 – 2, pp. 155-178.
- RAMOS, N., (2002). Educação, saúde e culturas – Novas perspectivas de investigação e intervenção na infância. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 36, nº1, 2 e 3, pp. 463-487.
- RAMOS, N., (2003). Etnoteorias do desenvolvimento e educação da criança. Uma perspectiva intercultural e preventiva. In Pires, C. (Coord.). In *Psicologia, Sociedade e Bem-estar*. Leiria, Ed. Diferença, pp.161-177.
- RAMOS, N., (2005). Famílias e crianças em contexto de pobreza e exclusão – do desenvolvimento à saúde e à educação. In *Psychologica*, 38, pp. 241-263.
- REAC – Rede da Comissão Europeia de Acolhimento de Crianças e outras Medidas de Conciliação das Responsabilidades Profissionais e Familiares.

- (1996). *Metas de qualidade para os serviços para crianças pequenas. Propostas para um Programa de Acção de dez anos.*
- REVISTA PAIS E FILHOS, (2002). *Casa das Mães. Presos por amor.* In Amorim, M.J. Dezº, nº 143, pp. 72-76.
- REVISTA VISÃO, (2004). *Entrevista ao Prof. Freitas do Amaral, nº 2*
- RIVIERA BEIRA, IÑAKI, (1997). *La Devaluación de los Derechos Fundamentales de los. La Construcción Jurídica de un Ciudadano de Segunda Categoría.* Barcelona, Bosch Editora.
- ROCHA-TRINDADE, M.B., (1993). *Minoria. Polissemia do conceito e diversidade de manifestações.* In *Emigração Imigração em Portugal.* Actas do Colóquio Internacional sobre Emigração e Imigração em Portugal. Séc XIX e XX, pp. 422-433.
- ROCHA-TRINDADE, M. B., (1995). *Sociologia das Migrações.* Lisboa, Universidade Aberta.
- RODRIGUES, A., (1999). *Consensualismo e prisão.* Site: www.gddc.pt
- RODRIGUEZ, D.; HIGNETT, W., (1981). *Infant day care: how very young children adapt?* In *Children today*, Novº/Dezº, pp. 10-12.
- ROGOFF, B.; MISTRY, J.; GONEN, A.; MOSIER, C., (1993). *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers.* In *Child Development*, 58, p.8.
- ROOSENS, E., (1996). *The primordial nature of origins in migrant ethnicity.* In *The Anthropology of Ethnicity, Beyond Ethnic Groups and Boundaries*, pp. 81-104.
- ROOPNARINE, J.; TALOKDER, E., (1992). *Personal well-being, kinship ties, and mother-infant and father-infant interactions in single-wage and dual-wage families in New Delhi, India.* In *Journal of Marriage and Family*, 54, pp. 293-301.
- ROUSSEL, L., (1995). *Família, justificação ou facto? Que futuro para o bebé XXI?* In Gomes-Pedro, J. (Coord). *Bebé XXI – A Criança e a Família na viragem do século.* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 81-98.
- RUOPP, R.; TRAVERS, J., (1979). *Children at the center: Final report of the national day care study.* Cambridge, MA: Associates.
- RUTTER, M., (1981). *Maternal deprivation reassessed.* London, Penguin Books.
- RUTTER, M., (2002). *A promoção da resiliência face à adversidade.* In *Encontro Internacional – Mais criança, as necessidades irreduzíveis.* Lisboa, 2 a 5 de Outubro de 2002.

- SÁ, E.; CUNHA, M.J., (1996). *Abandono e Adopção. O nascimento da família*. Coimbra, Livraria Almedina.
- SAGI, A.; VAN IJZENDOORN, M.H.; (1994). Sleeping out of home in kibbutz communal arrangement: It makes a difference for infant-mother attachment. In *Child Development*, 65, pp. 992-1004.
- SAMPAIO, D., (2002). As necessidades irredutíveis da educação familiar. In *Encontro Internacional – Mais criança, as necessidades irredutíveis*. Lisboa, 2 a 5 de Outubro de 2002.
- SANTOS, A.S., (1998). Sobre o choro. Análise e perspectivas teóricas. In *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa, Editora APEI, 48, pp. 33-37.
- SANTOS, T.; SEABRA, H. M., (2005). *A criminalidade de estrangeiros em Portugal. Um inquérito científico*. Lisboa, Observatório da Imigração/ACIME.
- SAPIR, E., (1967). *Anthropologie*. Paris, Ed. de Minuit.
- SARMENTO, T., (1999). *Percursos Identitários de Educadores de Infância – Cinco Histórias de vida*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga, Universidade do Minho.
- SCHAFFER, H., (1996). *Desenvolvimento Social da Criança*. Lisboa, Instituto Piaget.
- SECRETARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS, (1989). *Convenção dos Direitos da Criança*. Nova Iorque, Nações Unidas.
- SHARIF, H., (1985). *Child Care in Islam*. Cairo, Unicef
- SILVA, A.B., (1998). Crescer na creche. In *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa, APEI, nº 48, pp.48-50.
- SILVEIRA, P., (1987). Os valores do quotidiano no Estado Novo: ruptura ou continuidade? In *Actas do colóquio: O Estado Novo. Das origens ao fim da Autocracia, 1926-1959*, vol. II. Lisboa, Fragmentos.
- SOARES, I.M., (2003). A Magia do Livro. In *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa, Editora APEI, nº 68, p.25.
- SOCZKA, L., (1969). *As ligações infantis*. Lisboa, Bertrand.
- SKUTNABB-KANGAS, T., (1984). Multilingualism and the education of minority children. In Mendes, M.L, (Org.). *Biculturalismo e Bilinguismo*, M.R.I. Lisboa, Universidade Aberta.
- SPARROW, J., (2002). As necessidades adaptativas da criança e do jovem. In *Encontro Internacional – Mais criança, as necessidades irredutíveis*. Lisboa, 2 a 5 de Outubro de 2002.

- SPITZ, R., (1983). *O primeiro ano de vida*. (3ª ed.). S. Paulo, Editora Martins Fontes.
- SPODEK, B. (Org.), (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- STADTLER, A., (2002). Os “touchpoints” – um desafio para todos. In *Encontro Internacional – Mais criança, as necessidades irredutíveis*. Lisboa, 2 a 5 de Outubro de 2002.
- STERN, D., (1980). *Bebé-mãe: primeira relação humana*. Lisboa, Moraes Editores.
- STERN, D., (1997). *La Constellation maternelle*. Paris, Calmann-Lévy.
- STERN, D., (2002). As necessidades emocionais da criança. In *Encontro Internacional – Mais criança, as necessidades irredutíveis*. Lisboa, 2 a 5 de Outubro de 2002.
- STOPPARD, M., (1991). *O livro do bebé: um guia actual e prático para os primeiros três anos de vida*. Lisboa, Impala.
- STORK, H., (1986). *Enfances indiennes. Étude de psychologie transculturelle et comparée du jeune enfant*. Paris, Le Centurion.
- STORK, H., (1988). Les séparations mère - enfant. In *Enfance*, 41, pp. 23-35.
- STORK, H., (1988). L'accueil des enfants de moins de trois ans dans différents pays. In *Enfance*, 41, p.316.
- STRAUSS, M.; LESSEN, J., (1975). Behaviours of narcotics – addicted newborns. In *Child Development*, 46, pp. 887-893.
- STRECHT, P., (1996). O papel do Educador de Infância no desenvolvimento afectivo dos 0 aos 6 anos de idade. In *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa, APEI, 38, pp.32-35.
- SUPER, C.; HARHNESS, S., (1986). The developmental niche: a conceptualization at interface of child and culture. *International Journal of Behavioural Development*, 9, pp. 545-569.
- TIETZE, W. (1986). The Pre-Primary Project and Overview. Poster Workshop. In Aguiar, C.; Bairrão, J.; Barros, S. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI, Porto Editora, nº 5, pp. 7-28.
- TOBIN, J.; WU, Y.; DAVIDSON, D., (1989). Preschool in three cultures: Japan, China and USA. In *New Haven, CT: Yale University Press*.
- TORRES, M., (1987). Prólogo. In Gallardo, J. *Maus-tratos à criança*. Porto Editora.

- TREVARTHEN, C., (2001). Intrinsic motives for companionship in understanding: their origin, development and significance for infant mental health. In *Infant Mental. Health Journal*, 22, pp. 95-131.
- TREVARTHEN, C., (2002). As necessidades relacionais da criança. In *Encontro Internacional – Mais criança, as necessidades irredutíveis*. Lisboa, 2 a 5 de Outubro.
- TRONICK, E., (1981). Infant's communicative intent. In *Infancy and Early Childhood*. Nova Iorque, Elsevier.
- TRONICK, E.; MORELLI, G.; WINN, S., (1987). Multiple caretaking of Efe (Pygmy) infants. In *American Anthropologist*, 89, pp.96-106.
- TRONICK, E., (2002). As necessidades de comunicação da criança. In *Encontro Internacional – Mais criança, as necessidades irredutíveis*. Lisboa, 2 a 5 de Outubro de 2002.
- UNICEF, (2002). A situação das crianças no mundo. (Brochura de divulgação).
- UNICEF, (2004). A situação das crianças no mundo. (Brochura de divulgação)
- VALA, J., (1986). A Análise de conteúdo. In Silva e Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Edições Afrontamento.
- VAN BAAR, A., (1995). A toxicoddependência e o comportamento do bebé. In Gomes-Pedro, J. (Coord.). *Bebé XXI. Criança e família na viragem do século*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.297-318.
- VAN IJZENDOORN, M.H. KROONENBERG, P.M., (1988). Cross-cultural patterns of attachment: a meta-analysis of the strange situation. In *Child Development*, 59, pp. 147-156.
- VASCONCELOS, T., (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto Editora.
- VASCONCELOS, T., (2001). Exame temático da OCDE sobre a educação e cuidados para a infância. Relatório comparativo internacional: da construção do edifício ao lançamento de pontes para o futuro. In *Infância e Educação. Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI. Porto Editora, pp. 7-24.
- VAZ, M.J., (2003). Prisões de Lisboa no último quartel do séc. XIX. In A. Dores, (Org.) *Prisões na Europa*. Oeiras, Celta Editora, pp.11-21.
- VELOSO, M.J., (1998). *O Tempo no Estabelecimento Prisional*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Porto, Universidade Aberta.
- VERNE, T.; KELLY, J., (1984). *A vida secreta da criança no útero*. Lisboa, Círculo de Leitores.

- VINCENT, R., (1993). *A mãe e a educação dos filhos*. Biblioteca do educador familiar. Vol. III. Lisboa, Livros Horizonte.
- VON KNORRING, A.L., (1991). Children of alcoholics. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, pp. 411-421.
- VYGOTSKY, L., (1987). *Mind in society*. Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- WACQUANT, L. (2000). *As Prisões da Miséria*. Oeiras, Celta Editora.
- WALLON, D.; WILDE, M., (1981). *O seu filho do nascimento aos 6 anos*. Lisboa, Edições 70.
- WALSH, D.; TOBIN, J.; GRAUE, M.E., (2002). A voz interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In Spodek, B. (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.1037-1066.
- WIEDER, S.; GREENSPAN, S., (2002). A base emocional da aprendizagem. In Spodek, B. (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 167-190.
- WINNICOTT, D., (1986). *Tudo começa em casa*. S. Paulo, Editora Martins Fontes.
- WINNICOTT, D., (1988). *Os bebés e as suas mães*. S. Paulo, Editora Martins Fontes.
- WOODHEAD, M., (1996). *In search of rainbow. Paths ways to quality in large – scale programmes for young disadvantaged children*. The Hague, Bernard Van Leer Foundation.
- WOODROM, D.; VERNA, G.; ROCHA-TRINDADE, M.B; CAMPANI, G.; BAGLEY, C., (1997). *Intercultural Education: Theories, Policies and Practice*. England, Ashgate.
- YOUNISS, J., (1981). *Adolescents' relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago, University of Chicago Press.
- ZABALZA, M., (1987). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid, Narcea.
- ZABALZA, M., (1998). *A Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- ZAZZO, R.; LEOVICI, S., et al., (1974). *A Vinculação*. Lisboa, Socicultur.

FILMOGRAFIA

RAMOS, N., (1995). *Maternage Portugais*. Paris V, Université René Descartes, 35mn.

RAMOS, N., (1995). *Grands-Parents et Petits Enfants. Le Renouveau du Printemps*, ParisV, Université René Descartes, 45mn.

RAMOS, N., (1998). *Aprender no Plural. A Escola de Todas as Cores*. Paris V, Université René Descartes, 25mn.

ENDEREÇOS CONSULTADOS NA INTERNET:

ALBUQUERQUE, C. (2000). *As Nações Unidas, A Convenção e o Comité*. Gabinete de Documentação e Direito Comparado. Publicações: www.gddc.pt

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO INNOCENTI DA UNICEF: www.unicef-icdc.org

COMISSÃO EUROPEIA: Relatório de 2005 sobre Igualdade entre mulheres e homens. Publicações: www.oj.acime.gov.pt

COMITÉ DAS NAÇÕES UNIDAS DOS DIREITOS DA CRIANÇA:
www.ohchr.org/english/bodies/crc/index.htm

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA: www.unicefusa.org

INSTITUTO DE APOIO À CRIANÇA: www.iacrianca.pt

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, (2004): - *Anteprojecto da Lei-Quadro da Reforma do Sistema Prisional. Relatório Final da Comissão de Estudo e Debate da Reforma do Sistema Prisional*: www.portugal.gov.pt/nr/

PRISONS DE FEMMES EN EUROPE : prisons.de.femmes.free.fr/

PROVEDOR DE JUSTIÇA. “*As nossas prisões*” – Apresentação do Relatório Prisional/2003: www.provedor-jus.pt/publicacoes/

RODRIGUES, A., (1999). *Consensualismo e prisão*, pp. 355-377 - Gabinete de Documentação e Direito Comparado. Publicações: www.gddc.pt

TSF. *Oposição disponível para a reforma do sistema prisional*,16/02/04: www.tsf.pt

ANEXO II – Mapa das Actividades Desenvolvidas na Casa das Mães

ANEXO III – Horário das Visitas na Casa das Mães

ANEXO IV – Esquematização do desenvolvimento do programa (Competências Pessoais e Sociais)

ANEXO V – Como preparar o biberão do seu bebé. (Folheto)

ANEXO VI – Observação das Relações Mãe-Filho (Guião)

ANEXO VII – Representações Maternas (Guião).

Anexo VIII – Antecedentes Pessoais da Criança (Guião de entrevista).

ANEXO IX – Caracterização Familiar (Guião de entrevista).

ANEXO X – Grelha de Observação na Creche: A criança nas várias actividades, na sua sala.

ANEXO XI – Grelha de Observação na Creche: O Desenvolvimento da Criança.

ANEXO XII – Grelha de Observação na Creche: Organização do trabalho em creche.

ANEXO XIII – Entrevistas semi-estruturadas às Educadoras de Infância. (Guião)

ANEXO XIV – Entrevistas às Auxiliares. (Guião)

ANEXO XV – Convite da Festa de Natal (com desenhos feitos pelas crianças)

