



**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
MESTRADO EM PSICOLOGIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO PSICOLOGIA FORENSE**

ANA PAULA LEÃO DE CAMARGO

**PROGRAMA ACT DE PREVENÇÃO À VIOLENCIA: IMPLEMENTAÇÃO E
EVIDÊNCIAS DE EFETIVIDADE EM AMOSTRA CARCERÁRIA FEMININA DO
ESTADO DO PARANÁ**

CURITIBA

2016

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
MESTRADO EM PSICOLOGIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO PSICOLOGIA FORENSE**

ANA PAULA LEÃO DE CAMARGO

**PROGRAMA ACT DE PREVENÇÃO À VIOLENCIA: IMPLEMENTAÇÃO E
EVIDÊNCIAS DE EFETIVIDADE EM AMOSTRA CARCERÁRIA FEMININA DO
ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada em forma de capítulos ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito necessário para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Forense
Orientadora: Prof^a Dr^a Gabriela Reyes Ormeño

CURITIBA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

C172 Camargo, Ana Paula Leão de.

Programa ACT de prevenção à violência: implementação e evidências de efetividade em amostra carcerária feminina do Estado do Paraná / Ana Paula Leão de Camargo; orientadora Prof^a dr^a Gabriela Reyes Ormeño.

142f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná
Curitiba, 2016.

1. Violência.
 2. Prevenção.
 3. ACT-Raising Safe Kids.
 4. Mães encarceradas.
- I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia/ Mestrado em Psicologia.
II. Título.

CDD – 362.8398162

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Nome: Ana Paula Leão de Camargo

Titulo: Programa ACT de Prevenção à Violência: Implementação e Evidências de Efetividade em Amostra Carcerária Feminina no Estado do Paraná.

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná para obtenção do Titulo de Mestre em Psicologia Forense.

Aprovada em: / /

Banca examinadora

Orientadora: Professora Doutora Gabriela Reyes Ormeño

Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

Assinatura _____

Professora Doutora Tasha Howe

Instituição: Humboldt State University – Califórnia –EUA

Assinatura _____

Professora Doutora Joviane Marcondelli Dias Maia

Instituição: UNISAL

Assinatura _____

Agradecimentos

Agradeço a meus pais, por me trazerem ao mundo e me conduzirem pelos caminhos que me tornaram a pessoa que sou hoje. Com meu pai (*in memoriam*) aprendi o prazer do conhecimento, que nos leva além dos limites do corpo, que nos transforma naquilo que somos em essência. Com minha mãe aprendi sobre a superação, a resiliência e o estoicismo. Ela me mostrou que não importa o quanto duro seja o caminho, sempre é possível criar calos e ter prazer na caminhada.

Minhas filhas Nina e Lola merecem um agradecimento especial. Em primeiro lugar porque me ensinaram a ser mãe e a partir disso me ensinaram a ser filha. Com elas aprendi a medida do amor, que finalmente é tão grande quanto se é humano. Além disso, elas foram companheiras irretocáveis nessa jornada, que não teria nem sentido se não fosse pelos meus questionamentos sobre a maternidade. Cabe aqui as desculpas que também devo a elas por todo o tempo que me dediquei aos estudos e tive que fazê-las ouvir ‘agora não posso’, ‘a mamãe precisa terminar isso’, e ‘logo acaba’ tantas vezes que seria impossível contar. Ainda assim, apesar do olhar de deceção, elas sempre me disseram ‘tudo bem, a gente espera’. Ninguém nunca foi tão paciente e compreensivo quanto elas, e hoje me alegra o olhar de orgulho que me dão por ter chegado ao fim. Sinto pelos momentos que perdi e paradoxalmente me alegro por tudo que elas conquistaram enquanto eu estava ausente. Também tenho certeza de que hoje sou um modelo melhor do que era antes dessa jornada, espero que elas possam se mirar nesse esforço pessoal.

Tenho muito a agradecer ao Shaher, meu companheiro incansável nesse último ano. Nunca poupou uma palavra de estímulo, mesmo nos dias mais sombrios. Me chamou de ‘Doctor Ana’ desde o primeiro dia que nos vimos, mesmo sabendo que nem mestre eu era ainda. Fez com que eu acreditasse nos meus sonhos mais íntimos, me dando amor e aconchego. Fez com que eu superasse medos e movesse montanhas para chegar ao meu desejo.

A Gaby, ou Gabriela Reyes Ormeño, é um caso à parte. Eu provavelmente fui a mestranda mais sortuda de todos os tempos por te-la como orientadora. Ela embarcou nas minhas idéias doidas sem deixar de dizer, de quando em quando: ‘menos, Ana, volta pra Terra!’. Foi impecável, do início ao fim, e tenho orgulho de dizer que hoje ela é uma grande amiga. A Gaby me deu a honra de aprender o que é ser um verdadeiro mestre, que não tem medo de dividir conhecimento, que não se sente ameaçado pela vitória do aluno, vibra com cada passo e acolhe cada falha com humanidade. Ela é o exemplo do que eu quero ser quando crescer!

Minhas colegas de mestrado, as Grossi girls, foram um suporte no início, até que viraram grandes amigas. O desespero dos prazos, a angústia do cumprimento dos créditos, a frustração com a escrita que nem sempre satisfaz, virou uma grande brincadeira junto dessas ‘meninas’. Adal, Adri, Analu, Bianca, Elaine, Gi, Lari, Livia, Sheila, Silmara. Vocês fazem parte da minha vida e terão de se acostumar! Aprendi coisas preciosas com cada uma de vocês. Agradeço cada pão com bolinho, cada encontro para discutir estatística, cada trabalho que acabou em festa. Inesquecível!

Agradeço aos demais professores do mestrado quando compartilharam o saber e quando deixaram de fazê-lo, pois me forçou a correr atrás do que era necessário! Aos demais colegas do mestrado que também compartilharam os momentos de tensão e alegria, obrigada!

Meus amigos merecem um prêmio, por ter suportado que eu fosse tão ausente por tanto tempo e ainda acreditar que eu estava fazendo o certo e mais, continuar me amando. Ana Dilger, Ana Claudia, Carol, Fer, Ira, Mica, Paola, Paulina, Willian vocês que aguentaram minhas queixas, minhas desculpas, meus silêncios... não tenho como agradecer! Além deles, duas amigas que moraram comigo nesse último ano, Amanda e Letícia, vocês foram grandes parceiras, me permitiram momentos de concentração total enquanto distraiam as crianças. Foram minhas irmãs, foram co-mães das minhas filhas, foram e são amigas preciosas!

Agradeço à direção dos dois presídios onde realizei minha pesquisa, os agentes penitenciários e o pessoal da psicologia e do serviço social. A colaboração de vocês foi vital para o sucesso desse trabalho. Agradeço também a todas as mães que se dispuseram a questionar a maternidade e a violência, assuntos delicados, sobre os quais vocês me ensinaram mais do que poderei jamais citar.

Meu sincero reconhecimento ao pessoal do ACT, sobretudo à Julia da Silva, que esteve sempre disponível para discutir e tirar dúvidas que tivesse sobre o programa, fazendo com que a experiência de utilizar esse currículo fosse transformada em prazer. Também à Michelle Knox e sua equipe, que me recebeu calorosamente em Toledo-OH durante a capacitação no programa, dando total suporte para minha integração à família ACT.

O auxílio das professoras integrantes da banca, Tasha Howe e Maria da Graça Saldanha Padilha, foi essencial para o direcionamento desse trabalho, obrigada pela generosidade com a qual minha pesquisa foi avaliada. Por último, uma reverência aos meus estagiários, sobre tudo Amanda, Lucas e Yohana, que acompanharam o processo com perseverança e atitude, dispondo de seu tempo e dedicação para que essa pesquisa fosse realizada.

Resumo

A violência apresenta-se como um dos temas contemporâneos de maior importância. Ela é não somente responsável por consequências imediatas a um indivíduo mas também por aquelas que perduram ao longo da vida. Esses efeitos interferem nas funções cognitivas, emocionais e comportamentais, na forma de ver e atuar no mundo. Além disso, as questões que envolvem a agressividade destrutiva vêm, no curso da vida de um indivíduo, gerar implicações sérias na sociedade. Dentre estas estão o aumento do aprisionamento, relações futuras baseadas na violência e morte prematura. Vê-se que quanto mais cedo um indivíduo é exposto à violência, mais sérias são as consequências que derivam dela. Entretanto, a prevenção da violência é possível e necessária. Uma das estratégias para tanto é a implementação de programas que se destinem a esse fim. O presente trabalho teve como objetivos a verificação da viabilidade do Programa ACT de prevenção universal à violência, em comunidade carcerária no estado do Paraná, Brasil e é composto de dois estudos. No primeiro, o programa ACT foi parcialmente implementado em uma unidade carcerária de regime semiaberto, com 8 participantes, todas remanejadas da instituição no período equivalente a três encontros. Esse estudo suscitou modificações para um segundo estudo, implementado em uma unidade de sistema fechado feminino. O estudo 2 contou com 23 participantes, sendo que 12 delas concluíram os instrumentos de avaliação prévia e pós-avaliação compostos de 46 questões em escala likert divididas em 4 categorias (estilos parentais, desenvolvimento infantil, conhecimento sobre a mídia e comportamento dos pais). Os dados qualitativos foram analisados por meio das sessões de intervenção e mostraram significativa melhora nos componentes do programa. Os dados quantitativos foram analisados em 3 blocos distintos: totalidade de instrumentos de avaliação prévia ($n=29$), instrumentos pré-pós pareados ($n=12$) e instrumentos comparativos ($n=14$ inserido pela autora). Os instrumentos de avaliação prévia demonstraram uma predominância de parentalidade adequada entre as mães participantes, revelando discrepância tanto com literatura como com a análise qualitativa da intervenção. Os instrumentos pareados demonstraram sensível evolução positiva das práticas parentais entre as integrantes, apontando 53,7% de aumento do número respostas com conceito excelente, 16,41% de redução do número respostas com conceito regular e 64,2% de redução no número de respostas com conceito péssimo. A análise dos instrumentos comparativos também demonstrou melhora nas práticas de parentalidade sem violência, mas em escala muito maior do que os instrumentos do programa. Demonstrou aumento de 2175% na frequência das respostas com conceito excelente, redução de 50% nas respostas com conceito bom, redução de 100% na frequência das respostas com conceito regular, ruim e péssimo. Os resultados indicam a viabilidade da aplicação do programa ACT-RSK em comunidade carcerária feminina no Brasil, desde que sejam observadas adaptações para essa população.

Palavras chave: violência, prevenção, ACT-Raising Safe Kids, mães encarceradas.

Abstract

Violence can be said to be one of the most important contemporary issues. It is not only responsible for immediate consequences to an individual, but also outcomes that last throughout life. These outcomes affect cognitive, emotional and behavioral functions, on one's way of acting in the world. Moreover, important social implications can be observed, such as increased number of incarceration, future relations based on violence and premature death. It is widely accepted that the sooner an individual is exposed to violence, the more serious are the consequences that derive from it. However, violence prevention is both possible and necessary. One strategy to achieve this goal is the implementation of programs intended for that purpose. This work aimed verifying whether or not ACT-Raising Safe Kids curriculum, a universal violence prevention program, was feasible with incarcerated mothers. This research complied two studies conducted in feminine prisons. The first one was implemented with a group of 8 mothers serving time in semi-open regimen. Within the first three meetings, however, all the participants were released or relocated in other institutions, which made the group to be extinct. Nonetheless, this study led to adaptations on the original program, as to be a better fit to this population. The second study was implemented in a maximum-security prison, with 23 incarcerated mothers. Amongst them, 12 completed pre and post-program evaluation protocol, consisting of 46 questions divided in 4 categories (parental style, child development, media literacy, parent's behavior). Qualitative data analysis included the material produced during the sessions and demonstrated increase in parenting skills. Quantitative data was divided in three distinct blocks: The totality of the pre-program evaluation (n=29), the paired instruments pertaining to the program (n=12), and the comparative evaluation (n=14 – inserted by the author). The pre-program evaluation revealed mothers with good and excellent parenting skills, which disagreed with both literature in the field and the qualitative results. The paired evaluations proved 53,7% increase of answers considered excellent, 16,41% decrease in answers considered fair, and 64,2% decrease in answers considered terrible. The comparative assessment also demonstrated increase in parenting and non-violent behavior, but the percentages were considerably higher. The frequency of answers marked with concept excellent increased 2175%, those marked with concept good decreased 50%, and those marked with concept fair, bad and terrible all decreased 100%. The author concluded that not only ACT-RSK is viable for feminine incarcerated population in Brazil, but it also appears promising in diminishing violence-based parenting, as long as the adaptations are verified.

Keywords: Violence prevention, ACT- Raising Safe Kids, incarcerated mothers.

Lista de Figuras

Figura 1. Prevenção e controle de ferimentos e violência	32
Figura 2. Resultados pareados do bloco de estilos parentais por frequência de respostas	116
Figura 3. Resultados pareados do bloco de meios eletrônicos por frequência de respostas	118
Figura 4. Resultados pareados do bloco de desenvolvimento infantil por frequência de respostas	119
Figura 5. Resultados pareados do bloco de comportamento dos pais por frequência de respostas	121
Figura 6. Distribuição de escores por conceito nos instrumentos de avaliação pareados	122
Figura 7. Resultados das médias de escores no instrumento comparativo	125
Figura 8. Frequência de respostas por conceito no instrumento comparativo	127

Lista de Tabelas

Tabela 1. Programa ACT	48
Tabela 2. Distribuição da amostra do estudo 1.	59
Tabela 3. Distribuição da amostra no estudo 2.	76
Tabela 4. Alterações no programa ACT.	82
Tabela 5. Distribuição dos escores no bloco de estilo parental.	110
Tabela 6. Distribuição de escores no bloco de meios eletrônicos.	111
Tabela 7. Distribuição de escores no bloco de desenvolvimento infantil.	113
Tabela 8. Distribuição de escores no bloco de comportamento dos pais.	113
Tabela 9. Resultados pareados gerais por conceito.	122
Tabela 10. Resultados do instrumento comparativo pré-pós programa	125
Tabela 11. Respostas ao instrumento comparativo.	126

Sumário

Agradecimentos	v
Resumo	viii
Abstract	ix
Lista de Figuras	x
Lista de Tabelas	xi
Apresentação	xiii
Capítulo 1- A Respeito da Violência	17
Capítulo 2- Programas de Prevenção à Violência	37
Objetivos	58
Método	59
Estudo 1	59
Estudo 2	76
Resultados e Discussão	89
Análise dos dados Qualitativos	90
Analise dos dados Quantitativos	109
Considerações Finais	128
Referências	132
Apêndice A	141

Apresentação

A violência é uma prática que se desenvolveu e modificou culturalmente com o desenrolar da história do ser humano. Enquanto nossos ancestrais a tinham como única arma para a sobrevivência, seja no ataque ou na defesa, com a evolução cultural essas práticas, que deixaram de ser adaptativas no sentido de preservação da vida frente a um ambiente selvagem, tomaram, aos poucos, uma forma com especificidades da espécie humana vivendo entre humanos.

A violência entre o *homo sapiens sapiens*, aquele que sabe que sabe, guarda raízes em centenas de milhares de anos na história e existe ainda no século XXI como uma das maiores mazelas sociais se fazendo presente além dos papéis de vítima, agressor ou testemunha. O simples medo da violência é poderoso a ponto de ser sentido e causar consequências profundas a um indivíduo. A idéia da violência parece produzir uma descarga de adrenalina no cérebro humano (Tsavoussis, Stawicki, Stoicea & Papadimos, 2014) como quem lembra que nossas origens estão muito mais próximas e intuitivamente vivas do que se poderia supor. Por outro lado, fica evidente que ainda que a cultura e a civilização tenham sua bandeira fincada na sociedade pós-moderna, a barbárie do social impõe o uso das ferramentas mais rudimentares para a sobrevivência do indivíduo no mundo atual. O fato é que nem barbárie, nem violência precisam ser mantidas se o Estado, como organismo, puder prover adequadamente, não só políticas antiviolência, mas ideologia antiviolência, através do reforço de qualidades humanas positivas, como por exemplo a moralidade. A ideologia e as políticas, sendo fruto do homem em sociedade, dependem do Estado enquanto indivíduos que representam os povos, o que aproxima novamente a questão da violência do nível individual. Portanto, faz-se necessário o olhar e a intervenção sobre a violência também de forma coletiva, inserida na sociedade.

Este trabalho surge da questão acerca da possibilidade de intervenção na prevenção à violência e do questionamento da viabilidade em fazê-lo. Será composto de 3 capítulos da

seguinte forma: o capítulo 1 faz um breve histórico social da violência incluindo causas e consequências, fatores de risco, possibilidades de intervenção, impacto da violência e custo/benefício de programas de prevenção, utilizando, sobretudo, as extensas pesquisas encabeçadas pela Organização Mundial da Saúde no sentido da apreensão de causas e possibilidades de atuação nesse problema.

O capítulo 2 revisa os principais programas de prevenção à violência em nível primário e secundário com avaliações positivas ao redor do mundo. Neste capítulo inclui-se efetividade e fragilidade dos programas apresentados na redução de comportamentos violentos, custos de implementação e avaliações.

O capítulo 3 apresenta a metodologia utilizada nesta pesquisa incluindo: O estudo 1 do Programa ACT- Para Educar Crianças em Ambientes Seguros (Silva, Sterne & Anderson, 2002), o estudo 2 do mesmo programa, análise dos dados, discussão e considerações. O estudo 1 foi realizado em uma unidade carcerária feminina de regime semiaberto, na cidade de Curitiba. Visto que o programa não foi concluído devido a questões operacionais da instituição, foi realizada somente a análise qualitativa dos resultados. Os dados apontaram para uma, necessidade de adaptação do programa em determinados aspectos, sobretudo no que diz respeito à linguagem e tipo de material oferecido pelo programa. As discussões a respeito desses temas e o fato do primeiro estudo não ter sido finalizado, conduziram à realização do segundo estudo, já contemplando as modificações propostas.

O Estudo 2 foi realizado em uma unidade penitenciária feminina de segurança máxima, nos arredores de Curitiba. Contou com 23 participantes, das quais 21 preencheram os instrumentos de avaliação prévia, 14 preencheram os instrumentos de avaliação pós-programa, podendo-se parear instrumentos de 12 participantes. Os dados qualitativos foram organizados segundo categorias que respondessem os objetivos do projeto e do programa. Desvelaram uma

amostra inicialmente com bastante fragilidade nos quesitos de parentalidade, concepção de violência e uso da mesma em relações interpessoais, inclusive com seus filhos.

Os dados quantitativos foram analisados em 3 blocos distintos: totalidade dos instrumentos de avaliação prévia dos dois estudos, com o intuito de caracterizar essa amostra, instrumentos de avaliação pareados (pré e pós programa) e instrumentos comparativos, estes inseridos pela autora no segundo estudo. Os instrumentos prévios revelaram uma população com parentalidade adequada em todos os blocos do instrumento (estilos parentais, mídia eletrônica, desenvolvimento infantil e comportamento dos pais) dado que discordou da avaliação qualitativa.

A análise dos instrumentos pareados revelou aumento da frequência das respostas relativas a parentalidade adequada, mesmo que os escores iniciais fossem elevados. A dúvida quanto à fidedignidade da mensuração levou à introdução do instrumento comparativo desenvolvido pela autora, aplicado no mesmo dia da avaliação pós-programa. Este instrumento demonstrou, no entanto, que frequência muito maior de respostas condizente com parentalidade excelente, permitindo supor que o instrumento avaliativo do programa não mediou adequadamente a aquisição de conhecimento. Inferiu-se que provavelmente esse fato se deu pela dificuldade de avaliar conhecimentos prévios à implementação do currículo, tendo inclusive levantado a hipótese de um desejo de adequação a parâmetros ideais de parentalidade.

Concluiu-se que o ACT-RSK é um programa que não só pode ser aplicado em comunidade carcerária feminina no Brasil, como mostrou-se muito eficaz na construção de conhecimento sobre parentalidade e resolução de conflitos sem violência. As adequações realizadas no programa auxiliaram na aceitação dos conteúdos e podem abrir caminho para mais pesquisas com essa comunidade. Ainda que essa pesquisa não tenha contemplado o contato com as crianças durante o programa, a principal limitação do estudo, a promoção de ideologia anti-

violência ficou evidente, tanto pelos relatos quanto pela observação das sessões. Este estudo representa pioneirismo na aplicação do ACT em ambiente carcerário no Brasil.

Capítulo 1

A Respeito da Violência

A violência é um dos temas de maior estudo atualmente, tanto por conta das importantes consequências para os indivíduos envolvidos nessa prática, quanto para o social, na medida em que desestabiliza a segurança pública, consome recursos humanos e econômicos e freia o desenvolvimento. A violência permeia cada um dos lares, cada instituição, cada nação e ainda que se compreenda o espectro devastador da mesma, as instâncias que a promovem parecem ser mais poderosas do que aquelas que tentam bani-la. Entretanto, desde 1999, ano no qual a violência, em todas as suas formas, foi categorizada como um problema de saúde pública pela Organização Mundial de Saúde, esforços sistematizados passaram a compor a lista de estudos e artigos objetivando a compreensão das causas, efeitos e possível redução da violência.

Violência é caracterizada como o “uso intencional de força física ou poder, em ameaça ou em fato, contra si mesmo ou contra outrem, ou contra um grupo ou comunidade, que resulta, ou tem possibilidade de resultar em ferimentos, morte, dano psicológico, mau desenvolvimento ou depravação” (Krug, Dahlberg, Zwi & Lozano 2002, p. 2-3), e pode ser categorizada em dois grandes segmentos: “violência interpessoal (violência juvenil, violência de parceiro íntimo, maus tratos contra a criança, maus tratos contra idosos, violência sexual) e violência coletiva (guerra e outras formas de conflito armado)” (WHO, 2010 p. 3).

Ainda que este conceito de violência seja amplamente aceito, é necessário que se faça algumas pontuações acerca da definição precisa da violência, sobretudo a respeito da intencionalidade e resultado da mesma. Em primeiro lugar, a diferenciação entre violência e agressividade faz-se indispensável, uma vez que, popularmente, os dois conceitos sejam utilizados como sinônimos.

Violência deriva do latim, *violentia*, que quer dizer veemência, impetuosidade. Também tem raiz nas palavras *violentus*, aquele que age pela força, e em *violare*, tratar com brutalidade, desonrar, ultrajar. Ainda que impetuosidade e veemência possam ser lidas como qualidades positivas, fica explícita a questão da intencionalidade do uso da força e do poder sobre si mesmo ou sobre outra pessoa, ser ou objeto. Agressividade, contudo, tem sua origem etimológica nas palavras latinas *aggredi*, *gradi* e *gradus*, que significam o ato de ir em direção de alguma coisa ou de alguém, mover-se para algum lugar. Agressividade, portanto, refere-se ao movimento subjetivo de se colocar no mundo de forma diferente da passividade que, evolutivamente, seria fatal para qualquer espécie, inclusive a humana. Para Bussab (2000), a agressão nem sempre é desajustada e há necessidade de contextualizar as manifestações de agressividade. Violência e agressividade são, portanto, diferentes desde a raiz. Por outro lado, violência aproxima-se conceitualmente da agressão, sendo que alguns autores qualificam esta como sendo atos mais brandos do que aquela (Stelko-Pereira & Willians, 2010). Agressividade comporta a violência e a agressão, mas são fenômenos diferentes em magnitude e intencionalidade. O escopo deste trabalho encontra-se especificamente referenciado à violência e à agressão como forças destrutivas e danosas para a humanidade.

Prevalência e Epidemiologia da Violência

As informações sobre violência de todos os tipos estão na literatura e apresentam números alarmantes em todos os aspectos. Segundo os dados do *Global Status Report on Violence Prevention* (WHO, 2014 b), com informações coletadas em 133 países, incluindo 88% da população mundial, estimou-se que somente no ano de 2012, 475 mil mortes se deram por homicídio no mundo, dos quais 60% eram de homens na faixa etária de 15-44 anos, sendo que o maior percentual se deu nas Américas, com uma porcentagem de 28,5 homicídios/100 000 pessoas. No Brasil, a violência se apresenta, de forma geral, como a terceira causa de mortes,

sendo a primeira causa entre adolescentes e adultos (Cecílio, Garbin, Rovida, Queiroz & Garbin, 2012) e o país ocupa o quinto lugar mundial em número de homicídios de mulheres (Waiselfisz, 2015).

Entretanto, a violência não atinge somente adultos. Desde muito jovens os indivíduos ao redor do mundo sofrem e aprendem a praticar violência, muitas vezes como uma forma de sobrevivência. No Brasil, um país com mais de 200 milhões de habitantes, aproximadamente 75 milhões são crianças e adolescentes com idades variando de 0 a 19 anos. Segundo Waiselfisz (2013), os homicídios entre crianças e adolescentes totalizaram 22,5% das mortes da população dessa faixa etária no ano de 2010. A taxa de mortalidade de crianças até 5 anos é de 35 para cada 1000. A taxa de mortalidade para jovens, entre 10 e 19 anos é de 46,8 para cada 1000 sendo que a proporção de fatalidade proveniente de causas externas como acidentes, balas perdidas e violência, é 5 vezes maior entre meninos do que entre meninas (Eisenstein, Williams, Lidchi & Cordeiro, 2008).

Segundo o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA, 2006) as agressões são responsáveis por 40% do total de óbitos, as quais são, em grande parte, cometidos pelo pai ou pela mãe. Entre os anos de 1981 e 2010, 608.462 crianças e adolescentes foram a óbito em decorrência de causas externas e estima-se que uma parte considerável desse número possa ser atribuída à violência doméstica.

A amplitude da violência se alarga frente à afirmação de que para cada morte causada pela violência, existem milhares de sobreviventes que, não obstante, carregam o peso dos efeitos físicos e emocionais causados por ela (Hughes, Bellis, Hardcastle, Butchart, Dahlberg, Mercy & Mikton, 2014; Rosenberg, Butchart, Mercy, Narasimhan, Waters & Marshall, 2006; Lidchi, 2010; Cecilio, Garbin, Rovida, Queiroz & Garbin, 2012). Essa violência, apesar não representar fatalidade direta, contribui para a morte prematura causada por co-morbidades

associadas a ela, como abuso de substâncias, comportamento sexual de risco, e desenvolvimento de psicopatologias, quadros crônicos como câncer e disfunções cardíacas (Bellis, Lowey, Leckenby, Hughes, & Harrison, 2013).

O peso da violência não fatal, a nível mundial, recai sobre as crianças, as mulheres e os idosos. Segundo WHO (2014 b) um em cada quatro adultos pesquisados informou ter sido vítima de abuso físico infantil, uma em cada cinco mulheres e um em cada treze homens informaram vitimização sexual na infância (WHO, 2014). Uma em cada três mulheres informou ter sofrido, em algum momento da vida, violência por parceiro íntimo e um em cada 17 idosos relatou ter sofrido abuso no último mês. (WHO, 2014 b).

Comparativamente, o impacto da violência sobre a vida de um individuo é maior na infância do que em todos os outros períodos do desenvolvimento. Essa fase, na qual a capacidade de assimilação de conceitos é mais acentuada, o individuo está não somente mais vulnerável à vitimização, como tem mais propensão a assimilar padrões relacionais baseados na agressão (Gomez & Bazon, 2014). A forma mais grave de violência contra a criança é aquela cometida em ambiente doméstico, por adultos que deveriam ter responsabilidade e afeto pela a criança (Bazon & Faleiros, 2013). A WHO e a Sociedade Internacional para a Prevenção do Abuso e da Negligência Infantil (IPSCAN) caracterizam esse tipo de violência doméstica como maus-tratos, nos quais estão incluídas: violência física, emocional, sexual, negligência, além de exploração, vias de danos reais ou potenciais à saúde, desenvolvimento e dignidade (WHO & IPCAN, 2006). Nos Estados Unidos estima-se que 76% das mortes ocorridas entre crianças até 6 anos foram resultantes de maus-tratos (Pollak, Cicchetti & Klorman, 1998). No Brasil, entre os anos de 1981 e 2010, 608.462 mortes foram registradas em crianças e adolescentes resultantes de causas externas, e estima-se que grande parte dessas refere-se a maus-tratos (Gomez & Bazon, 2014). Da mesma forma que a violência de forma geral, os maus-tratos deixam sobreviventes, com mais sequelas quanto mais precoce for a violência.

Keiley, Howe, Dodge, Pettit & Bates (2001) realizaram uma pesquisa prospectiva longitudinal com 578 crianças que foram acompanhadas por um período de 9 anos (do jardim de infância até a oitava série), e analisaram as consequências individuais de desenvolvimento de acordo com o período da vida no qual houve abuso físico por parte de um adulto significativo (maus-tratos). Os autores encontraram diferenças relevantes entre os três grupos avaliados: crianças vítimas de abuso antes dos 5 anos de idade, crianças vítimas de abuso depois dos 5 anos de idade e crianças não vitimizadas. Concluíram que quanto mais cedo as crianças eram vitimadas, maior era a possibilidade de apresentarem desajustamento no início da adolescência e que o mesmo tipo de violência causa mais sequelas em crianças que foram vítimas antes dos 5 anos de idade, do que naquelas vitimadas depois do 5 anos (Keiley, Howe, Dodge, Pettit & Bates 2001). Estes dados inferem uma necessidade de atuação contra a violência nos períodos mais precoces do desenvolvimento. Os maus-tratos na infância constituem, portanto, uma das piores e mais recorrentes formas de violência que atingem as crianças (Maia & Williams, 2005) além de um fator fundamental no desenvolvimento de indivíduos adultos com comportamento violento (Felitti, 1998), representando um giro trans-geracional na manutenção deste como prática individual e social. Portanto não é exagero apontar os maus-tratos infantis como uma importante questão de saúde pública.

Identificando Violência e Fatores de Risco

a partir de 1988, com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e uma década depois, em 1999, com a classificação da violência pela Organização Mundial da Saúde como um problema de saúde pública, criou-se no Brasil instrumentos legislativos que definem notificação compulsória, por parte de profissionais de educação e saúde, de qualquer caso suspeito ou confirmado de maus-tratos sofridos por crianças (Brasil, 2001) na tentativa de identificar precocemente os casos de violência, sobretudo na infância. Portarias semelhantes

existem a nível nacional com o intuito de proteger a população de mulheres e de idosos (Waiselfisz, 2015). Entretanto, apesar da obrigatoriedade legal, estima-se que para cada caso de violência que é notificado, outros 10 a 20 casos ocorrem sem que haja qualquer tipo de relato (Pascolat, Santos, Campos, Valdez, Busato & Marinho, 2001). Mesmo no sistema educacional, no qual os profissionais têm contato diário com as crianças e teriam, portanto, possibilidade de avaliar de forma acurada situações de violência e maus-tratos, estima-se que, no Brasil, mais de 70% dos casos não sejam notificados e essa realidade não é muito diferente de países desenvolvidos como Estados Unidos e Canadá, por exemplo (Bazon & Faleiros, 2013).

Todavia, cenários como esse de subnotificação, são mais comuns nos países que apresentam grandes índices de pobreza e, portanto, mais vulnerabilidade social. Países em desenvolvimento tem maior dificuldade em coletar dados sobre causas e consequências da violência (Pires & Miyazaki, 2005; Aber et al., 1997, WHO, 2014b; Cardia, Lagatta & Affonso, 2012). Considerando que aproximadamente 60% dos países não possuem dados sistematizados sobre mortes e ferimentos causados pela violência, o processo de identificação das causas e possibilidades de intervenção abre-se como uma lacuna a ser preenchida, como é o caso do Brasil (WHO, 2014b; Cardia, Lagatta & Affonso, 2012), onde, ainda no ano de 2013, alguns estados mais afastados dos centros urbanos (no norte e nordeste do país) sequer registravam cerca de 20% de óbitos ocorridos por qualquer causa (Waiselfisz, 2013). Ainda assim, ao redor do mundo os sistemas religioso, filosófico, legal e de saúde comunitária vem tentando promover ações de prevenção ou limitação da violência. Enquanto o sistema religioso busca promover a paz e o sistema filosófico se concentra na compreensão das causas da violência, a justiça criminal trata de restringir a violência com o encarceramento dos autores e o setor de saúde pública foca nos meios de reduzir o envolvimento das pessoas com a violência (WHO, 2010), delineando os fatores de risco e desenvolvendo fatores de proteção.

Jessor, Turbin & Costa (1998) caracterizam os fatores de risco como condições ou variáveis associadas com uma menor probabilidade de consequências positivas para o desenvolvimento e maior probabilidade de consequências negativas ou socialmente indesejáveis. Fatores protetivos têm, por outro lado, a capacidade de aumentar a probabilidade de consequências positivas e diminuir a probabilidade de consequências negativas de exposição a risco.

Krug, et al. (2002) descreveram um modelo ecológico dos fatores de risco para vítimas ou perpetradores de violência. O modelo, inspirado na teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, (1977, 1989, 1996) e revisada como teoria bio-ecológica (Bronfenbrenner e Morris, 1998) infere uma inter-relação profunda e bidirecional entre o indivíduo e o ambiente, tanto físico quanto social, considerando aspectos contextuais, simbólicos, temporais e psicológicos das inter-relações humanas. Esse modelo, “concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (Bronfenbrenner, 1996, p. 18) encerra quatro níveis estruturais: micro-, meso-, exo e macro-sistema. O modelo de Krug et al. (2002), analogamente, encerra quatro níveis de risco para a violência: individual (fatores biológicos e de história pessoal que influenciam como os indivíduos comportam-se), relacional (família, amizades, parceiros íntimos, pares), comunitário (vizinhança, escola, locais de trabalho) e social (fatores externos que propiciam o aumento da violência).

Dentre os fatores de risco individuais da criança estão experiências precoces do desenvolvimento, ser vítima de abuso infantil ou negligência, transtornos psicológicos e de personalidade, história de comportamento violento, pouca idade, etc. (Krug et al., 2002). Fatores individuais associados à criança como não ter sido uma criança planejada pelos pais, não corresponder às expectativas parentais ou ter necessidades especiais (qualquer tipo de anormalidade física ou comportamental) podem aumentar a probabilidade de sofrerem

violência. Por outro lado, os pais ou cuidadores também podem apresentar características que aumentem os riscos para cometer violência: abuso de substâncias, dificuldade em se conectar com a criança, ter sido vítima de maus tratos na infância, pouco conhecimento sobre desenvolvimento infantil e envolvimento em atividades criminais são algumas delas (WHO, 2014 c).

A respeito dos fatores de risco Relacionais pode-se citar: conflitos de casais, associação com pares engajados em comportamentos violentos ou delinquentes, práticas parentais pobres, conflito parental envolvendo violência e baixo status socioeconômico do núcleo familiar (Krug et al., 2012) além de problemas físicos, de desenvolvimento ou de saúde mental em um dos membros da família (WHO, 2014 c).

Dentre os fatores comunitários pode ser apontado a alta mobilidade residencial, alto nível de desemprego, alta densidade populacional, isolamento social, proximidade de pontos de venda de drogas, pobreza, etc. Com relação aos fatores sociais salienta-se a desigualdade social, desigualdade entre gêneros, políticas que prevalecem as desigualdades sociais e econômicas, pobreza, etc. (Krug et al., 2002; WHO 2014 c).

Em conformidade com o modelo de Krug et al. (2002), alguns grupos, ou segmentos da população, podem ser considerados de maior risco para a violência, sejam enquanto vítimas ou autores (Pires & Miyazaki, 2005). Estudos apontam a relação direta entre a pobreza e a violência (Aber, Bennett, Conley, & Li, 1997; Duarte, Garcia, Freitas, Mansano, Monteiro & Ramalho, 2012; Lidchi, 2010), colocando as comunidades de baixa renda mais próximas da situação de risco.

Na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, a taxa de homicídios nas regiões mais pobres é cinco vezes maior do que nas localidades mais ricas. Waiselfisz (2015) verifica que com o passar dos anos a violência tende a diminuir nas capitais e aumentar nas regiões menos centrais. Outro fator que pode ser apontado no aumento do risco para a violência é o encarceramento.

A pesquisa de Ormeño (2013) identificou que na caracterização da mulher presa (em São Paulo, por exemplo) grande parte sofreu maus-tratos na infância, tem na sua história o encarceramento de pelo menos um dos pais, e é usuária de álcool e/ou drogas. A privação de liberdade de um ou ambos os pais representa, consequentemente, grande risco para a criança que não somente perde o contato íntimo com a(s) figura(s) de apego, como pode chegar a uma situação extrema de abrigamento sob a tutela do estado, caso que ocorre em aproximadamente 1/5 das crianças com mães presas (Centro Pela Justiça e Pelo Direito Internacional - CEJIL et al., 2007). Ter um progenitor no cárcere funciona como disparador do comportamento antissocial entre crianças (Murray, Farrington & Sekol, 2012) que por sua vez passam a internalizar comportamentos agressivos como padrão. Entretanto, no caso de encarceramento somente do pai, a proximidade afetiva com a mãe pode, eventualmente, ser apontada como fator protetivo (Markson, Lamb & Lösel, 2015). A pobreza e o encarceramento não são, todavia, fatores únicos e diretos de geração de violência. Lidchi, (2010) propõe que “a falta de recursos, unida ao acúmulo de estresse é que geraria a predisposição para a violência (...) Ademais, a desigualdade social pode gerar inveja, frustração e criação de subculturas marginalizadas nas quais cresce a violência social e interpessoal” (p. 53).

No Brasil, segundo o censo prisional, no ano de 2012 existiam aproximadamente 500 mil indivíduos encarcerados (Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN, 2012). De acordo com os dados do censo geral, a população carcerária é constituída por indivíduos de baixo nível econômico, que acumula diversos fatores de risco para a violência (como o encarceramento e a pobreza) (Brasil-Censo, 2010) representando, portanto, um grupo de alto risco para a violência. Contudo, esses indivíduos, além de representarem estatística penitenciária, tinham um lugar social anteriormente à prisão e grande parte deles são pais ou mães de, por vezes, muitas crianças. Ainda que a população carcerária masculina seja maior do que a feminina, entre os anos de 2000 e 2012 a população carcerária de mulheres teve um

aumento de 246% (DEPEN, 2000, 2012) e hoje representa 5% de todos os presos no Brasil. No estado do Paraná, no ano de 2012 havia pouco mais de 30 mil presos, sendo que desses, 1342 eram mulheres. Considerando-se que a mulher representa a cuidadora primária da prole no Brasil (IBGE, 2006; Luz & Berni, 2010) e que entre as mulheres presas, mais de 80% são mães (Canzaro & Argimon, 2010; Greene, Haney & Hurtado, 2000; Dalley, 2002; Craig, 2009; Bloom, 1995) aponta-se como fundamental o questionamento acerca do exercício da maternidade ao menos durante e após o cumprimento da pena, uma vez que pelo acúmulo de fatores de risco essas mães e seus filhos caracterizam uma população necessitada de extrema atenção no ciclo da violência.

As mulheres encarceradas, na maioria das vezes entram para o crime pelo envolvimento com drogas, por intermédio do marido ou companheiro envolvido no tráfico de entorpecentes (Durigan, 2015). Isso se dá quando os homens, na ocasião de cumprimento de pena, incumbem a companheira não somente da manutenção do ofício criminoso, mas do cuidado com a prole. Eventualmente as mulheres acabam sendo “enquadradas” no tráfico e acabam presas, deixando os filhos pequenos em situação de desamparo. Os filhos mais velhos também ficam expostos ao alto nível de violência que envolve essa prática laboral e na grande maioria assumem o posto do pai ou da mãe em caso de afastamento de algum deles, ou de ambos, em caso de falecimento ou por mera consequência, formando assim a próxima geração potencial de encarcerados (Ormeño, 2013). Essa dinâmica das relações entre pais e filhos, em todos os ambientes, pode ser descrita didaticamente em forma de estilos parentais ou práticas educativas parentais.

Gomide (2003) define as práticas educativas parentais como as estratégias e técnicas utilizadas pelos pais para orientar comportamentos e socializar os filhos. Baumrind (1966) fez a primeira classificação de estilos parentais em 3 categorias: permissivo, autoritário e com autoridade. Estes “protótipos” foram inicialmente baseados no tipo de controle exercido sobre os filhos pelos pais. A categoria pais permissivos engloba aqueles que não exigem

responsabilidades suficientes dos filhos, permitindo a estes a auto-regulação. Os pais autoritários são aqueles que apresentam funcionamento controlador, conferindo pouca, ou nenhuma autonomia aos filhos. Os pais com autoridade são aqueles que são sensíveis às necessidades dos filhos e, através disso, orientam as crianças para a atividade.

Com o passar do tempo, outras classificações de estilos parentais foram sendo desenvolvidas, com o intuito de aprimorar a especificidade dos estilos parentais. Gomide (2006) afirma que as práticas parentais (ou estilos parentais) podem ser divididas em práticas educacionais positivas e negativas. As positivas favorecem comportamentos pro-sociais e incluem a monitoria positiva e o comportamento moral. As negativas, que favorecem os comportamentos antissociais, incluem abuso físico e psicológico, disciplina relaxada, monitoria negativa, negligência e punição inconsistente.

Práticas educacionais positivas.

Define-se por *monitoria positiva* as estratégias parentais que envolvem atenção e interesse pelo filho e por suas atividades (Dishion & McMahon, 1998; Gomide, 2003; Stattin & Kerr, 2000). Além disso, Gomide (2003) adiciona o carinho e o afeto, sobretudo em momentos de maior necessidade da criança, afirmando que o amor e o interesse real dos pais pela criança, evitam o uso de fiscalização estressante.

O *comportamento moral* está relacionado ao uso de modelo positivo com o intuito de transmitir valores morais, como honestidade, generosidade, senso de justiça e discriminação entre certo e errado. Da mesma forma que a monitoria positiva, o comportamento moral tem efetividade vinculada ao afeto.

Práticas educacionais negativas.

Negligência consiste em falta de atenção dos pais pelas necessidades dos filhos, recusa de responsabilidade, omissão e também interação familiar desprovida de afeto, já a *punição inconsistente* relaciona-se à ação dos pais de punir ou reforçar comportamentos dos filhos de acordo com seu humor, ou seja, não necessariamente dependente do comportamento do filho. Considera-se *monitoria negativa* a fiscalização excessiva da vida dos filhos, incluindo repetição incessante de regras e invasão de privacidade por parte dos pais, gerando um ambiente familiar estressante. A disciplina relaxada é o não cumprimento, por parte dos pais, das regras estabelecidas por eles. Esse tipo de disciplina salienta que as regras valem para os filhos e não para os pais e a idéia de modelo positivo se esvai. Finalmente, a especificidade do *abuso físico* no âmbito das práticas parentais inclui o controle pela dor, tanto acidentalmente quanto intencionalmente. Dentre essas tentativas de controle estão: socar, espancar, chutar, morder, queimar, sacudir... (Gomide, Salvo, Pinheiro & Sabbag, 2005).

Dalley (2002) aponta que como tendência geral, a mulher encarcerada apresenta práticas educativas negativas, mesmo antes do encarceramento. Ormeño (2013) avaliou 45 mães encarceradas, através do Inventário de Estilos Parentais (Gomide, 2006), e verificou que a maior parte das integrantes do estudo apresentou estilo parental de risco (42,2%), ou regular abaixo da média (18%), utilizando principalmente a monitoria negativa como estratégia. Entre as demais, 11% apresentou estilo parental ótimo e 28,8% apresentou estilo parental regular-acima da média. Esses valores inferem que, não necessariamente a mulher encarcerada apresenta um estilo parental de risco. Em muitos casos as mulheres/mães encarceradas são alvo de preconceito, na medida em que seu papel de mãe é confundido com o delito cometido e são vistas, portanto, como “máis mães” (Durigan, 2015; Ormeño 2013; Dodge & Progrebin, 2001).

No entanto, além dos estilos parentais, o próprio aprisionamento deixa marcas profundas sobre a experiência da maternidade, tanto para as mães quanto para os filhos. De um lado estão

as crianças que vivem no cárcere junto à mãe, como se estabelece na lei de execução penal no Brasil (11.942/2009) para filhos nascidos na prisão. Essas crianças, apesar da proximidade com a mãe, tem privação de necessidades primordiais como higiene e direito à educação. Da mesma forma, as mães que mantém seus filhos no presídio experimentam escassez de políticas públicas que atendam a maternidade, falta de profissionais qualificados e incerteza quanto à segurança e exposição das crianças a um ambiente nocivo ao desenvolvimento (Durigan, 2015).

De outro lado estão os filhos que não moram no cárcere, que experimentam abandono quando do aprisionamento da mãe, com as devidas consequências sofridas pelo afastamento, como por exemplo a tendência antissocial (Murray, Farrington & Sekol, 2012). Os esforços para atender a população de mães encarceradas (com ou sem filhos no cárcere) tem de forma geral um caráter assistencialista, fazendo com que essa fatia da população tenha mais dificuldade de acesso à possibilidade de transformação de sua realidade enquanto perpetradora de violência e geradora de fatores de risco para a mesma.

Hoje em dia ainda são poucos os programas oferecidos para mulheres encarceradas, e de forma geral, quando existem, eles têm foco na reflexão pessoal das histórias de vida, e enfrentamento da situação de carceragem (Ormeño, 2013). Paulatinamente alguns programas tem sido desenvolvido ao redor do mundo com mães encarceradas, objetivando a melhoria de suas condições de vida e de seus filhos, além de almejar a redução de reincidência do crime. No Brasil podem-se citar os programas oferecidos por entidades e instituições como: Pastoral Carcerária, Conectas- Direitos Humanos, Instituição “Sou da Paz”, Pastoral da PUC-PR e OAB-PR, Projeto Viver Mulher, Mil Mulheres, entre outros. A nível mundial pode-se citar o *Program Nursery* nos Estados Unidos e o *New Beginnings* na Inglaterra (Durigan, 2015). Esses programas, não só oferecem suporte para mães em situação de carceragem, como contribuem para o entendimento mais profundo da complexidade do entrelaçamento de fatores de risco entre essas mulheres.

A identificação dos fatores e populações de risco para a violência tem papel fundamental na determinação de medidas que interrompam ou reduzam sua incidência. Tais medidas só tomam proporção uma vez que estão associadas com as consequências diretas ou indiretas dessa prática.

Consequências da Violência

Os efeitos a curto e longo prazo de todos os tipos de violência vêm sendo estudados sobretudo pelos países desenvolvidos que realizam pesquisas no sentido de correlacionar as consequências diretas e indiretas da violência, produzindo material essencial para o desenvolvimento de estratégias de intervenção. Como já apontado anteriormente, a violência se mostra mais nociva quando ocorre no período da infância, uma fase de assimilação intensa das experiências vividas. Tendo isto em vista, são numerosos os estudos sobre o impacto da violência infantil na vida de um indivíduo. Milota, Éthier, St-Laurent & Provost (2010) afirmam que a violência pode afetar muitas áreas do desenvolvimento, incluindo a linguagem, o desempenho acadêmico e o funcionamento sócio-emocional.

Norman, Byambaa, De, Butchart, Scott e Vos (2012) realizaram uma revisão sistemática e meta-análise de 124 estudos sobre as consequências a longo prazo do abuso infantil (físico, emocional e negligência) e identificaram evidência sugestiva que suporte a relação causal entre os diferentes tipos de violência contra a criança e suas consequências ao longo da vida. Foi identificado que crianças vítimas de abuso físico, emocional ou negligência, têm risco maior de sofrer transtorno depressivo, transtornos de ansiedade, desenvolver abuso de substâncias, apresentar comportamento suicida e comportamento sexual de risco, do que crianças que não foram abusadas. Esses dados estão em concordância com os achados de consequências da violência infantil como depressão, retraimento, isolamento (Milota, Éthier, St-Laurent & Provost, 2010), e ansiedade a nível desadaptativo interferindo no desenvolvimento (Mello,

Faria, Carpenter, Tyka & Price, 2009; Oliveira, Scivoletto & Cunha, 2010; Bolger & Patterson, 2001).

Barnett (1997) afirma que crianças vítimas de violência apresentam, de forma geral, dificuldade na regulação do afeto e disfunções no comportamento global. De acordo com Cichetti e Toth (1991) o risco de problemas comportamentais externalizantes, como a agressão e o *acting-out*, se elevam em crianças e adolescentes vítimas de maus-tratos, sobretudo se estes forem associados a um ambiente social de pobreza e isolamento.

O monumental custo financeiro para as nações é somente mais uma das consequências da violência. Nos Estados Unidos, centenas de milhões de dólares são gastos anualmente com custos relativos à violência de diversos tipos (Caldwell, 1992, Rosenberg et al., 2006; Gelles & Perlman, 2012). No Brasil, no ano de 2004, 5% do Produto Interno Bruto (PIB) foram gastos na assistência às vítimas de violência e reparação do dano causado pela mesma (Ministério da Saúde, 2008). Entretanto, a violência pode e deve ser prevenida, não somente pelos recursos econômicos que ela consome, mas pelo impacto que ela causa à humanidade.

Intervenção e Prevenção

Um esquema de passos para a prevenção e controle de ferimentos e violência foi reorganizado pela Organização Mundial da Saúde (WHO, 2014) conforme apresentado na figura 1.

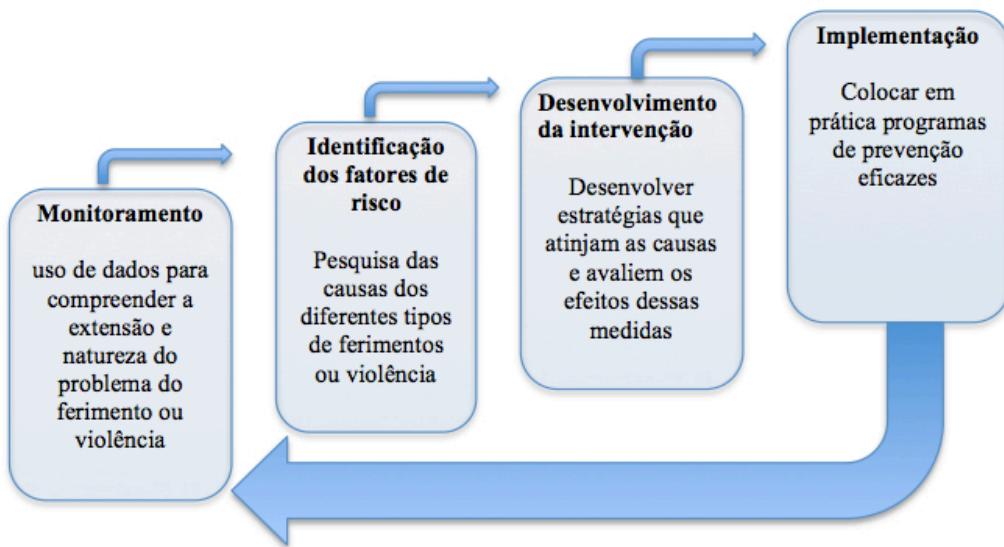


Figura 1. Prevenção e controle de ferimentos e violência (WHO, 2014)

O primeiro passo desse esquema é a efetiva coleta de dados sobre ferimentos e/ou violência e a identificação de eventos acidentais ou dolosos. O monitoramento depende de instrumentalização da informação e cruzamento de dados entre sistema jurídico, sistema de saúde, sistema comunitário, sistema escolar, etc. A partir dos dados coletados pode-se identificar os fatores de risco em determinada comunidade e para cada tipo de ocorrência. Em seguida, considerando fatores de risco, é possível desenvolver estratégias que sejam adequadas para o problema específico de uma comunidade e implementar programas que foquem na prevenção e diminuição de tais problemas (WHO, 2014).

O uso de um esquema semelhante permite que a prevenção possa se dar em todos os níveis: primário, secundário e terciário. A classificação da prevenção em níveis de acordo com o momento da intervenção possibilita ainda mais especificidade no desenvolvimento de programas de prevenção. A prevenção primária visa prevenir a violência antes que ela aconteça (Rosenberg et al., 2006; Wolfe & Jaffe, 1999). A prevenção secundária visa reduzir a severidade de um problema que já apareceu e é potencialmente ruim. E o terceiro momento, da prevenção terciária visa minimizar o curso de um problema depois que ele já está estabelecido e

se mostra danoso. A prevenção primária tem o poder de promover alterações de valores, pensamentos e comportamentos em grupos ou populações, nos quais esses esforços podem ser focados em um grupo específico de risco para a violência (Wolfe & Jaffe, 1999). Ao seu valor indiscutível frente aos outros tempos de prevenção, adiciona-se o custo reduzido de implementação, uma vez que o problema ainda não está materializado.

De acordo com as revisões feitas pela WHO (2010) de pesquisas realizadas ao redor do mundo, sete foram as estratégias indicadas para a prevenção da violência de acordo com sua eficácia demonstrada por pesquisas baseadas em evidência:

- Desenvolvimento de relações seguras e construtivas entre crianças e seus cuidadores;
- Desenvolvimento de habilidades para a vida em crianças e adolescentes;
- Redução da disponibilidade e dos efeitos nocivos do uso do álcool;
- Redução do acesso a armas, facas e pesticidas;
- Promoção de equidade de gênero para prevenir violência contra a mulher;
- Mudança das normas sociais e culturais que apóiem a violência;
- Identificação de vítimas e programas de apoio e cuidado.

Entretanto, colocar em prática estratégias dessa magnitude envolve encorajamento e suporte ao desenvolvimento, implementação e avaliação dos programas especificamente formulados para parar a perpetração da violência em nível local, regional e nacional (Rosenberg et al., 2006). No intuito de avaliar a eficácia das intervenções antiviolência, Hughes, Bellis, Hardcastle, Butchart, Dahlberg, Mercy e Mikton (2014) realizaram uma revisão sistemática, a nível mundial, das pesquisas a respeito dos programas de prevenção à violência (auto-infringida e interpessoal) entre os anos de 2007 e 2013, com estudos que tinham o objetivo de avaliar programas de prevenção universais e específicos e que incluíssem resultados de medição da violência ou de fatores de risco diretamente relacionados. Os autores encontraram um aumento anual no número de pesquisas relacionadas com esse tema. Contudo, menos de 10% dos artigos

fazia referência a pesquisas realizadas em países de baixa e média renda, e em todos os estudos realizados nestes países, havia colaboração internacional de pesquisadores pertencentes a países de alta renda. É importante ressaltar que 85% das mortes ligadas à violência acontecem em países de baixa e média renda, e exatamente nestes países há menor investimento em prevenção, mantendo um círculo vicioso de causa e consequência.

Todavia, existem estudos que suportam a intervenção frente à violência em termos de custo-benefício de programas de prevenção, sobretudo na infância (Caldwell, 1992; Belfied, Bowden, Klapp, Levin, Shand & Zander, 2015). Caldwell (1992) realizou uma pesquisa comparativa entre os custos do abuso infantil, ou maus-tratos, versus os custos da prevenção de abuso. O autor estimou que somente no estado americano de Michigan, U\$ 1 bilhão era gasto anualmente pelos cofres públicos com a violência, incluindo os crimes cometidos posteriormente pelas vítimas de abuso e o encarceramento. Em contrapartida, um programa de prevenção que incluísse visitas domiciliares a todas as famílias, combinado com um programa de habilidades parentais, representaria 1/19 do custo do abuso infantil. Belfied, Bowden, Klapp, Levin, Shand e Zander (2015) realizaram um estudo que estimou que para cada dólar gasto com prevenção de violência, outros 11 dólares são economizados, ao que se podem adicionar vantagens que incluem redução da agressividade dentre crianças, níveis de depressão mais baixos e nível acadêmico mais elevado.

Ainda que haja um consenso mundial acerca do custo da violência, dos seus efeitos deletérios de forma geral e especialmente contra a criança, no Brasil esse consenso não se aplica, ao menos entre aqueles que tratam de fazer a política de saúde pública (Cardia, Lagatta & Affonso, 2012). Estes autores realizaram uma pesquisa no Brasil para identificar o grau de prontidão para a implementação de programas de prevenção à violência (neste caso especificamente violência contra a criança) e entrevistaram indivíduos que eram, em grande

parte, integrantes de instâncias governamentais e não-governamentais, além de peças chave para a implementação de programas a nível nacional e regional.

Os pesquisadores verificaram a falta de dados científicos e baixíssima disponibilidade de recursos humanos e técnicos para a implementação de programas de prevenção à violência; baixa percepção de prioridade a respeito de programas de prevenção à violência contra a criança frente a outros programas sociais; escassez de informação sobre as consequências e fatores de risco para maus-tratos infantis, o que pode ser parcialmente resultante da limitação de dados disponíveis sobre a vitimização de crianças no Brasil; incapacidade por meio dos especialistas em estimar os custos do abuso infantil e, entre os custos que puderam ser estimados somente diziam respeito ao sistema de saúde e judiciário, ou seja, alguns setores governamentais; constatação de que 15% dos especialistas não conseguiram identificar uma só consequência do abuso infantil, assim como poucos fatores de risco são conhecidos; pouco mais da metade dos especialistas sabia o que eram intervenções baseadas em evidência, ou abordagens baseadas em evidência (Cardia, Lagatta & Affonso, 2012).

Entretanto, 90,2% julgaram adequados programas com visitas à residência na prevenção à violência, 87,8% julgaram adequados os programas de parentalidade, 85,3% aprovaram programas para educação sexual e 87,8% aprovaram campanhas midiáticas de conscientização sobre programas de prevenção de maus-tratos. A maioria dos entrevistados informa que evidências científicas têm pouco peso na tomada de decisão entre aqueles que fazem políticas. Os autores concluem que a ausência de políticas que promovam a coleta e tratamento de dados sobre maus-tratos infantis e a circulação falha de informação científica estão na raiz da fragilidade do Brasil em prevenção, apesar da existência de legislação adequada.

Frente a isso se tem a opção, para uma atuação inicial, da busca de programas de prevenção à violência sistematizados em países que tem disponibilidade para coleta e análise de dados relativos à violências e à prevenção. Faz-se necessária a adequação destes programas a

nível nacional e regional, levando em consideração os fatores de risco locais e as possibilidades de intervenção.

Capítulo 2

Programas de Prevenção à Violência

Possibilidades de Intervenção

No caminho das possibilidades de intervenção frente à violência, a Organização Mundial da Saúde salienta os programas de prevenção primária e entre estes cita a “implementação de programas de prevenção que estimulem relacionamentos saudáveis e construtivos entre crianças e seus pais/cuidadores, o desenvolvimento de competências para a vida entre crianças e adolescentes e a mudança das normas sociais e culturais que apóiam a violência (...)" (WHO, 2014, p viii). Programas que englobam esses valores vêm sendo desenvolvidos em todo o mundo, mas poucos contam com avaliações mensuráveis de efetividade e, no mais, um número ainda menor pode contar com o devido suporte governamental para que possam ser aplicados em uma escala compatível com a realidade da violência (WHO, 2002, 2014).

As intervenções no sentido do desenvolvimento de relações construtivas entre crianças e seus pais, ou cuidadores, tem apresentado resultados positivos na redução do abuso infantil bem como a possibilidade de “prevenir as consequências negativas em longo prazo dos maus-tratos infantis para a saúde mental e física, funcionamento social e ocupacional, capital humano e segurança e, em última instância, desenvolvimento social e econômico” (WHO 2010, p. 5).

Da mesma forma, os programas que visam desenvolver habilidades sociais, emocionais e comportamentais positivas em jovens, se mostram promissores na redução da agressão verificada nessa população, bem como do envolvimento em violência. As pesquisas realizadas com esse tipo de programas se originam principalmente em países de alta renda, como os Estados Unidos, entretanto, demonstram que os maiores beneficiados por programas que visam desenvolver habilidades positivas em jovens, estão entre as comunidades de renda mais baixa (WHO, 2010).

Outro ponto de intervenção proposto pela WHO que mostra resultados promissores em pesquisas é a mudança cultural e social das normas que avalizam a violência. Se até então há um marketing social que apóia essas normas (WHO, 2010), o esforço deve atuar em uma mídia que reprove a violência (Silva, Sterne, & Anderson, 2002).

Os programas de prevenção à violência podem ter diversas configurações. Podem ser desenvolvidos para atingir uma comunidade específica, ou um grupo específico de indivíduos. O grupo alvo pode ter características pré-determinadas, como faixa etária, presença de fatores de risco, sexo dos participantes, etc, sendo portanto divididos em categorias. Programas **universais** de prevenção atingem toda uma população, com mensagens e programas que focam na prevenção ou o atraso no aparecimento de problemas ligados à violência. Os programas **focais** selecionam subgrupos da população que estão expostos a riscos maiores por pertencerem a esses grupos. Os programas **indicados** identificam indivíduos que já apresentam sinais iniciais de impacto da violência (Doyle, 2006).

Considerando os programas universais, focais e indicados, Rosenberg et al. (2006) afirmam que frente aos efeitos a curto e longo prazo de prevenção à violência, os programas de prevenção que atingem adultos que influenciam crianças, são mais eficazes do que os programas que incluem todos os adultos. Programas assim, além de reduzir diretamente a violência contra a criança, reduzem as consequências da violência em longo prazo (WHO, 2010). As intervenções na infância podem modelar atitudes, conhecimento e comportamento das crianças em um período no qual elas estão mais abertas à influências positivas (Rosenberg et al., 2006; Keiley, Howe, Kenneth, Dodge, Bates & Petit, 2001).

No presente estudo optou-se pela análise de programas de intervenção na prevenção à violência baseados em evidência, com resultados positivos e que visam desenvolver relações construtivas e saudáveis entre crianças e seus pais, ou cuidadores e que visam desenvolver

habilidades positivas entre jovens. No atual contexto os programas foram classificados de acordo com a população alvo.

Programas Específicos (Focais e Indicados) que Englobam Prevenção à Violência

O *Nurse Family Partnership*, criado em no final da década de 70, nos Estados Unidos, é uma união de esforços entre a família e o serviço de enfermagem. O programa é baseado em visitas de enfermeiras treinadas às casas de mães de baixa renda com o primeiro filho, desde a gestação até os 2 anos de idade. Os objetivos do *Nurse Family Partnership* incluem um desenrolar satisfatório da gestação, empoderamento das mães, melhora na saúde e desenvolvimento da criança e elevação da auto-suficiência econômica, resultando em prevenção do abuso infantil, redução da criminalidade entre jovens e aumento da disponibilidade para o período escolar.

Todos os beneficiários do programa são atendidos gratuitamente e o único requisito é o cadastramento no programa. Este programa se apresenta como sendo de prevenção à violência em nível primário, uma vez que tem o foco em gestantes do primeiro filho. Os custos de implementação são mantidos por meio de doações. Olds (2006) avaliou o *Nurse Family Partnership* em três testagens de larga escala com populações de diversos contextos e verificou que o programa alcançou dois dos seus principais objetivos: melhoria do cuidado parental com a criança, refletida na redução de ferimentos, e aumento do desenvolvimento emocional e linguístico; e melhoria do curso de vida da mãe, refletido em redução de gestações subsequentes, aumento da participação na força de trabalho e redução da dependência da assistência pública. Apesar de resultados encorajadores, o *Nurse Family Partnership* só inclui gestantes de primeiro filho e acompanha a família somente durante os dois primeiros anos de vida da criança, o que limita sua atuação.

O *The Incredible Years*, criado nos Estados Unidos na década de 80, por Carolyn Webster-Stratton, é um programa que tem como foco as crianças de 2 a 12 anos de idade que apresentam problemas comportamentais, sociais ou emocionais, promovendo competências emocionais e sociais no âmbito escolar. Foi desenvolvido no formato de 3 módulos de programas a serem aplicados, por facilitadores treinados, separadamente, em pais (ou guardiões, ou tutores), crianças e professores (ou profissionais de saúde que trabalhem com crianças)

Os módulos são realizados com o auxílio de aproximadamente 250 vinhetas de 1 a 2 minutos de duração que introduzem tópicos relacionados à como brincar com seu filho, como fazer elogios e como estabelecer limites de forma efetiva. Após a apresentação das vinhetas o facilitador conduz uma discussão em grupo orientando e treinando os pais nas habilidades propostas para cada sessão utilizando também folhas de informação e tarefas de casa que devem ser colocadas em prática durante a semana seguinte à sessão (Taylor, Schmidt, Pepler & Hodgings, 1998).

O módulo para crianças inclui dois programas (Dina Pequeno Grupo e Programa Dina na Sala de Aula) e objetiva o suporte e reforço de comportamentos pró-sociais e cooperativos, desencorajando comportamentos desafiadores e disruptivos além de desenvolver competência social e reduzir comportamentos agressivos. A metodologia utiliza a dinossauro Dina para conduzir as crianças no programa de desenvolvimento de habilidades sociais em 18-20 sessões de duas horas de duração cada uma.

O módulo para pais inclui 5 programas (Programa Básico para Pais, Programa Avançado para Pais, Programa de Prontidão Escolar, Programa de Pais e Bebês e Programa de pais e crianças) que objetivam elevar o vínculo pais-filhos, o desenvolvimento de estratégias positivas para lidar com comportamentos dificeis, incluindo resolução de problemas, monitoramento, manejo da raiva e comunicação, auxílio na promoção de confiança na criança,

participação ativa na vida acadêmica dos filhos. Nos diferentes programas a metodologia utilizada inclui apresentações em vídeo, discussão em grupos e role-play.

O módulo para Professores é composto de um único programa (Programa de Manejo de Classe para Professores) que tem o objetivo de desenvolver competências nos professores no manejo da classe, relações com os alunos, estratégias efetivas de disciplina, manejo da raiva e resolução de conflitos. O *Incredible Years* pode ser classificado como um programa de prevenção a violência de nível secundário, uma vez que se parte do princípio que já existe uma questão comportamental que se quer modificar (O'Connor, Mahony, McGann, McCarthy & Ryan, 2010).

O'Connor et al. (2010) aplicaram o *Incredible Years* em 7 comunidades da cidade de Limerik- Irlanda, durante o ano acadêmico de 2009-2010, em 64 pais e mães, 231 crianças que apresentavam, dificuldades emocionais e/ou sociais e/ou comportamentais, e 230 líderes de grupo (professores, profissionais de saúde). O estudo demonstrou um declínio nas dificuldades clínicas demonstradas pelas crianças depois da intervenção, aumento das habilidades parentais positivas e objetiva aceitação de funcionalidade pelos professores.

O programa também foi avaliado por Taylor, Schmidt, Pepler e Hodgins (1998) em um comparativo com o tratamento eclético oferecido em centros de saúde e demonstrou que o formato manualizado do programa de Webster-Stratton pode ser implementado em serviços de saúde já existentes. Este estudo demonstrou que a aplicação de um programa como o *Incredible Years* por terapeutas experientes, aos quais se disponibilizou constante supervisão para os líderes de grupo, consultas com a Dra. Webster-Stratton, prática, treinamento e estudo pessoal, levou aos resultados desejados, comprovando a redução de relatos das mães sobre problemas comportamentais dos filhos. Entretanto, a aplicabilidade do mesmo programa sem o controle de todas as variáveis relacionadas à equipe é incerta em termos de resultado.

A principal limitação do *Incredible Years* está no alto nível de preparo necessário para os profissionais que disseminam o programa. Além disso, a obrigatoriedade de utilização de equipamento audiovisual pode ser um limitador, sobretudo se houver escassez de recursos ou instalação. Ademais, o programa pressupõe que haja uma dificuldade comportamental prévia por parte da criança em meio escolar e a violência é, portanto, considerada como somente uma parte do programa.

O *Triple P (Positive Parenting Program)* foi criado na década de 80 pelo psicólogo clínico Matt Sanders e seus colegas na Universidade Australiana de Queensland. Este é um programa de desenvolvimento de habilidades parentais que visa prevenir e tratar problemas comportamentais e emocionais em crianças e adolescentes. Está presente em 25 países e é composto de forma a atender pais com necessidades diversas (pais de crianças até 12 anos, pais de adolescentes de 12-16 anos, pais de crianças com deficiências, pais que estão em processo de divórcio, pais de crianças obesas e pais indígenas).

Sua metodologia supõe níveis de intervenção (de 1 a 5 para o programa tradicional e com modificações nos programas especiais), por profissionais treinados, que evoluem de promoção de informação sobre parentalidade positiva (nível 1), seminários públicos ou consultas breves (nível 2), intervenções pontuais e grupos de discussão (nível 3), programas de 5 a 10 sessões com grupos de pais de crianças/adolescentes com dificuldades comportamentais severas (nível 4), até programas de suporte intensivo a famílias passando por dificuldades importantes (nível 5).

Os diversos programas têm metodologia flexível que pode ser ajustada a diferentes contextos, desde populações remotas, com deslocamento da equipe até o local, até viabilização dos programas online. Pode ser considerado um programa de prevenção à violência em nível primário somente em algumas fases, enquanto outras fases são indicadas para prevenção secundária e terciária.

Leung, Sanders, Leung, Mak e Lau (2003) realizaram uma avaliação do programa em uma amostra de 91 pais de crianças, de 3 a 7 anos, que apresentavam problemas de conduta em Hong Kong. Os participantes foram divididos aleatoriamente em um grupo controle e um grupo de intervenção. Depois da aplicação do programa, os pais do grupo de intervenção mostraram significativa redução dos problemas relacionados a comportamento dos filhos, redução de estilos parentais disfuncionais e aumento no sentido de competência parental em comparação com os pais do grupo controle.

Algumas limitações, entretanto, podem ser relacionadas ao programa. Ainda que os participantes recebam o tratamento de forma gratuita, o custo de implementação do *Triple P* é bastante elevado, considerando o número de profissionais envolvidos nas diferentes fases da intervenção, a necessidade de expertise para aplicação do programa e o tempo indeterminado para a realização das atividades.

Programas Universais de Prevenção à Violência

O *Second Step: A Violence Prevention Curriculum*, criado em 1987 pelo *Committee for Children*, em Seattle, é um programa que ensina às crianças, de até 12 anos, habilidades sociais e emocionais protetoras para o risco da violência. O Programa conta com diferentes subdivisões feitas por faixa etária (existe um kit de materiais diferente para cada ano escolar) e utiliza ampla gama de material visual e de manuseio para as crianças, como jogos, e atividades em grupo, além de mídia.

Engloba temáticas amplas como responsabilidade, empatia, sentimentos, assertividade, respeito de diferenças, manejo da raiva e resolução de conflitos e geralmente é aplicado em um período aproximado de 16-22 semanas, com uma a duas sessões por semana. Os temas de trabalho são divididos em cartilhas semanais contendo as atividades propostas e as habilidades

que se espera que as crianças adquiram com o desenrolar das mesmas. A manualização do programa representa um ponto forte, uma vez que assegura um determinado grau de fidedignidade na aplicação, além de não necessitar de profissionais altamente especializados para a aplicação.

O programa conta com algumas avaliações e estudos (Grossman, Neckerman, Koepsell, Liu, Asher, Beland, Frey & Rivara, 1997; Frey, Nolen, Edstrom & Hirschstein, 2005; Edwards, Hunt, Meyers, Grogg, & Jarrett, 2005; Espelage, Low, Polanine & Brown, 2013). No estudo randomizado desse programa realizado por Grossman, Neckerman, Koepsell, Liu, Asher, Beland, Frey e Rivara (1997) com 790 crianças de segunda e terceira série de escolas de subúrbios no estado de Washington, verificou-se a redução de comportamentos negativos globais entre as crianças do grupo de intervenção, inclusive no follow-up de 6 meses pós-programa, comparadas com as crianças do grupo controle, apesar dos relatos dos pais e professores não apresentarem diferença significativa pré- e pós-intervenção. A limitação desse programa consiste na aplicabilidade somente com as crianças, deixando de lado o outro lado, talvez mais crítico das relações, qual seja o desenvolvimento do trabalho de parentalidade que possa suportar as aquisições positivas da criança.

O *Resolving Conflict Creatively Program* foi criado em 1982 por Linda Lantieri e Tom Roderick, como uma iniciativa das escolas públicas de Nova York e ensina às crianças, do jardim de infância à 8^a serie, outras formas para lidar com conflitos além da agressão ou da passividade em ambiente escolar. Também foca no desenvolvimento das habilidades da criança para fazer essas escolhas.

As lições, com número podendo variar de 25-50, dão ênfase à construção de relações, compreensão de sentimentos, desenvolvimento de empatia, combate ao preconceito, manejo de emoções e desenvolvimento de responsabilidade social, utilizando o pressuposto que violência e

comportamentos agressivos são aprendidos e, por conta disso, podem ser manejados por meio da educação. Este programa utiliza o sistema ‘capacitar o multiplicador’ o que faz com que o número de multiplicadores cresça geometricamente. Deve ser aplicado por professores treinados no programa, mas também recruta crianças participantes para que atuem como pares mediadores.

Estudos e avaliações do programa foram conduzidos desde 1994 (Aber et al., 1998; Aber, Brown, & Henrick, 1999; Aber, Brown, & Jones, 2003; Brown, 2003; Brown, Roderick, Lantieri & Aber, 2004). O estudo de Brown, Roderick, Lantieri e Aber (2004), que pesquisaram uma população de 11.000 alunos de 1a a 6^a série, distribuídos em 350 salas de aula de 15 escolas da cidade de Nova York, que já estavam utilizando o programas encontravam-se em diferentes estágios de implementação. As escolas foram divididas em 4 grupos de acordo com o estágio de implementação do programa e as crianças foram divididas em grupos de acordo com a extensão do programa à que eram expostas. Verificou-se que a relativa melhora de padrões comportamentais, acadêmicos e de aprendizado social e emocional.

Todavia, os resultados positivos só aconteceram em determinados estratos avaliados, inferindo que a eficácia do programa depende em importante medida do tipo de implementação do currículo. Esta representa uma das principais limitações desse programa, uma vez que requer implementação extensiva e por tempo indeterminado dentro da escola. Além disso, o programa tem foco unicamente no manejo das relações no contexto escolar, excluindo a participação dos pais no processo de aprendizado e escolha por resolução de conflitos sem violência.

O Programa *ACT- Raising Safe Kids* (Silva, Sterne, & Anderson, 2002) foi desenvolvido pela *American Psychological Association* (APA) em Parceria com a *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) nos Estados Unidos e tem o intuito de reduzir os

fatores de risco para a violência ao treinar adultos na prática e na transmissão de comportamentos não-violentos para as crianças.

O currículo é baseado em algumas premissas: o lema do programa diz que “o que uma criança aprende sobre a violência ela aprende para toda a vida”; que a criança aprende observando e imitando adultos e outras pessoas; que a violência é resultado, em parte, da falta de habilidades sociais e de resolução de problemas necessárias para lidar com conflitos; que os adultos podem aprender a modelar e ensinar habilidades que ajudarão as crianças a lidar com suas relações sociais de forma não agressiva. Ele é, portanto, um programa universal de prevenção de violência, que usa uma abordagem social-cognitiva, com aplicação direta em adultos e foi desenvolvida para ajudar adultos cuidadores de crianças a aprender como ensinar e modelar formas positivas de lidar com a raiva, resolver conflitos, disciplinar positivamente e diminuir os efeitos da violência da mídia (Silva et al., 2002; Guttman & Mowder, 2005; Porter & Howe, 2008).

O ACT-RSK encerra 4 módulos de habilidades para a prevenção precoce da violência: manejo da raiva, resolução de problemas sociais, disciplina , e violência da mídia. Os módulos buscam englobar a maior parte dos fatores de risco para a violência e já conta com alguns estudos (Knox & Burkhart, 2014; Knox et al., 2010; Knox Burkart & Cromly, 2013; Porter & Howe, 2008; Portwood, Lambert, Abrams & Nelson, 2011; Weymouth & Howe, 2011; Knox, Burkhart & Hunter, 2010). Algumas das vantagens desse programa são o baixo custo de disseminação com o modelo “capacitar o multiplicador”, baixo custo para os participantes (na maioria dos locais o programa é ministrado gratuitamente), facilidade para ser incorporado a programas de atenção à saúde pré-existentes, facilidade para ser ministrado (o programa é inteiramente organizado em manuais, oferecendo instruções passo-a-passo para os facilitadores de forma a aumentar a fidelidade da aplicação). Outro ponto positivo é o caráter objetivo do programa, com inicio, meio e fim dentro do período de 9 semanas viabilizando sua aplicação

em diferentes contextos (Porter & Howe, 2008; Knox, Burkhart & Hunter, 2010). Além disso, ainda que o programa atualmente busque multiplicadores mais qualificados, não é necessária nenhuma formação específica para tornar-se um facilitador.

Dentre os estudos realizados podem-se verificar resultados positivos a respeito do comportamento tanto dos adultos participantes quanto das crianças sob seus cuidados. Com relação aos adultos foi encontrada diminuição no uso de palmadas (Knox et al. 2010), redução do uso de palavras agressivas e força física para disciplinar (Portwood et al., 2011) redução do uso de comportamentos física e psicologicamente agressivos contra a criança (Knox et al., 2013). Além disso, ainda demonstrou aumento de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil (Knox et al., 2010; Weymouth & Howe, 2011) e comportamento afetivo por parte dos pais (Knox & Burkhart, 2014; Knox et al., 2013; Portwood et al., 2011). Com relação ao comportamento das crianças, os efeitos positivos incluem a redução problemas comportamentais (Knox et al., 2010; Knox e Burkhart, 2014) e a redução de comportamentos de *bullying* (Burkhart et al. 2013).

Entretanto, no estudo realizado por Portwood et al. (2011), um novo dado foi levantado. A partir de um design experimental foi analisado o impacto do programa em pais em comparação com um grupo controle recebendo serviços de suporte comunitários padrão. Além dos resultados positivos no manejo da raiva, melhoria na implementação de habilidades parentais, de estratégias de disciplina e do conhecimento sobre desenvolvimento infantil, os pais relataram aumento de estresse parental posterior à participação no programa. É possível que esse resultado esteja relacionado com o aumento da atenção sobre os desafios provenientes da parentalidade.

A dinâmica básica do Programa ACT-RSK pode ser verificada na Tabela 1.

Tabela 1
Programa ACT

Sessão	Tema	Objetivos e aprendizagem esperada	Atividades	Materiais
0	Reunião Preliminar	Informações gerais do programa ACT. Identificação de objetivos e expectativas pessoais. Mudança e motivação. Regras e normas do programa	<p>Introdução e boas vindas.</p> <p>Apresentação em PowerPoint com o resumo do programa.</p> <p>Coletar informações sobre as expectativas e objetivos dos participantes usando o questionário ‘O que você espera do programa ACT’. Discussão sobre mudança de comportamentos. Balança da decisão em grupos pequenos, listando vantagens e desvantagens e quando é o momento propício para fazer uma mudança. Usar individualmente a ‘réguia da prontidão’ e a planilha ‘Plano de Mudança para avaliar a prontidão e sistematização da mudança desejada. Aplicação do instrumento de avaliação prévia (opcional). Ler um livro infantil para as crianças.</p>	Material base ¹ , caixas, etiquetas, papel de presente. Questionário ‘o que você espera do programa ACT?’, materiais de entrevista motivacional: regra de prontidão, folha da balança das decisões, folha do plano de mudança. Questionário de avaliação prévia. Livros infantis.
1	desenvolvimento infantil	Desenvolvimento infantil, respostas adequadas aos comportamentos dos filhos. Expectativas dos pais. necessidade básicas da criança; diferença entre reação e resposta a comportamentos	<p>Conversa sobre como se modificam os comportamentos habituais das crianças. Atividade com os pôsteres de cenários e discussão, em 4 grupos, sobre as situações apresentadas nos pôsteres. Discussão sobre comportamentos difíceis e comportamentos adequados das crianças, conceitos de reação e resposta. Discussão sobre necessidades básicas da criança pequena com auxílio do PowerPoint.</p>	Material base. Quatro pôsteres com situações para diferentes idades das crianças, caixas de sonhos, tarefa de casa, caderno para pais.
2	A violência na vida das crianças	Impacto e consequências da violência na vida das crianças. A importância dos primeiros anos; como as crianças aprendem e a importância de criar relações seguras e experiências positivas fatores de risco para a violência	<p>Discussão sobre as situações que podem levar a violência para a vida das crianças. PowerPoint- crianças como vítimas, agressoras ou testemunhas da violência. Explanação das formas de violência. Impacto da violência na criança. Apresentação do ACT vídeo e discussão sobre o que significa ensinar com cuidado (lema do programa). Discussão- como as crianças aprendem a ser agressivas. PowerPoint- fatores de risco. Dramatização de duas situações- agressão instrumental e relacional. Atividade dos olhos fechados. Atividade da boneca de papel. PowerPoint- consequências da.</p>	Material base, boneca de papel, cartões, caixa de sonhos, toca DVD ou vídeo, caderno para pais, tarefa de casa.

Tabela 1
Programa ACT- Continuação

Sessão	Tema	Objetivos	Atividades	Materiais
3	Como os pais podem entender e controlar a raiva	A raiva como uma emoção normal. Expressões adequadas da raiva e de outros sentimentos e como controlar a raiva.	Atividade do objeto que representa o filho. Atividade da Bexiga- o que faz os adultos sentirem raiva. PowerPoint- expressões da raiva (físicas, cognitivas e comportamentais). Discussão e atividade em grupo com a roda dos sentimentos. Consequências da raiva e ferramentas para aprender a controlá-la. PowerPoint- modelo REPENSE. Atividade em 3 grupos com dramatização e utilização do modelo REPENSE.	Material base, duas bexigas, alfinete ou agulha, caderno para pais, folha de exercícios, tarefa de casa, caixa de sonhos, roda dos sentimentos, cartão REPENSE/IDEAL.
4	Como entender e ajudar as crianças quando elas sentem raiva	A raiva na vida das crianças. Ensinar crianças pequenas a controlar e expressar a raiva e resolver conflitos.	Discussão sobre as coisas e situações que fazem com que as crianças fiquem com raiva e a forma como isso se modifica à medida que vão crescendo- folha de informação ‘Por que as crianças ficam com raiva’. Alternativas para ajudar as crianças pequenas quando elas sentem raiva. Como ajudar as crianças pequenas a resolver conflitos- dois cenários diferentes. PowerPoint- Soluções positivas e expressão dos sentimentos. Modelo IDEAL. Atividade em grupo utilizando a roda dos sentimentos, a folha de informação ‘ajudar as crianças a expressar a raiva’, o modelo IDEAL e a folha de informação ‘ensinar dando exemplo’. Discussão sobre a utilização prática dessas ferramentas	Material base, roda dos sentimentos, caderno para pais, folha de exercício, folha de tarefa de casa, caixas de sonhos, cartão REPENSE/IDEAL, nave espacial, etiquetas adesivas
5	As crianças e os meios de comunicação	Exposição das crianças aos meios eletrônicos de comunicação e à violência; aumento dos comportamentos violentos em crianças expostas a esses meios; percepção da criança sobre os meios de comunicação	Conversa em grupos sobre os meios eletrônicos incluindo: tempo de exposição à mídia eletrônica, as brincadeiras tradicionais e impacto no corpo e mente das crianças quando da exposição aos meios eletrônicos. PowerPoint e debate- Função de se permitir que as crianças fiquem expostas aos meios eletrônicos. Consequências do tempo de exposição e conteúdo da mídia, mensagens e imagens oferecidas à criança. Explanação- impacto físico e comportamental da exposição das crianças aos meios eletrônicos de comunicação. PowerPoint - impacto da violência na televisão e nos videogames sobre as crianças e as alternativas para reduzir esse impacto.	Material base, caderno para pais, caixas de sonhos, tarefa de casa.

Tabela 1
Programa ACT- continuação

Sessão	Tema	Objetivos	Atividades	Materiais
6	Disciplina e estilos parentais	Definição de paternidade/maternidade; definição de disciplina e punição e as consequências do uso da punição para disciplinar; como os estilos parentais afetam o comportamento das crianças	Explanação da definição de pai/mãe e sua função. Atividade da entrevista de emprego para pai/mãe. Atividade com os limpadores de cano. Explicação- como são moldados os diferentes estilos parentais - folha de informação. PowerPoint - 4 estilos parentais básicos. Discussão sobre a identificação dos estilos parentais. Atividade em grupos- percepção do melhor estilo parental (ou a melhor combinação deles) de acordo com os objetivos individuais. PowerPoint - Definição de disciplina e punição. Dramatização e discussão sobre o uso da disciplina. Explanação e discussão das consequências do uso da punição para disciplinar crianças.	Material base, limpadores de cano, lápis de cera, papel, revistas, jornais, cola tesoura, DVD com materiais do programa, caderno para pais, caixas de sonhos, tarefa de casa
7	Disciplina para comportamentos positivos	Prevenção de comportamentos difíceis e opções de disciplina positiva; métodos positivos de mudança de comportamentos, adequados para a situação e o estágio de desenvolvimento da criança.	Explicação e discussão- formas de prevenção de comportamentos difíceis. Atividade em grupos- detetive do bom comportamento/dar exemplos positivos. Atividade da bola- reforçar bons comportamentos. Folha de informação ‘Como evitar comportamentos difíceis’. PowerPoint- Explanação e discussão sobre respostas adequadas a comportamentos difíceis -folha de informação ‘disciplina positiva por idade’. Consequências negativas naturais e lógicas para comportamentos difíceis. Atividade em grupo-folha de exercício ‘opções de disciplina positiva para seus filhos’ e discussão dos resultados. Atividade dos aviões de papel.	Material base, limpador de cano, bola, lápis, canetinhas, cola, tesoura, revistas e jornais, aviõezinhos de papel, ‘ACT roda de opções para disciplina positiva’, caderno para pais, caixa de sonhos, cartões, folhas de exercícios, tarefa de casa.
8	Leve o programa ACT para sua casa e comunidade	Revisão dos conteúdos, participantes como defensores e protetores das crianças em casa e na comunidade, avaliação das mudanças, proteger e defender seus filhos na comunidade.	Atividade de revisão das expectativas com o programa ACT com o uso do questionário ‘o que você espera do programa ACT’ preenchido na reunião prévia. Atividade em grupos de revisão das ferramentas adicionadas às caixas de sonhos. Revisão do plano de mudança preenchido na reunião prévia. Explanação do tema ‘os pais como professores, defensores e protetores das crianças em casa e na comunidade’. Atividade em grupos- PROTETORES e DEFENSORES. Discussão sobre a utilização das ferramentas aprendidas em comunidade. Preenchimento da avaliação pós-programa. Conclusão e celebração.	Material base, cartões, caixas dos sonhos, questionários já preenchidos, cartaz PROTETORES e DEFENSORES, revistas, limpadores de cano, questionário de avaliação pós-programa, questionário de satisfação, materiais para celebração, certificados/diplomas.

O programa inclui sistematização de algumas tarefas, como a explicação da tarefa de casa; a revisão da tarefa de casa, a partir da sessão dois; atividades preparatórias que introduzem os temas do dia; e a utilização da caixa dos sonhos. Esta é uma atividade que se inicia no primeiro dia, com a confecção da caixa, ou lata onde, durante o programa, serão depositados os sonhos que as mães ou cuidadores têm para seus filhos.

Devido à abrangência da atuação frente aos fatores de risco para a violência (informando sobre desenvolvimento infantil, resolução de conflitos, parentagem positiva, efeitos negativos da mídia), ao baixo custo de implementação e disseminação, à fidedignidade suportada pela manualização (Porter & Howe, 2008; Knox, Burkhart & Hunter, 2010), às avaliações positivas em diferentes contextos (Porter & Howe, 2008; Portwood, Lambert, Abrams & Nelson, 2012; Weymouth & Howe, 2011; Knox, Burkhart & Hunter, 2010) julgou-se que o ACT-RSK seria o programa adequado para a verificação de viabilidade na realidade brasileira.

Este programa vem sendo aplicado ao redor do mundo em 12 países (Estados Unidos, Brasil, Colômbia, Equador, Guatemala, Grécia, Japão, Peru e Porto Rico, Bósnia, Croácia e Turquia), e em diversos contextos diferentes, como centros comunitários, agências de saúde mental, agências de serviço social, instituições correcionais e centros de programas parentais (Knox, Burkhart & Cromly, 2012), sendo que alguns desses contam com avaliações.

No Brasil, alguns estudos vêm sendo realizados desde 2011 utilizando o ACT, especialmente em cidades do interior de São Paulo. (Silva & Williams, 2014; Altafim, 2015). A pesquisa de Silva e Williams (2014) apresenta três momentos distintos de formação de grupos de intervenção do programa ACT em uma organização não governamental (ONG), uma creche e uma escola particular,

respectivamente. Os estudos representaram a primeira tentativa de realização do programa ACT no Brasil, verificando mudanças positivas no comportamento dos cuidadores que concluíram o programa. No primeiro estudo (em ONG), o grupo inicialmente formado para realização do programa foi reduzido de oito para uma participante, a respeito da qual se conduziu um estudo de caso. No segundo estudo (em creche), 6 participantes realizaram a avaliação prévia e nenhum concluiu o programa. No terceiro estudo (em escola particular), o grupo experimental iniciou o programa com 8 participantes e finalizou com 7 e o grupo controle iniciou e finalizou com 8 participantes.

O principal desafio dessa pesquisa diz respeito à formação de grupos e adesão dos participantes ao programa. Além disso, a autora aponta a fragilidade na fidedignidade das informações prestadas por auto-relato, mesmo que incluindo outros instrumentos avaliativos além dos que fazem parte do currículo ACT.

A pesquisa de Altafim (2015) avaliou a eficácia do ACT e propôs modificações ao mesmo para adequação à realidade brasileira. A autora aplicou o programa em 15 grupos, com um total de 125 participantes, em uma Unidade de Saúde da Família, em escolas públicas e escolas particulares. Foi verificado entre os participantes a melhoria de estilos parentais, do controle e monitoramento da mídia eletrônica e do comportamento dos pais, além do impacto positivo no comportamento das crianças. Dentre os cuidadores que iniciaram os grupos, 62% finalizaram o programa, restando uma taxa de abandono de 38%, relacionada, sobretudo, a dificuldades de conciliar o grupo com horários de trabalho e doença na família.

Uma das aplicações do ACT-RSK ainda não implementada no Brasil é o programa em ambiente carcerário. Nos Estados Unidos o programa já foi testado com população encarcerada (Weymouth & Howe, 2011). Estas autoras aplicaram o

currículo em uma amostra de 616 participantes, dos quais 44% eram cuidadores do sexo masculino em situação de prisão. Nos quatro quesitos avaliados (práticas parentais pro-sociais, conhecimento sobre violência na mídia, idades e estágios de desenvolvimento, habilidades para prevenir violência) em pré-teste e pós-teste, somente conhecimento sobre violência da mídia demonstrou melhoria por parte dos cuidadores encarcerados, ainda assim com escores mais baixos comparativamente com os não encarcerados.

Além disso, os indivíduos privados de liberdade apresentaram maior taxa de atrito (abandono do programa) (52,4%) em comparação com os não encarcerados (taxa global 45%). Nas correlações entre número de participantes que abandonaram o programa e escolaridade, verificou-se que quanto menor a escolaridade maior era a taxa de abandono, chegando a 52% entre aqueles que tinham escolaridade até a 8^a série - o final da *middle school* nos Estados Unidos. O material avaliativo e o próprio programa ACT, foram desenvolvidos com linguagem equivalente à de um estudante de 8^a série (Weymouth & Howe, 2011) e, portanto, pode-se inferir causalidade na maior frequência de abandono entre participantes com grau de escolaridade mais baixo. Por outro lado, a taxa global de atrito é consistente com taxas apresentadas por outros programas parentais (Weymouth e Howe, 2011). Estes dados, ainda que provenham de estudo com população carcerária exclusivamente masculina, são importantes no delineamento de uma amostra de indivíduos em situação de privação de liberdade.

Contudo, o ACT caracteriza-se como um programa de prevenção economicamente mais acessível do que o *Incredible Years* e o *Triple P* (Weymouth & Howe, 2011). Atinge mais estratos do que o *Nurse Family Partnership* e o *Second*

Step, tem mais potencial informativo sobre desenvolvimento infantil do que o *Triple P* e tem mais flexibilidade de aplicação que o *Resolving Conflicts Creatively*.

Atenção a alguns pontos, no entanto, é necessária ao se trabalhar com comunidades carcerárias, visto que apresentam um perfil diverso das comunidades não encarceradas. Em primeiro lugar há que se considerar o fator coercitivo intrínseco ao sistema penitenciário. A respeito da coerção pela punição Sidman (1995) lembra que

Punimos pessoas baseados na crença de que as levaremos a agir diferentemente. Usualmente queremos parar ou evitar ações particulares. Punimos alguém cuja conduta consideramos má para a comunidade, má para algum outro indivíduo, ou mesmo má para a própria pessoa. Queremos colocar um fim à conduta indesejável (Sidman, 1995, pp.80-81).

A coerção aparece, portanto, como ferramenta de disciplina para que se possa manter a ordem na sociedade e no presídio. Por outro lado, ela aparece dentro das organizações internas da prisão, que têm como finalidade o manejo entre presos e administração. Neste caso, alguns detentos tomam a posição de liderança de acordo com suas habilidades políticas, aplicando punições àqueles que não seguem as regras. Consequentemente, um detento sofre coerção oriunda de dois lados. Do lado de fora pelo juiz, que condena à privação de liberdade e encarrega agentes carcerários de manter a ordem entre os presos. Do lado de dentro, pelo subsistema de leis, passíveis de punição, no caso de não cumprimento.

Sidman (1995) faz uma análise comportamental da coerção no cárcere, afirmando que o manejo desta se dá pela retirada dos reforçadores positivos, a oferta de reforçadores negativos e de punição. O autor continua, afirmado que a reação a estas manobras evidencia-se nos comportamentos adaptativos a elas como fuga,

esquiva e agressividade, além dos subprodutos emocionais de ansiedade, medo e rigidez intelectual, todos esses comprometendo as relações sociais.

Um próximo fator a se considerar a respeito dessa população diz respeito às habilidades sociais. Del Prette e Del Prette (2005) colocam as habilidades sociais como fatores que podem representar tanto proteção ao desenvolvimento quanto risco, se estiverem ausentes. A ausência de habilidades sociais está relacionada com a presença de comportamentos antissociais, uma das fatores relacionados com as atividades criminosas.

Del Prette e Del Prette (2009) descreveram as habilidades sociais com sendo o conjunto de comportamentos que permitem ao indivíduo uma interação social saudável e inclui habilidades como fazer e responder perguntas, emitir e aceitar elogios, recusar pedidos não razoáveis, manejar críticas e expressar desagrado, solicitar mudança de comportamentos, defender seu direito e dos outros, expressar sentimentos positivos, iniciar conversa, cumprimentar, entre outros (Del Prette & Del Prette, 2009; Murta, 2005). Por incidência de um ambiente carcerário coercitivo infere-se a dificuldade de utilização das habilidades sociais. Concomitantemente, a redução do uso dessas ferramentas leva ao maior afastamento social entre indivíduos, consolidando um ciclo de distanciamento cada vez maior dos elementos positivos proporcionados por pelo uso dessas habilidades.

Uma das formas de lidar com essa questão seria reduzir a coercibilidade do sistema, e com isso aumentar a possibilidade de interação social, sugestão a qual poucos ousariam aceitar, sob pena de perda do controle institucional. Contudo, outra possibilidade pode ser apontada para o desenvolvimento e manutenção das habilidades sociais entre os presos.

Esta constitui o terceiro apontamento para o trabalho com essa comunidade. A necessidade de habilidades sociais educativas por parte do facilitador da intervenção. Estas são descritas como “...aqueelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do interlocutor, em situação formal ou informal” (Del Prette & Del Prette, 2001, p.95) é uma solução viável que oferece ao aprendiz um ambiente onde são possíveis as relações desprovidas de julgamento e de coerção. Por outro lado, em uma população de mães encarceradas, oferece, na forma de modelo positivo, a possibilidade de adquirir essas mesmas habilidades, para serem usadas posteriormente na educação dos filhos, por exemplo. Os autores ainda afirmam

Em se tratando de pais, observa-se frequentemente uma visível falta de preparo para assumirem efetivamente a tarefa educativa junto aos filhos, o que está associado a algumas características e dificuldades bastante comuns dos dias atuais, tais como: -As mudanças nas práticas educativas familiares (restrição de tempo, influência de outros modelos, questionamento do papel de autoridade parental, etc.); a tendência dos cônjuges a reproduzirem o padrão de relacionamento e de educação dos próprios pais, mesmo quando apresentam restrições a ele; a ausência de preparo prévio para a tarefa educativa, impelindo a uma aprendizagem por ensaio e erro com os próprios filhos; e a falta de habilidades sociais educativas requeridas no processo de educação dos filhos (Del Prette e Del Prette, 2009, p. 510).

Os autores descreveram oito classes gerais de habilidades sociais educativas: Criar e discriminar contextos potencialmente educativos, mediar interações, promover a motivação, transmitir ou expor conteúdos, monitorar positivamente, promover o autoconhecimento e gerar reciprocidade positiva. Salientam, que o caminho de transmissão dessas habilidades deve seguir o seguinte esquema: Especialistas em habilidades sociais transmitem o conhecimento para pais professores e outros agentes sociais que por sua vez transmitem o conhecimento para crianças e jovens (Del Prette & Del Prette, 2009). Esse esquema condiz com a idéia

de capacitar o multiplicador, contida no programa ACT, onde o multiplicador também deve ter um repertório de habilidades sociais educativas desenvolvido.

Considerando a realidade carcerária no Brasil, a alta vulnerabilidade a risco de violência em instituições correcionais, a escassez de programas de prevenção primária à violência para mulheres encarceradas e a acessibilidade econômica necessária nesse contexto, questionou-se a possibilidade de implementação do programa ACT-RSK em unidade carcerária feminina brasileira. Supôs-se que seria viável, desde que fossem verificadas adequações/modificações no currículo, com o intuito de atender especificamente essa população. Levantou-se a hipótese da possibilidade de sucesso na implementação de um programa como o ACT desde que fossem verificadas: as adequações/modificações no currículo com o intuito de atender essa população; que os agentes facilitadores tivessem clara a teoria e a prática do uso de habilidades sociais educativas, podendo, portanto, estimular o uso destas no grupo; que o agente facilitador tivesse conhecimento e flexibilidade para adaptação do programa de acordo com as possibilidades oferecidas pelo mesmo. Desta maneira propôs-se a presente pesquisa.

Objetivos

Objetivo Geral:

- Viabilizar, implementar e avaliar o programa ACT-RSK de prevenção à violência com amostras de mães brasileiras em situação de carceragem.

Objetivos específicos:

- Realizar modificações no programa de forma a atender a comunidade estudada;
- Verificar as alterações de comportamento relativo ao significado pessoal de violência;
- Identificar o aumento do conhecimento sobre desenvolvimento infantil;
- Verificar a alteração da percepção do impacto da violência para as crianças;
- Apresentar opções de habilidades parentais positivas;
- Desenvolver habilidade de resolução de conflitos;
- Aumentar da percepção sobre os efeitos negativos da mídia.

Método

Estudo 1

Participantes

Participaram deste estudo 8 mulheres com idades variando entre 19 e 45 anos (média=31,5 anos), que tinham entre 1 e 13 filhos (media=4,5 filhos), dos quais, ao menos 1, estava na faixa etária de 0-8 anos de idade. Destas, 100% cumpriam pena por tráfico de drogas, trabalhavam durante o dia e voltavam para a carceragem à noite. A escolaridade variou entre ensino fundamental incompleto 25% (n=2), ensino fundamental completo 62,5% (n=5) e ensino médio completo 12,5%(n=1).

Tabela 2

Distribuição da amostra do estudo 1

Média de idade	Média de filhos	Crime	Escolaridade	Freq.	%
			Ens. fund. Inc.	2	25
31,5	4,5	Tráfico	Ens.fund. Comp.	5	62,5
			Ens. Méd. Comp.	1	12,5

Local

As sessões de intervenção foram realizadas nas dependências de uma unidade carcerária feminina de regime semiaberto. O programa utilizava uma das salas de aula da unidade, de acordo com a disponibilidade diária. As salas mediam aproximadamente 20 m² cada uma e eram equipadas com cadeiras, carteiras e quadro negro.

Instrumentos

Os instrumentos usados foram os questionários de avaliação prévia que fazem parte do programa ACT-RSK.

Os instrumentos de avaliação prévia do programa incluem, 46 itens respondidos por meio de escala Likert, através de 4 blocos: I- Sobre o estilo parental (11 questões, escala Likert de 5 pontos) contém perguntas como “Quando meu filho se comporta mal” Contendo de um lado da escala likert “Faço algo imediatamente”, e do outro lado “Faço algo mais tarde”. II- Sobre os meios eletrônicos (9 questões, escala Likert de 4 pontos), com questões do tipo “Com que frequência você assiste televisão com seu filho”. Oferece as opções “nunca; às vezes; com frequência; sempre. III- Sobre o desenvolvimento infantil (16 questões, escala Likert de 5 pontos), incluindo questões que apresentam uma vinheta e solicitam respostas do tipo “o pai deveria tentar ignorar a birra” pelos conceitos: totalmente de acordo; de acordo; incerto; não concordo; discordo totalmente. E IV- Sobre o comportamento dos pais (10 questões, escala Likert de 5 pontos) que solicita a resposta à frequência com a qual emite determinado comportamento, como “ficar atento ao que se diz ou faz na frente dos filhos” incluindo as opções: nunca; às vezes; com frequência; muitas vezes; e sempre.

Considerando que as pontuações nos instrumentos se apresentam de forma assimétrica, ou seja, algumas questões tem codificação invertida, e com o intuito de analisar qualitativamente os dados, foram determinados conceitos para a pontuação de cada questão: Péssimo, Ruim, Regular, Bom, Excelente (para as questões com escala de 5 pontos); Péssimo, Regular-Ruim, Regular-Bom e Excelente para as questões com escala de 4 pontos de acordo com a representação mais, ou menos adequada de cada item.

Materiais

Foram utilizados os materiais pertinentes ao programa: o manual do facilitador apresenta passo-a-passo todas as etapas do programa de forma global, incluindo as atividades, os tipos de perguntas para os participantes, os objetivos das sessões, e o manejo do grupo. O caderno para pais inclui todas as atividades que serão realizadas com os integrantes do grupo e pode ser entregue na forma de folhas soltas durante o programa ou no formato encadernado contendo todas as atividades que serão realizadas. O manual de entrevista motivacional contém o passo-a-passo da primeira, reunião com o grupo, que tem função, como o próprio nome diz, de motivar para a participação e preparar para a aceitação na assimilação de novos conceitos . Todos os materiais relativos ao programa, que originalmente seriam apresentados em PowerPoint, foram impressos e assim utilizados nas sessões. Computador, cópias de atividades, cópias de lição de casa, Flipchart, quadro e giz, canetas coloridas faziam parte do material diário das sessões.

Procedimentos

Capacitação da autora e dos estagiários

Para a realização do programa é necessário que o facilitador seja capacitado em um dos centros regionais do ACT-RSK ao redor do mundo. De acordo com a data de início do projeto foi conveniente que a autora fizesse a capacitação no Centro Regional de Toledo/OH- EUA. O workshop teve duração de 16 horas, ministrado em dois dias. Além do programa em si, foram trabalhadas estratégias para o sucesso da intervenção.

Após a capacitação da autora, iniciou-se a preparação do programa para capacitar estagiários. Vagas foram ofertadas na Universidade Tuiuti do Paraná para

alunos de graduação em Psicologia a partir do segundo semestre do curso. Na primeira reunião, dos 41 alunos interessados, um grupo de 10 estagiários foi selecionado pela autora para a capacitação no programa de acordo com disponibilidade de tempo, interesse e habilidades (alguma experiência com grupo ou com ambiente carcerário ou com programas de intervenção, além da indicação de professores da Psicologia). Foi realizada a capacitação dos estagiários que trabalharam no projeto incluindo um workshop de 6 horas acerca do funcionamento do programa, objetivos gerais da pesquisa, aspectos metodológicos e éticos de pesquisa com seres humanos. Aos estagiários coube a assistência nas sessões do programa e a realização de diários de bordo com observação e relato do que foi trabalhado desde o início do programa.

Comitê de Ética

Este projeto foi aprovado no Comitê Acadêmico de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná sob o número CAAE: 55791016.7.0000.8040 e cumpre com todos os requisitos éticos de pesquisa com seres humanos.

Implementação

Inicialmente foi realizado o Contato com a unidade carcerária e uma reunião foi agendada com a diretoria para apresentação do programa. Foi discutido o perfil das possíveis participantes, duração do projeto e logística dentro da instituição e o plano de trabalho. Em seguida, a coordenação de psicologia da instituição disponibilizou uma lista de 10 possíveis participantes para o estudo. O primeiro contato foi agendado para 5 dias depois do recebimento da lista.

Primeiro contato.

A equipe do ACT nesse momento contava com a facilitadora e 9 estagiários (um dos selecionados não compareceu). Duas salas foram organizadas para utilização no primeiro encontro, sendo que em uma delas seriam conduzidas as entrevistas iniciais de convite para participação no programa (S1) e na outra, o grupo se reuniria (S2). A estagiária de Psicologia da unidade, em posse da lista de potenciais participantes, chamava uma detenta por vez, com intervalos de 5 minutos para ser entrevistada individualmente.

Na sala de entrevista, encontrava-se a facilitadora e dois estagiários. Cada detenta era recebida e, após apresentações pessoais, recebia explicações sobre o programa e era convidada para participar. Se o convite fosse aceito, a participante era encaminhada para a S2, onde assinaria o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e preencheria o questionário de avaliação prévia. Quando todas as participantes já estavam na S2 o questionário de avaliação prévia foi explicado e preenchido. Um lanche foi oferecido para o grupo e a sessão 0 foi marcada para dali uma semana.

Sessão 0- reunião prévia.

Esta sessão se deu uma semana após a realização dos convites. Estavam presentes 5 participantes. Duas faltas se deram por Portaria (um fim de semana por mês, aproximadamente, quando as detentas podem sair da carceragem e visitar sua família, desde que haja bom comportamento), e uma por Alvará de Soltura. O planejamento dessa reunião prévia foi seguido à risca, sendo cumpridas todas as etapas e atividades contidas no manual do facilitador e no manual de entrevista motivacional (ver Tabela 1). A única atividade que não foi realizada foi a leitura de

um livro infantil, pela ausência das crianças. Um lanche foi oferecido no meio do trabalho e o que não foi consumido pelas participantes foi levado para o interior da carceragem.

Sessão 1.

Essa sessão foi realizada duas semanas após a sessão 0. Estavam presentes três participantes. As faltas e deram por um alvará de soltura, duas portarias e dois atrasos na volta do trabalho.

A presença de somente três participantes comprometeu as atividades que deviam ser realizadas em diferentes grupos, e foram, portanto, realizadas em um só grupo com a participação dos estagiários para que houvesse interlocução.

Sessão 2.

Esse encontro aconteceu uma semana após a sessão 1 e contou com 5 participantes, sendo quatro que já faziam parte do programa e uma que solicitou o ingresso após relato de colega da cela. Das integrantes do grupo original, mais 3 haviam recebido liberdade assistida durante a semana e tinham sido liberadas da instituição.

Sessão 3.

Todas as participantes restantes no grupo tinham recebido Alvará de Soltura ou liberdade assistida (tornozeleira eletrônica), portanto a sessão não foi realizada.

Resultados e Discussão

Considerando que o programa não foi concluído serão discutidos apenas os dados qualitativos das sessões realizadas. Estes dados, coletados por meio dos materiais preenchidos nas sessões, observação direta, e informação contida nos diários de bordo, foram agrupados nas seguintes categorias: compreensão dos materiais do programa, coerção, estabelecimento de *rapport*, motivação, oferta antes da demanda e dificuldades relativas a instituição pública. Estas categorias representam os principais desafios encontrados na implementação do programa durante o estudo 1.

Compreensão dos materiais do programa.

No primeiro contato com as integrantes do grupo, já percebeu-se a dificuldade das participantes em acompanhar o conteúdo escrito do ACT, que apresenta linguagem de nível equivalente `a 8^a série. Ainda que nesse grupo, duas participantes tivessem ensino fundamental incompleto, as outras sete tinham no mínimo o ensino fundamental completo. Ainda assim, seis delas tiveram dificuldade de leitura e preenchimento, tanto do TCLE quanto do instrumento de avaliação prévia. Foi vital a participação dos estagiários e da facilitadora no acompanhamento da leitura dos materiais e interpretação do conteúdo. Além disso, quando a atividade era de leitura ou escrita verificou-se tensão entre as participantes que tentavam acompanhar o conteúdo e sentiam dificuldade.

Ademais, os primeiros contatos foram marcados por desafios, considerando o elevado volume de material, tanto de leitura quanto escrito. Cabe apontar que no primeiro encontro o preenchimento dos instrumentos, que se deu por escala Likert, demonstrou um desafio. No caso da entrevista motivacional, com a necessidade de

escrita, mostrou-se ainda mais desafiador. Os comportamentos de cansaço, como apoiar a cabeça na mão, foram perceptíveis, demonstrando a expectativa pelo fim da sessão.

A literatura nacional aponta para um padrão de baixa escolaridade entre as mulheres encarceradas. Dados da Secretaria de Administração Penitenciária -SAP, 2012) informam que a maioria das mulheres presas não possui sequer ensino fundamental completo e apesar da oferta de remissão de pena por estudo, a distância dos filhos e o abandono dos familiares constituem fatores que abalam a motivação (Nonato, 2011). Apesar disso, todas as integrantes do grupo participavam de ensino continuado dentro do presídio e duas delas tinham se formado no ensino fundamental dentro da instituição.

Entretanto, nem sempre o ensino ofertado dentro de unidades carcerárias é de qualidade, o que pode responder à dificuldade que as mães sentiram durante a intervenção. Julião (2009) aponta que as dificuldades enfrentadas por escolas que oferecem aulas para presos, incluem a falta de recursos pedagógicos e questões relativas à segurança interna das instituições. Ribamar (2003) chega a afirmar que muitas das atividades ofertadas no presídio tem mais a função de preenchimento do tempo ocioso do que efetivamente de reeducação.

Durante a intervenção, todavia, quando as atividades realizadas tinham caráter concreto (sessões 1 e 2), de manuseio de material e produção livre, percebeu-se a redução de tensão e consequente envolvimento com as atividades. Este dado deu notícia da necessidade de preconizar atividades de cunho prático com essa população.

Coerção.

Considerou-se que a forma de realização dos convites para participação no grupo não foi adequado para esse grupo no contexto carcerário. A pedido da facilitadora e autora deste trabalho, as participantes não deviam receber influência nenhuma de informações vindas dos funcionários do presídio. Essa demanda prévia tinha o intuito de evitar que informações errôneas fossem passadas às possíveis participantes. Entretanto, o alto nível de tensão foi perceptível durante as entrevistas, assim que se iniciava a conversa a respeito dos filhos e da possibilidade de participar de um programa de práticas educacionais de enfrentamento da violência. O ambiente coercitivo do sistema prisional pode ter enfatizado a idéia do oferecimento de um programa com esse cunho soar como punição.

Lemos, Mazzilli e Klering (1998) salientam como o sistema penitenciário exerce poder sobre os indivíduos presos, desencorajando iniciativas pessoais com o intuito de massificar para controlar. Por outro lado, iniciativas educacionais dentro de instituições carcerárias demonstram ter alta aceitação por parte dos presos quando existe um valor agregado, além do educacional, de remissão de pena, por exemplo.

Iniciativas como a da Associação de Proteção e Assistência ao Condenado (APAC), que desde 1972 propõe um método de administração de instituições carcerárias, é um exemplo de como a participação em programas aliada com um ambiente não coercitivo promove efetiva recuperação social do preso. Esse programa demanda que o condenado assine um termo de compromisso para participação e requer que as regras básicas sejam seguidas. O alto nível de participação em atividades dá direito a um espaço prisional de recuperação, onde os presos são chamados pelo nome e denominados ‘recuperandos’, em vez de detentos. Os programas da APAC têm alcançado resultados de efetiva reinserção social, reduzindo

a porcentagem de reincidência em crimes de 85%, em instituições tradicionais, para 4,5% quando do uso do programa (Miguel, 2013).

A instituição onde foi realizado este estudo, contudo, não tinha até aquele momento, vinculação com qualquer projeto da APAC e, por mais que existam iniciativas de promoção de direitos humanos entre as detentas, o resultado da coerção se faz sentir. Durante a intervenção, as participantes informaram que a preocupação devia-se ao fato de acreditarem que o programa tinha alguma ligação com o sistema judiciário e poderia representar o perigo de perda da guarda de seus filhos. Ainda que a tensão tenha sido dissipada depois de esclarecidos os fatos, é possível que alguma dúvida tenha permeado os pensamentos das integrantes do grupo durante todo o processo.

Faz-se necessária a desmistificação de programas educacionais desse tipo, da mesma forma que se procura fazer com profissionais da psicologia. Não só os ‘loucos’ se beneficiam do contato com o profissional de psicologia, como não só as mães se beneficiam com um programa de parentalidade. De fato, tanto para um quanto para outro, são os casos menos extremos que encontram maior ganho com a oferta de programas psico-educacionais.

Mais dois fatores podem ser apontados como tendo potencial coercitivo neste programa. Em primeiro lugar, pode-se supor que para a população carcerária o preenchimento de documentos possa percebido como ‘geração de provas’ contra elas. Para uma detenta condenada, prestes a ser liberada, esse risco é muito grande para ser aceito. Além disso, o número de pesquisadores presentes no grupo, sempre foi maior do que o número de mães, fator que deve ser considerado.

Estabelecimento de *rappo*t.

A sessão 1 foi o primeiro contato efetivamente apreciado pelas integrantes. O caráter mais interativo das atividades proporcionou novo fôlego e ânimo para participação no programa. A oferta de atividades integrativas do grupo também proporcionou o estabelecimento de *rappo*t com a equipe. A confecção das caixas dos sonhos (recipiente onde durante as sessões serão depositados os sonhos das mães para os filhos), com seus aspectos lúdico, artístico e de planejamento despertou comprometimento com o programa (ao mesmo tempo com elas mesmas e com seus filhos) coisa que não foi sentida nem no primeiro contato e nem na reunião prévia.

O trabalho de Guimarães e Luna (2013) que avaliou projetos de reintegração social para presidiários, propôs uma sistematização de determinados itens, imprescindíveis para o sucesso dos programas. Dentre esses itens, os autores apontam a importância da identificação de variáveis determinantes do repertório de comportamentos que levaram o infrator à prisão, afirmando que a “especificidade da condição do presidiário altera o sucesso de um programa” (p. 04). Ademais, sugerem que os objetivos de cada intervenção sejam tão claros a ponto de “especificar a instalação do comportamento terminal a ser emitido na situação natural e/ou prever os comportamentos intermediários e sua mudança gradual para o comportamento final (p. 04).

Ora, comprovou-se que enquanto o formato do programa continha atividades e materiais demasiado distantes da realidade deste grupo, como leitura e escrita, o estabelecimento de *rappo*t ficou dificultado. Mais ainda, o preenchimento de material avaliativo da forma como se propõe no programa, não contemplava objetivo claro e inteligível para as participantes. Quando da oferta de atividades integrativas, nas quais havia o estímulo e promoção de vínculo, as integrantes do grupo se

aproximavam da equipe de pesquisadores, concordando com o que sugeriram Guimarães e Luna (2013).

No mesmo raciocínio, as discussões sobre desenvolvimento infantil emocionaram duas entre as três participantes, comprovando a importância de atividades com foco específico e objetivo. Entretanto, dentre estas, somente uma demonstrava ter alguma informação sobre os temas tratados (ela era mãe de 13 filhos). O fato de estar cumprindo pena em regime semiaberto abria espaço para um tipo único de relação com os filhos, no qual, sobretudo para as crianças menores, era possível esconder o fato de estarem presas.

“Meus filhos não sabem que eu estou presa, eles acham que eu estou trabalhando. Pelo menos com as portarias eu possovê-los uma vez por mês e eles não vão precisar ter essa imagem ruim da mãe”. (J, mãe de 3 crianças. Cumprindo pena fora de seu estado de residência).

Esses dados devem ser levados em consideração no manejo de um grupo sob privação de liberdade. Percebeu-se que este, e somente este grupo demandava determinadas flexibilizações, diferentes de todo e qualquer outro grupo de pais ou mães, ainda que também de comunidade carcerária.

Motivação

O aspecto impactante da violência ficou evidente quando do emocionar-se de algumas participantes com a atividades da sessão 2- boneca de papel. Nessa atividade, cada participante recebe uma boneca de papel. Após nomear a boneca, cada integrante fala sobre uma forma de violência que pode atingir uma criança. Podem ser conceitos gerais, como “negligencia”, ou conceitos específicos, como “xingar” ou “surrar”. Para cada agressão, todas as participantes representam na boneca de papel a marca que isso deixa, podendo ser desde um rasgo até a aputacao de uma parte do corpo. Depois que todas as participantes emitem seu exemplo da

violência, as bonecas são concertadas com fita adesiva, demonstrando as marcas deixadas pelos maus-tratos e agressão. Falar sobre a dor que causavam nos filhos, ainda que sem perceber, causou tristeza visível nas integrantes.

Entretanto, o fato de causar tristeza foi exatamente o que motivou essas mães durante a sessão 2. A existência dos filhos, do lado de fora da prisão, constituiu-se como o principal agente motivador para a participação no programa, como pode ser visto pelo depoimento a seguir.

“Vou contar para as minhas colegas sobre esse programa. Todo mundo que tem filho deveria conversar sobre essas coisas”.(J, mãe de 2 crianças).

Ver os filhos como principal motivo de enfrentamento da situação carcerária e também como esperança de planos futuros já foi descrito tanto em literatura nacional Giordani e Bueno (2001) como em literatura internacional Celinska e Siegel (2010), constituindo a ferramenta mais poderosa na implementação de programas educacionais. Porém, o questionamento necessário relaciona-se com a forma de oferta desses programas.

Oferta antes da demanda.

Visto que este estudo tinha o intuito de aplicar o programa ACT exatamente como ele se apresenta nos manuais, os passos foram seguidos minuciosamente, iniciando o primeiro encontro com a sessão 0, de entrevista motivacional. Todavia, neste grupo a reunião prévia ficou deslocada. Ainda que se trate de uma entrevista motivacional, o fato de o programa ter ido até elas, e não elas até o programa (a oferta antes da demanda) dificultou o desenvolvimento de expectativas com relação à intervenção. Pinheiro (2009) estuda as relações de oferta e demanda nos serviços de saúde, com o objetivo de alcançar a integralidade dos mesmos. A autora discute a medida na qual a oferta de serviços está ligada a ideologia do prestador do serviço,

mas não necessariamente ligada à demanda, uma vez que o receptor do serviço nem sempre sabe a respeito daquilo que precisa. A demanda não necessariamente está ligada às necessidades do indivíduo, seja porque as necessidades não produzem marcas visíveis, ou por de fato não existir oferta desse serviço ou ainda pela falta de acesso à informação sobre a opção de serviço para a resolução do conflito (Arruda, 1998).

No caso das participantes desse grupo, podem-se apontar as três razões. Primeiro, a maternidade não parece, no início do grupo, ser um problema. Os problemas que elas tinham estavam ligados à distância dos filhos, e não à maternidade. Segundo, ainda não tinha sido oferecido a essas mães nenhum trabalho desse tipo, que oferecesse possibilidades diferentes daquelas conhecidas por elas. E terceiro, a relação da violência com o encarceramento e os desdobramentos que estes teriam na maternidade eram temas aos quais elas não tinham acesso.

Ademais, considerou-se que para a reunião prévia, ou seja, o primeiro contato efetivo com o programa deveria, para essa população, incluir mais atividades lúdicas e mais conversa, para possibilitar a instalação de um *rappor* efetivo e a quebra da insegurança de objetivos, como já foi discutido anteriormente.

Dificuldades relativas à instituição pública.

O último tema de análise deste estudo é a discussão das dificuldades relativas à instituição carcerária em si, órgão ligado ao poder público. A dissolução do grupo se deu, sobretudo, por influências externas no manejo das presas entre instituições e pela concessão de alvarás de soltura sem aviso prévio. Naturalmente, a conclusão do programa representa um fator insignificante frente às demandas do poder judiciário e da instituição em si.

Contudo, as liberações e transferências de última hora representam um fator de estresse e ansiedade constante entre as detentas. Cabe ressaltar que o momento de realização dessa intervenção era próximo às eleições para governador do Estado e mutirões estavam sendo feitos semanalmente para a liberação de presos que já estavam próximos do final do cumprimento da pena. Além disso, o Estado estava em processo de testagem de tornozeleiras eletrônicas, o que fazia com que alguns detentos estivessem sendo colocados em liberdade assistida.

Quando da não realização da sessão 3 por falta de participantes, contextualizou-se a tentativa de realização do programa em período pré-eleitoral e a insegurança que isso trazia para as detentas. Ainda que as penas tivessem um prazo pré-fixado de cumprimento e que fosse possível a remissão de dias por atividades específicas (trabalho, estudo, bom comportamento), a dinâmica do cumprimento de sentença é um processo complexo, que se apoia tanto em leis quanto em política. Portanto, entendeu-se que nesse contexto específico a implementação de um projeto desse tipo e com esse formato torna-se inviável.

A discussão sobre a inclusão de remissão de pena para participantes do programa foi levantada. O processo para efetivação dessa parceria é razoavelmente simples, mas dispendioso em tempo. Estudos com o ACT incluindo remissão de pena são necessários para averiguar o impacto dessa variável na realização do programa. Entretanto, confirma-se por estudos como o de Julião (2009), que a remissão de pena representa motivo importante para continuidade dos estudos ou participação em atividades no presídio para 70% dos encarcerados.

Considerações

A partir da experiência e dos resultados qualitativos do primeiro estudo, algumas hipóteses podem ser levantadas como indicação para o sucesso da implementação:

- Proposta de convite diferenciada, em grupo, para diminuir os elementos coercitivos. Levantou-se a hipótese que se a forma do convite fosse em grupo, e conduzida de forma lúdica, as preocupações iniciais quanto à conexão com o sistema judiciário poderiam ser reduzidas.
- Realização de grupos com maior número de participantes. Percebeu-se que o número reduzido de participantes não só diminui a interação como aumenta a coerção, uma vez que as integrantes podem sentir-se em evidência dentro da sala.
- Formação de grupos de detentas que acabaram de ingressar no regime semiaberto ou que tenham um prazo fixo para a conclusão da pena. Essa conclusão veio da dificuldade de manutenção do grupo, não por desistência das participantes, mas por causas externas. Sugeriu-se que possivelmente a realização do programa no sistema fechado poderia controlar essa variável e dar uma medida mais exata da retenção de participantes
- Ou modificação do programa para um formato ininterrupto, no qual as sessões ocorressem semanalmente, sem intervalo entre os grupos e a participação ocorresse de acordo com a possibilidade e interesse de cada participante. Esta hipótese infere uma modificação radical do programa para ser utilizado no sistema semiaberto sem perda de conteúdo.
- Adaptação da linguagem do programa para essa população. Definitivamente, para essa amostra da população carcerária, a linguagem do programa não se mostrou

adequada, exigindo alteração consistente das atividades e acompanhamento próximo nos instrumentos e atividades que requeiram leitura e compreensão de texto.

- Favorecimento de material concreto e lúdico, em vez dos materiais escritos e de leitura. O grupo mostrou-se mais integrado e favorável à criação do que à recepção pura e simples de conteúdo. Propiciar a interação das integrantes de forma que sintam que elas estão criando o programa, de forma customizada, junto com a equipe de facilitadores.

- Favorecimento de discussões e estabelecimento de *rappoport* na sessão 0- entrevista motivacional. Novamente a questão de leitura e escrita, além do problema da motivação em si.

Considerando-se que o primeiro estudo não pode ser concluído, foi realizado um segundo estudo para testar as modificações apontadas. As adaptações seguiram a linha geral dos resultados do Estudo 1

Estudo 2

Participantes

Visto a indicação de aplicação do programa ACT o critério de participantes para esse estudo foi: mães com ao menos um filho com idade até oito anos, que estivesse enquadrada em um período de 1 a dois anos do recebimento do alvará de soltura(ou transferência para o sistema semiaberto) e que não tivessem sido presas por crimes contra a criança. Participaram deste estudo 23 detentas, com filhos na faixa etária de 0 a 8 anos e que estivessem entre 1 e 2 anos do recebimento do Alvará de Soltura.

Entre as participantes as idades variavam entre 20 e 45 anos e tinham entre 1 e 5 filhos. A escolaridade variou entre ensino fundamental incompleto e ensino tecnológico (pós médio). O tráfico de drogas e crimes associados a ele representaram 82,6% do motivo de encarceramento, como pode ser visto na Tabela 3.

Tabela 3
Distribuição da amostra no Estudo 2

Média de idade	dp	Média de filhos	dp	Crime			Escolaridade		
					F.	%	F.	%	
28,7	7,87	2,13	2,31	Tráfico/associação /escuta	19	82,6	Ens. fund. Inc.	5	16,1
				homicídio	2	8,6	Ens.fund. Comp.	12	38,7
				Roubo ou assalto	2	8,6	Ens Med Inc.	3	32,3
							Ens. Méd. Comp.	10	12,5
							Pos medio	1	3,2

Local

Este estudo foi realizado em um presídio feminino de segurança máxima, integrante do Complexo Penitenciário de Piraquara. Este complexo integra presídios masculinos e femininos, cada um com administração independente, mas todos sob a lei do estado. Na unidade onde foi realizado o estudo não existe berçário para os

filhos nascidos durante o cumprimento da pena, diferentemente da outra unidade feminina pertencente ao complexo.

No interior do presídio o programa foi realizado, inicialmente, no corredor entre as celas. Este corredor, como alguns outros da prisão, continha celas que estavam temporariamente desativadas devido ao seu estado precário para alojamento das detentas. Entretanto, tais corredores serviam à realização de atividades educacionais e religiosas. Os corredores contavam com cadeiras e carteiras, quadro negro e televisão, sendo que o espaço utilizado tinha aproximadamente 30 m². Posteriormente, o programa foi transferido para uma sala em outro pavilhão, também em processo de reforma e, também, com instalações precárias.

Esta sala contava com um espaço de aproximadamente 50m², com um banheiro e uma pia disponíveis. Não havia energia elétrica, as janelas eram fechadas por grades e plástico, já em processo de deterioração. Não havia cadeiras nem mesas e o espaço foi organizado com 3 grandes bancos de madeira onde sentavam-se as participantes. Uma mesa foi bricolada com restos de materiais de construção até a penúltima sessão, quando uma mesa de plástico foi trazida para a sala. Uma mesa antiga de pingue-pongue foi utilizada como quadro negro e apoio para o Flipchart.

Instrumentos

Os instrumentos usados foram aqueles que fazem parte do programa ACT-RSK. Além do instrumento de avaliação prévia já descrito anteriormente, foi utilizado o instrumento de pós-avaliação e o instrumento de avaliação do programa.

Os instrumentos de pós-avaliação do programa incluem, 46 itens, respondidos por meio de escala Likert, através de 4 blocos: I- Sobre o estilo parental (11 questões, escala Likert de 5 pontos), II- sobre os meios eletrônicos (9 questões, escala Likert de

4 pontos), III- Sobre o desenvolvimento infantil (16 questões, escala Likert de 5 pontos), IV- Sobre o comportamento dos pais (10 questões, escala Likert de 5 pontos). Considerando que as pontuações nos instrumentos se apresentam de forma assimétrica, ou seja, algumas questões têm codificação invertida e, com o intuito de analisar qualitativamente os dados, foram determinados conceitos para a pontuação de cada questão: Péssimo, Ruim, Regular, Bom, Excelente (para as questões com escala de 5 pontos); Péssimo, Regular-Ruim, Regular-Bom e Excelente para as questões com escala de 4 pontos de acordo com a representação mais, ou menos adequada de cada item.

O instrumento de avaliação do programa é composto de 7 questões em escala Likert de 5 pontos, 2 questões de escolhas de múltiplas alternativas e uma questão aberta. Esse questionário explora a percepção do participante sobre o programa, os facilitadores, os materiais e o grupo.

Além destes instrumentos, foi inserido um instrumento de avaliação comparativo pré-pós intervenção (apêndice 1) que conta com 7 temas a ser avaliados em escala de 0 a 10, a respeito de conhecimentos antes e depois do programa quais sejam: desenvolvimento infantil, possibilidade para lidar com comportamentos difíceis, impacto da violência para a criança, manejo da raiva, resolução de conflitos, disciplina positiva e impacto da mídia. Nessa escala igualmente foram determinados conceitos aos valores: Péssimo (1-2), Ruim (3-4), Regular (5-6), Bom (7-8), Excelente (9-10). Além dos itens em escala o instrumento contempla uma questão aberta sobre a importância de realização do programa em ambiente carcerário.

Materiais

Foram utilizados os materiais previstos no programa: manual do facilitador, caderno para pais, manual de entrevista motivacional. Todos os materiais relativos ao programa que originalmente seriam apresentados em PowerPoint foram impressos e assim utilizados nas sessões. Cabe mencionar que o sistema penitenciário de regime fechado não permite, em caráter ordinário, a entrada de eletrônicos, demandando que a equipe adaptasse os recursos a esse contexto. Cópias de atividades, cópias de lição de casa, Flipchart, quadro e giz, canetas coloridas faziam parte do material diário das sessões.

Procedimentos

Após a dissolução do grupo integrante do Estudo 1, os pesquisadores foram encaminhados para uma unidade de segurança máxima no sistema penitenciário fechado feminino. O *feedback* favorável apresentado pela unidade de sistema semiaberto, onde realizou-se o primeiro estudo, facilitou o contato e a recepção da equipe nesta unidade. As reuniões preliminares com a direção incluíram apresentação da pesquisa e do programa ACT, discussão sobre a população a ser atendida, a apresentação do plano de trabalho e possibilidade de remissão de pena pela participação no programa. As solicitações foram aceitas pela direção, que se prontificou a facilitar ao máximo a dinâmica da intervenção. Contudo, questões operacionais da instituição, como rebeliões e greves dos agentes penitenciários, levaram ao atraso no início das atividades.

Após alguns meses, quando a situação no presídio já estava estabilizada, foi solicitado ao departamento de serviço social uma listagem de 20 possíveis participantes para o programa. Elas deveriam ter pelo menos um filho com até 8 anos

de idade, deveriam estar processualmente mais próximas de receber o alvará de soltura (no máximo dois anos) e não poderiam estar cumprindo pena por crimes contra a criança. O serviço social disponibilizou uma lista com 25 mulheres, possíveis participantes. Cabe mencionar que na época, esta unidade carcerária contava com 300 detentas.

Implementação

Primeiro contato com as mães.

De posse da lista disponibilizada pelo serviço social, os agentes penitenciários chamaram as detentas que se encaminharam, uma a uma, para o corredor entre as celas, espaço disponibilizado para a primeira reunião, onde já se encontrava a equipe. As mulheres foram encaminhadas uma a uma, por questão de logística, o que fez com que a equipe se apresentasse 5 vezes, para as cinco primeiras detentas a chegar. A partir daí, espontaneamente, a primeira mãe que entrou passou a realizar as apresentações, dinâmica que se manteve até que as integrantes da lista estivessem reunidas (n=23). Cabe apontar que duas integrantes da lista não compareceram pois que estavam participando de outro programa.

Quando o grupo estava completo, realizou-se uma reunião com duração aproximada de 45 minutos, na qual foram feitas as apresentações da equipe e das participantes, e foram discutidas as informações gerais do programa, como objetivos, duração e dinâmica, convidando as presentes a integrar o programa. Foi acordado que um lanche seria servido durante as atividades em todas as sessões do programa. O TCLE foi preenchido após o aceite das participantes. Contudo, duas das detentas nessa primeira reunião também participavam de outra atividade no mesmo dia e horário em que seria realizado o ACT e informaram que não participariam. O

interesse das demais participantes, e a identificação de colegas que possivelmente se beneficiariam com o programa, levou os pesquisadores a aceitar que as vagas remanescentes fossem preenchidas desde que todas as interessadas comparecessem à primeira sessão, agendada para dali uma semana. As 21 participantes que estavam presentes nessa reunião e que aceitaram o convite para participação no programa preencheram o TCLE.

Programa de intervenção.

Considerando as dificuldades verificadas no estudo 1 foram realizadas algumas alterações no programa. As seguintes alterações globais foram necessárias para inserir o programa em comunidade carcerária:

- Adaptação da linguagem e de determinados materiais.
- Pela burocracia de entrada de eletrônicos, foi excluído o uso de PowerPoint. Todas as informações foram apresentadas impressas, e o que era trabalhado durante as sessões foi escrito em Flipchart com caneta colorida.
- As atividades que requeriam tesoura e cola foram substituídas por atividades de desenhos.
- Todos os materiais e alimentos deviam ser verificados e passados no Raio-X previamente.
- Todos os integrantes da equipe passavam por revista corporal na entrada.
- O lanche oferecido tinha se ser calculado para que acabasse durante a sessão, pois nenhum alimento ou bebida poderia ser levado para as celas. Além disso, os alimentos tinham de ser selecionados de acordo com as restrições do presídio.

Além das alterações globais, algumas alterações específicas foram realizadas como apresentado na Tabela 4.

Tabela 4
Alterações no programa ACT

Sessão	Tema	Programa original	O que foi mudado
0	Motivação	Questionário o que você espera do programa individualmente regra da prontidão individual balança da decisão-discutida em grupo plano de mudança individual	Questionário foi preenchido e discutido em grupo grande régua no quadro individualmente, com auxílio da equipe Retirado
1	Desenvolv. Infantil	Caixa dos sonhos Tarefa de casa- responder sobre aquela semana	Saquinho dos sonhos Tarefa de X- responder sobre a ultima semana que estiveram com os filhos
2	Violência	Tarefa de casa- responder sobre os fatores de risco que os filhos enfrentaram na semana.	Responder sobre os fatores de risco que os filhos enfrentaram antes da prisão da mãe.
3	Manejo da raiva- Adultos	Atividade da roda dos sentimentos em pequenos grupos exemplos genéricos para a explicação do modelo REPENSE Tarefa de casa- responder a respeito da semana	Atividade em um grande grupo Exemplos pessoais Responder a respeito da ultima semana em que estiveram com os filhos
4	Manejo da raiva- crianças	Tarefa da nave espacial	Não foi enviada
5	Meios eletrônicos	Tarefa- responder a respeito do que os filhos viram de violência na mídia nessa semana e o que foi feito	Responder sobre o que fariam se estivessem com os filhos nessa semana
6	Disciplina e estilos parentais	Atividade com limpadores de cano	Não foi realizada
7	Disciplina e comportamentos positivos	Tarefa de casa- bons comportamentos dos filhos e elogios usados nessa semana	bom comportamento que se lembrem que o filho teve e que elogios fariam nessa semana
8	ACT em casa e na comunidade	Somente atividades de revisão e avaliação pós-programa.	Atividade da nave espacial foi entregue em duas versões Depoimentos da equipe e do grupo Instrumento comparativo pré-pós intervenção

Sessão 0- Entrevista motivacional.

As apresentações da equipe e das participantes foram refeitas. Cada uma das participantes recebeu um crachá em branco para colocar seu nome e decorar da forma que desejasse. As regras do programa forma discutidas e enfatizou-se o respeito à opinião alheia. Foi frisada a ausência de relação do programa com a instituição carcerária, com o judiciário e agências de assistência social. Além disso, foi reforçado o fato do sigilo das informações e depoimentos prestados, bem como das identidades das participantes em todas as fases da pesquisa, tal como descrito no TCLE. O questionário ‘O que você espera do programa ACT’ foi discutido e preenchido, auxiliando as mães a ter esperanças quanto ao futuro com seus filhos. A ‘balança da decisão’ foi realizada individualmente pelas participantes com o auxílio da equipe, buscando a percepção individual com relação a mudança.

A regra da prontidão foi desenhada no quadro e utilizada em grupo. O plano de mudança foi retirado da sessão visto que essa fase, para esse grupo, ainda necessitava de aceitação de uma mudança e, portanto, a demanda do planejamento da mudança poderia gerar mais ansiedade do que efetiva objetividade sobre o problema.

Em seguida foi feita a explicação e preenchimento do instrumento de avaliação prévia do programa. Nenhuma participante precisou de ajuda mais significativa para realizar essa tarefa. O encontro durou aproximadamente duas horas e a sessão 1 foi marcada para dali uma semana.

Sessão 1- Compreenda o comportamento de seus filhos.

Nessa sessão optou-se por tratar de temas que fossem cotidianos para o grupo, estimulando as participantes a relembrarem suas necessidades quando elas eram

crianças e o que disso poderia ser comparado com as necessidades de seus filhos. Por conta da distância dos filhos, devida ao encarceramento, foi discutida a forma como seus parentes estão lidando com as necessidades das crianças e os pontos de concordância e discordância desse modelo. Claramente os exemplos eram da criação que cada uma tinha tido. O questionamento sobre outras formas de educação foi levantado.

Outras questões discutidas foram o acesso das crianças às armas, ao tráfico de drogas, a violência urbana, e a realidade das crianças que tem que cuidar de seus irmãos mais novos. Além disso, o tema do retorno à casa foi trabalhado, considerando-se a dificuldade que seria retomar o contato e a rotina com as crianças.

A caixa dos sonhos foi transformada em saquinho dos sonhos, pelo reduzido espaço nas celas e a possibilidade de manter suas privacidades. A tarefa de casa, transformada por elas em tarefa de ‘X’ (Sigla para o xadrez, ou cela, onde moram quatro mulheres) foi explicada e solicitado que respondessem de acordo com a última semana que tiveram contato com os filhos, privilegiando a história pregressa.

Cada integrante do grupo recebeu uma pasta, onde mantinham seus materiais (saquinho dos sonhos, caneta e atividades realizadas). Optou-se por entregar a cada uma um caderno de pais completo e encadernado para que pudessem consultar anteriormente os conteúdos que seriam trabalhados se tivessem interesse em se familiarizar com as temáticas. A sessão seguinte foi confirmada para dali uma semana.

Sessão 2- A Violência na vida das crianças.

Nessa sessão, novamente os objetivos foram tratados fazendo relação com as experiências de vida das participantes. Onde a violência tinha levado cada uma delas

e o impacto que isso tinha causado em suas vidas. Os fatores de risco foram trabalhados, por conta não somente do encarceramento delas, como das comunidades em que viviam antes da prisão, e lugar onde vivem seus filhos atualmente. Outro ponto trabalhado foi o desenvolvimento da violência no contexto do tráfico de drogas, atividade relacionada à maioria das participantes.

A tarefa de ‘X’ dessa sessão teve as instruções alteradas. Em vez de relacionar os “fatores de risco que seus filhos sofreram na semana passada” elas deviam relacionar os fatores de risco que seus filhos sofreram na última semana em que estiveram com eles. A sessão 3 foi marcada para dali uma semana.

Sessão 3- Como os pais podem entender e controlar a raiva.

Nessa sessão optou-se por focar na identificação e expressão de sentimentos. A atividade com a roda dos sentimentos foi realizada em um grande grupo, auxiliando as integrantes na descrição de cada sentimento diferente e como ele se expressava no rosto e no corpo.

A tarefa de X foi alterada para que escrevessem sobre a última semana em que estiveram com os filhos. A sessão 4 foi marcada para dali uma semana.

Sessão 4- Como entender e ajudar as crianças quando elas têm raiva.

A discussão da sessão girou em torno do respeito e da não-violência precisar ser uma via de mão dupla. Foi trabalhado exatamente o fato de que é possível responder em vez de reagir (sessão 1), ainda que a situação se apresente como frustrante. A tarefa da nave espacial não foi enviada, pela impossibilidade de terem o contato com os filhos. A sessão 5 foi marcada para dali uma semana.

Sessão 5 – As crianças e os meios de comunicação.

Nessa sessão foi discutido o papel da mídia eletrônica na vida das mães, como a única possibilidade de fazerem o trabalho de casa quando estão com os filhos. A única alteração da sessão foi feita na tarefa. As participantes foram solicitadas a preencher a tarefa como se elas estivessem com os filhos nessa semana, sobre o que fariam em relação a mídia. A sessão 6 foi marcada para dali 1 semana.

Sessão 6- disciplina e estilos parentais.

Para essa sessão foi solicitada uma autorização extraordinária para o uso de computador. Um vídeo com recortes de desenhos animados, jogos eletrônicos e noticiário violento foi apresentado e discutido como resultado da discussão da semana anterior. O computador foi utilizado para a gravação do áudio da sessão. Por conta do uso do computador, duas agentes penitenciárias estiveram presentes ao longo de toda a sessão.

A atividade com os limpadores de cano não foi realizada, pelas restrições de entrada dos materiais no presídio. A sessão 7 foi marcada para dali uma semana.

Sessão 7- Disciplina para comportamentos positivos.

Nessa sessão, a atividade ‘Jogue a bola e diga o que você aprendeu’ teve de ser realizada duas vezes. Na primeira rodada, as participantes fizeram declarações de amor aos seus filhos, em vez de uma declaração positiva relacionada aos bons comportamentos. Uma segunda rodada foi feita com o intuito de reforçar o elogio, além do amor.

A tarefa de casa foi alterada para lembrar de bons comportamentos dos filhos na última vez que estiveram com eles e as consequências desse comportamento

(elogios e recompensas) que usariam hoje. A última sessão foi marcada para dali uma semana.

Sessão 8- Leve o programa ACT para sua casa e comunidade.

Nessa sessão, antes dos instrumentos de avaliação, foi entregue a atividade da nave espacial em duas versões, para serem levadas para casa quando do alvará de soltura. Uma colorida, já pronta, com um espaço único para afixar a carinha feliz ou triste de acordo com o comportamento da criança. Outra, em preto e branco, para colorir, com 5 janelas, onde, além da avaliação dos pais sobre os filhos, pudesse haver outras avaliações de outras pessoas da casa (os filhos avaliarem os pais, os adultos avaliarem-se, etc). Além disso, foi discutido como os conteúdos do ACT poderiam ser utilizados mesmo antes de elas voltarem para casa.

Análise dos Dados

Foram analisados os dados quantitativos dos instrumentos de avaliação prévia, dos instrumentos pós-intervenção, dos instrumentos comparativos pré- e pós-programa, das tarefas de casa e das atividades realizadas durante o programa, considerando as modificações realizadas entre o primeiro estudo e o segundo estudo e usando delineamento A-B-A. Os dados foram analisados de forma a agrupar os itens em categorias que respondem aos objetivos do programa: mudança do significado pessoal de violência, redução do uso de comportamentos violentos, aumento do conhecimento sobre desenvolvimento infantil, percepção do impacto da violência para as crianças, desenvolvimento de habilidades parentais positivas, desenvolvimento da habilidade de resolução de conflitos, aumento da percepção sobre os efeitos negativos da mídia.

Para a análise qualitativa dos dados, foram utilizados todos os materiais e atividades preenchidos pelas participantes, os depoimentos, os diários de bordo confeccionados pelos estagiários e as notas feitas pela autora no decorrer do programa. Essas informações foram cruzadas com os dados quantitativos na montagem dos resultados, discussão e considerações.

Para a análise quantitativa dos dados, os instrumentos foram selecionados em três blocos: Totalidade dos instrumentos de avaliação prévia (incluído os estudos 1 e 2), pareamento das avaliações pré e pós-intervenção, e totalidade dos instrumentos comparativos inseridos pela autora no estudo 2. O programa *SPSS-Statistics* foi utilizado para auxiliar a organização e medição de dados quantitativos por meio de análises descritivas.

Resultados e Discussão

O objetivo principal da presente pesquisa era a viabilização, implementação e avaliação do programa ACT-RSK com mães em ambiente carcerário. No primeiro estudo, não foi possível alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, o que levou ao desenvolvimento do segundo estudo. As alterações realizadas no programa a partir da discussão do primeiro estudo, levaram ao sucesso do estudo 2 tanto em termos de aplicabilidade como em termos de resultado.

Em um primeiro momento, os resultados dos dados da intervenção do estudo 2 serão descritos qualitativamente, agrupados por tema. Em um segundo momento serão apresentados os resultados das análises quantitativas do pré- e pós-intervenção além do instrumento comparativo. Para melhor compreensão dos dados qualitativos, estes foram agrupados nos seguintes temas: Significado pessoal de violência, conhecimento sobre desenvolvimento infantil, dificuldade de conceber mudança x motivação e mudança no contexto futuro, lideranças positivas e negativas-apresentação de modelo positivo, reconhecimento das emoções, lugar de mãe no mundo, estilos parentais, disciplina para comportamentos positivos, e o papel da mídia.

Este trabalho apresenta-se como pioneiro na aplicação de intervenção antiviolência baseada em evidência com mães encarceradas no Paraná. Provou-se eficaz na transmissão de cuidados parentais e comportamentos pacíficos. Evidenciou a carência de políticas públicas que protejam os interesses de saúde global dessa população e das crianças sob seus cuidados, explicitando a possibilidade dessas intervenções.

Análise dos Dados Qualitativos

Significado pessoal de violência.

O tema base do Programa ACT refere-se ao significado pessoal de violência, conceito que, apesar das diferenças individuais, apresenta, de forma geral uma unidade culturalmente construída. Entretanto, as participantes desse grupo em ambiente carcerário têm um referencial de violência distinto da maioria dos grupos. Seu histórico pessoal de violência e maus-tratos, a vulnerabilidade social em que vivem mesmo antes do encarceramento são tão grandes, e os fatores de proteção são tão poucos que o significado de violência tem de ser analisado a partir de uma ótica diversa. Na maioria dos casos a violência é a única defesa além de ser o traço mais evidente no repertório comportamental. Almeida e Coelho (2007), apontam que não bastasse a violência da exclusão social que os presidiários viviam antes do encarceramento- e que os levou à carceragem- a própria realidade carcerária e posteriormente o estigma de se tornar um ex-presidiário, representam a violência estrutural na qual estão alocados esses indivíduos.

Scherer e Scherer (2009) realizaram uma pesquisa exploratória na penitenciária feminina de Ribeirão Preto-SP com o intuito de compreender as concepções e vivências das mulheres encarceradas. Entre as categorias descritas encontra-se a concepção de violência, que para essas presidiárias engloba agressões físicas e sexuais, homicídio e maus-tratos nas relações interpessoais. Nessa última categoria descrevem rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, intimidação, opressão, cobrança ou punição exageradas.

Essas categorias, apesar de englobarem adequadamente o escopo da violência, parecem, no entanto, ter sentido somente para a mulher enquanto vítima. Vê-se a

seguir em que medida a violência está contra essas mulheres, e não necessariamente a partir delas.

Dentre as participantes, 100% informaram vitimização por abuso físico e/ou negligência por parte de pelo menos um dos pais (sessão 2). Apesar de somente uma participante ter informado vitimização sexual, verificou-se o consentimento de outras cinco participantes podendo-se supor que, se não foram vítimas, ao menos tinham tido contato com esse tipo de violência. A persistência desses comportamentos na história de vida modelou essas mulheres também enquanto mães. Cabe ressaltar a profundidade da inserção das participantes nas categorias de violência descritas pela WHO (2002), que têm tanto histórico de violência interpessoal, quanto pode-se dizer que são vítimas de violência coletiva. Por outro lado, faz-se necessária a reflexão do quanto essa violência da qual elas fazem parte, como autoras e como vítimas, é desajustada nos termos colocados por Bussab (2000). É possível que no contexto social e habitacional dessas mulheres a violência e a agressividade sejam a única possibilidade de proteção da integridade física e econômica do núcleo familiar. Essa hipótese suscita a premência da amplitude do olhar sobre a comunidade de origem dos participantes de um programa como o ACT e a atuação em nível social no combate à violência.

O impacto causado pela violência foi discutido durante todo o programa e a partir da sessão 2, quando já havia sido estabelecido *rappoport* entre o grupo e a equipe, os relatos vieram acompanhados de emoção. A atividade dos olhos fechados (sessão 2) provocou choro em oito participantes. A atividade da boneca de papel já descrita anteriormente, na mesma sessão, corporificou o sentimento que as mães tinham em relação à violência física que sofreram, e possibilitou o questionamento sobre escolha da manutenção da violência com os filhos.

Ainda que 100% das participantes tivessem sofrido violência, menos de 50% delas tinha qualquer informação sobre as consequências da mesma. E se algumas tinham informação sobre as consequências físicas da violência, menos de 10% sabia que poderiam relacionar as consequências psicológicas da mesma violência.

Ao se considerar que no Brasil mesmo os altos representantes do governo, de órgãos não-governamentais e aqueles que são responsáveis pela criação de políticas públicas direcionadas à saúde têm pouco conhecimento sobre as consequências do abuso infantil (Cardia Lagatta & Affonso, 2012) pode-se sugerir que negligência frente aos maus-tratos contra a criança seja endêmica e derive mais da falta de informação do que da opção pela agressividade. Da mesma forma pode-se considerar, tomando ainda os dados da pesquisa citada acima, que se a maior parte daqueles representantes consideram adequados diversos aspectos dos programas de prevenção à vários tipos de violência, também possa haver uma prontidão da população para aceitar esses programas a nível pessoal.

A questão que se coloca, sobretudo à comunidade científica, é a discussão pela primazia dos programas de intervenção baseados em evidência (BE), que não somente têm efetividade objetivamente verificada, como podem ser sistematizados em dados úteis ao combate da violência a nível nacional.

Exemplos de respostas às estratégias de programas BE , como o ACT, podem ser vistos nesta implementação. Na medida que consequências físicas e emocionais da violência foram se conectando para as participantes, a percepção da realidade pessoal se modificou.

“Agora eu estou conseguindo ver que toda a violência da minha mãe e a ausência do meu pai foi o que me fez chegar onde estou agora (prisão). É muito triste saber disso, mas também é muito bom porque eu achava até hoje que era minha culpa ser errada na vida. Nunca encostei a mão na minha filha para bater, mas agora eu estou entendendo o porquê... ”. (F., mãe de uma menina de 6 anos).

Percebe-se pelo relato dessa mãe, que o motivo de ela nunca ter usado de violência com a filha não está na compreensão das consequências da violência, mas no repúdio pela situação vivida, a tomada da família como anti-modelo. A partir da conexão de um saber formal com a experiência vivida, ainda que o resultado seja semelhante (não usar violência), a razão passa a ser outra. Misso (2004) aponta que raramente usa-se a palavra violência para designar um ato próprio. A violência está no outro e nas atitudes do outro.

A mãe do relato acima falou da violência de seus pais e se considerou ‘errada’, mas não violenta. Entretanto, essa mãe estava cumprindo pena por homicídio, ato causado pela violência social, mas do qual ela foi a autora. A idéia de violência fica, portanto, do lado de fora até que uma análise formal dos fatos seja realizada. Esse dado corrobora com a literatura nacional sobre o tema. O estudo de Scherer e Scherer (2009), encontrou dados que revelam que essa população entende a violência como um fenômeno de origem social relacionado com a desigualdade, as oportunidades precárias de emprego formal e de educação.

Durante a intervenção, o conceito de violência foi desconstruído e reconstruído pelas participantes. Esse movimento só é possível se existe alternativa para o comportamento que se quer modificar. As mães, contudo, sem o contato com os filhos, tiveram que experimentar outras alternativas nas relações interpessoais dentro do presídio, com o grupo, com colegas e agentes penitenciários. A utilização dessas alternativas pode ser verificada pelos relatos a seguir:

“Eu brigava com todo mundo antes, era muito brava. É estranho não brigar, mas estou achando melhor assim, porque sou eu que me irrito menos” (D. Mãe de uma criança de 3 anos)

Um novo dado foi introduzido no cotidiano das mulheres desse grupo. Dizia respeito não somente à relação com os filhos, mas à tentativa de aplicar esse conceito

dentro do presídio, com as companheiras de cela. Se tivesse sucesso, seria uma prova concreta da real possibilidade de mudança no mundo do lado de fora. Essa tentativa foi estimulada em pequenos exemplos:

“Eu nunca na vida tinha esperado e nem tinha sido esperada por ninguém para uma refeição. Depois que a senhora falou (a facilitadora do grupo) para eu experimentar, eu fiquei esperando as meninas (colegas de cela) para jantar. Elas acharam estranho eu ter feito aquilo, mas senti uma coisa muito boa ao compartilhar o momento da refeição, parece a família que eu nunca tive. Desde então nunca mais comi sozinha” (F. Mãe de uma menina de 6 anos).

Os exemplos acima apontam a profundidade que pode alcançar a discussão sobre violência com um grupo de mães encarceradas. Mais do que isso, são indicadores de validade social da implementação do programa. A riqueza e abrangência de dados infere uma necessidade desse grupo de tratar mais extensivamente do tema da violência, indo além do que era esperado. Ademais, pode-se considerar o uso ACT como provedor de comportamentos pacíficos, ou ideologia antiviolência, de forma mais sistêmica do que a relação cuidador-criança. O modelo de multiplicar o facilitador se fez ver na promoção de paz a partir das participantes em um ambiente eminentemente violento.

Conhecimento sobre desenvolvimento infantil.

A partir da discussão sobre “o que é violência?” foi possível discutir outras formas de educação, diferentes daquelas que as participantes tinham recebido. Essa proposta foi considerada com aceitação (sessão 1) pelas integrantes deste grupo. Os exemplos do desenvolvimento infantil e de respostas comuns dos adultos aos comportamentos das crianças vieram tanto das experiências como mães, quanto da experiência enquanto filhas em 100% das participantes. A análise dessas comparações suscitou novas questões. *“Nunca tinha pensado que poderia agir assim*

com meus filhos" foi uma das frases recorrentes e mais significativas, inferindo a reflexão das participantes sobre sua história de vida e seus papéis sociais.

Lucena (2009) realizou um estudo com mulheres encarceradas buscando compreensão dos fatores que levaram a criminalidade. A partir dos relatos coletados foi identificado entre essas mulheres histórias de infância desprovidas de referência familiar, repletas de trabalho infantil e fracasso escolar. Esses dados lançam luz sobre os relatos das integrantes do grupo, que na ausência de modelo de parentalidade adequada, se surpreendiam com a possibilidade diferente com relação a seus filhos.

A repercussão da ausência de um cuidador efetivamente comprometido com o desenvolvimento infantil também foi avaliada pelas integrantes do grupo. Elas trocaram informações sobre como o cuidador responsável por seus filhos estava influenciando suas vidas durante o período de encarceramento, como mostra o seguinte relato:

"Minha sogra, que está cuidando do meu filhinho, trata ele mal para me punir por eu estar presa. Ela só ouve o que o meu marido fala sobre a educação do menino, e o que ele fala geralmente está errado. Meu marido está preso também, então é minha sogra que faz o que quer com o menino. Nem quero imaginar o que ela pode estar dizendo de mim para meu filho e tenho medo do que pode acontecer quando eu sair." (L. Mãe de um menino de 2 anos e meio que foi concebido dentro da prisão, em visita íntima, no início do cumprimento da pena do marido.)

A ideia de que nenhuma pessoa cuidará tão bem de seu filho como si própria é inerente à maternidade. Essa ideia se intensifica quando a mãe tem um relacionamento conflituoso com o cuidador de seus filhos quando, nesse caso, o contato entre mãe e criança fica comprometido (Poehlmann, 2005). Em contrapartida, pode-se apontar dados como os do estudo de Dalley (2002) que verificou que dentre as mães que vivenciavam a maternidade antes da prisão, 40% já havia perdido a guarda dos filhos pelo menos uma vez. Esse dado desvela uma não-adequação de parentalidade. Este estudo, entretanto foi realizado nos Estados Unidos, país onde as condições de perda de guarda são analisadas de forma diversa do Brasil.

Conclui-se a respeito desse quesito que, ainda que possivelmente essa mãe não tenha conhecimento profundo sobre o desenvolvimento infantil, há um saber sobre o filho que ninguém mais pode ter. No entanto, ao se deparar com uma nova proposta educativa e de olhar sobre a criança, o saber primário da mãe, fica empoderado pelo conhecimento adquirido.

Dificuldade de conceber mudança x motivação e mudança no contexto futuro.

O formato do convite realizado em grupo neste segundo estudo, que engajou as potenciais participantes na explicação inicial sobre o programa, mostrou-se muito mais propício à aceitação, o que pode ser verificado pelo contato posterior à reunião inicial, no qual quatro participantes abordaram a equipe com questionamentos pessoais sobre seus filhos, demandas de aconselhamento familiar e pedidos para integrar outras colegas ao grupo. Essas demandas foram respondidas de acordo com as possibilidades. Esse foi o inicio do motivador para participar do programa, a oferta para uma demanda que ainda não estava estabelecida, mas que, diferentemente do estudo 1, foi menos invasiva. Pode-se supor que a demanda não existisse pelo desconhecimento dessa possibilidade, ou pela simples falta de esperança no futuro. As repostas aos questionários apresentam desconfiança e dificuldade em conceber mudanças e acreditar que essas fossem possíveis, o que fica explícito no seguinte depoimento:

“Não posso dizer se vou fazer ou se quero fazer alguma mudança agora. Vou ter que sentir como tudo esta lá fora quando sair.” (E. Mãe de duas crianças de 7 e 11 anos. Cumprindo pena por assalto a mão armada).

Este depoimento é consistente com a literatura nacional e internacional sobre este tema, que aponta a dificuldade da mulher encarcerada em conceber metas a

longo prazo e mesmo esboçar um projeto de vida, devido ao fato de apresentarem em sua história exposição a diversos tipos de violência (Ormeño, 2013).

Entretanto, para as participantes da presente pesquisa, o motivador principal tornou-se a possibilidade de traçar para os filhos um caminho diferente daquele que elas próprias tinham tido. Ademais, a lembrança dos filhos ajudava a enfrentar as adversidades do encarceramento, corroborando com dados do estudo de Giordani e Bueno (2001). As participantes fizeram relatos, ao longo do programa de suas histórias pessoais de violência e passaram a questionar a possibilidade de fazer algo diferente com seus filhos, caracterizando uma motivação para reinserção social, tal como aponta Lopes (2007).

Na sessão 0 (entrevista motivacional), além das discussões acerca da maternidade, foi necessário estabelecer o limite do respeito pelo outro, que se tornou outra ferramenta poderosa de motivação. Ficou claro que o respeito de limites individuais dentro de uma instituição carcerária fica comprometido, tanto por conta das agentes penitenciárias quanto pela presença de várias mulheres em uma cela.

Esse tema já foi abordado na pesquisa de Almeida (1998) que investigou transtornos psiquiátricos entre mulheres encarceradas. Este autor concluiu, entre outras coisas, que a hiper-vigilância e o abuso de poder na instituição carcerária são apontados pelas mulheres como importantes pontos geradores de estresse.

A possibilidade de expressão sem julgamento e a manutenção dos limites individuais estimulou, portanto, a participação no programa. Isso pode ser verificado pela celebração das participantes com o estabelecimento das normas do grupo (sessão 0), onde o respeito à opinião pessoal deveria ser mantido, como regra primordial.

No entanto, foi necessária a construção de um contexto no qual fosse possível conceber mudanças. Um exemplo disso foi a forma de utilização da ‘réguas da

prontidão' (sessão 0), no qual cada participante marca um valor, de zero a dez de acordo com o grau de prontidão para fazer mudanças naquele momento. Esse instrumento geralmente é trabalhado individualmente entre participantes do ACT. Neste estudo, entretanto, uma grande régua foi desenhada no quadro-negro e a facilitadora deu o exemplo do valor 5 de prontidão, marcando o número com um círculo (usou-se a dúvida expressa na discussão de mudança para escolher um valor mediano). Nessa atividade, pode-se perceber que a tendência inicial é não somente um olhar mais pessimista quanto a possibilidade de mudança, mas também um comportamento que apresente o mínimo possível de confronto frente às lideranças no presídio.

Lideranças positivas e negativas - Apresentação de modelo positivo.

O papel das lideranças dentro de uma instituição carcerária é muito importante, uma vez que ele pode representar extremos de vida ou morte. Silva e Cavalcante (2010) discorrem sobre o papel das organizações dentro dos presídios, lembrando que elas representam, para os presos uma forma de se proteger e dialogar com as autoridades, buscando melhores condições na cadeia.

No entanto, a existência dessas organizações de presos representa um fator coercitivo que necessita atenção. Pode-se verificar no início do programa (sessão 0) o posicionamento firme de uma das participantes quanto à impossibilidade de realizar mudanças do lado de fora da prisão. Além de opinião pessoal, essa detenta, uma das 'vozes' no presídio, estava expondo a forma esperada de posicionamento para as outras integrantes do grupo. As 'vozes' se estabelecem como líderes dentro do sistema carcerário, ditam regras e organizam os grupos. São eleitas pelas próprias presas ou impõem sua liderança por meio de coerção. São elas que dizem o que está

certo e o que está errado dentro do subsistema que exclui os agentes carcerários e os funcionários da instituição.

A declaração desta participante como ‘voz’ mobilizou a equipe no sentido de enfatizar a opinião pessoal das outras participantes e enfraquecer a opinião ditada pelas representações de poder coercitivas, reforçando que no ambiente do grupo não havia a necessidade de se proteger tomando decisões unâimes. A realização da balança da decisão individualmente (sessão 0) depois da regra da prontidão em grupo buscou validar, portanto, as crenças individuais.

Mesmo que inicialmente as organizações internas do presídio tenham o papel de defender os presos, ou alguns presos, elas vêm carregadas de valor coercitivo, impedindo a individualização, da mesma forma que o próprio sistema carcerário faz. A equipe buscou um posicionamento firme de rejeição às lideranças negativas durante o programa, enfatizando a livre expressão de opinião e de expressão das emoções.

Por outro lado, a equipe apresentou a possibilidade de lideranças positivas pelo uso de habilidades sociais. As participantes foram estimuladas a fazer perguntas e recebiam, em retorno respostas interessadas e comprometidas. Da mesma forma, foram estimuladas a responder perguntas de forma adequada, com empatia por aqueles que faziam as perguntas. As mães também foram instruídas a se expressarem quando um tema lhe parecesse demasiado difícil, podendo escolher se queriam, ou não, participar de uma discussão. Ademais, os pedidos e ofertas de ajuda durante as atividades, iniciaram-se com os facilitadores do programa e foram disseminados entre o grupo. Inicialmente a ajuda pedida era um tema simples, como carregar os materiais do programa para a sala. Mais adiante, as solicitações de apoio incluíam temas abstratos, como explicar um conceito aprendido com as próprias palavras. Esses

episódios foram se tornando cotidianos para as participantes, que começaram a oferecer ajuda tanto em tarefas mecânicas como na simbólicas. O uso dessas habilidades se deu por identificação positiva com a equipe de facilitadores e foram incorporadas ao grupo de forma natural.

Esse tipo de liderança é o que tem potencial de causar modificação do comportamento, por incluir em vez de excluir, dar o exemplo em vez de coagir. As habilidades sociais incluem comportamentos adequados para o desenvolvimento de relações interpessoais bem sucedidas como iniciar manter e finalizar conversas, fazer e responder perguntas, fazer e negar pedidos, pedir ajuda, expressar sentimentos, solicitar mudança no comportamento do outro, aceitar críticas e elogios, escutar empaticamente, etc. (Del Prette & Del Prette, 2009, Murta, 2005) e podem funcionar como fator de proteção ao desenvolvimento (Del Prette & Del Prette, 2009; Cecconello & Koller, 2000) uma vez que estimula os laços positivos entre indivíduos. A ausência de habilidades sociais é diretamente proporcional à presença de comportamentos antissociais que podem levar a uma trajetória de risco (Del Prette & Del Prette, 2005). Os autores afirmam que

“Em curto prazo podem causar rejeição dos colegas e dos adultos, baixo rendimento acadêmico ou indisciplina. A médio e longo prazo, tais comportamentos podem aumentar a probabilidade de fracasso escolar, evasão, delinquência, drogadição, alcoolismo, participação em gangues, criminalidade e, finalmente, dependência das instituições sociais de assistência (...) (Del Prette & Del Prette, 2005, p 23).

Ainda que o ACT não seja um programa específico de treinamento de habilidades sociais, sua dinâmica inclui muitas características desses programas, uma vez que permite ao facilitador que faça uso dessas habilidades durante o manejo das atividades. Entretanto, esse tema só pode ser explorado se o facilitador e a equipe também contar com um repertório de habilidades sociais desenvolvido. Murta,

Machado, Pajaro, Alvarenga e Cunha (2009) apontam que as habilidades sociais educativas são necessárias para o fortalecimento do clima de confiança do grupo.

Uma variação das habilidades sociais são as habilidades sociais educativas que segundo a denominação de Del Prette e Del Prette (2001), têm função de promover o desenvolvimento e o aprendizado e estão, portanto, na gênese do envolvimento entre os participantes de um grupo, e auxiliam a extrair o máximo da possibilidade deste. Entretanto, entende-se que um embasamento teórico e a prática na condução de grupos por parte do facilitador permita que as interações sejam contextualizadas e direcionadas de forma assertiva. Essas habilidades só atingem uma capacidade ótima de utilização quando o facilitador tem compreensão da importância dos passos que está seguindo, com as causas e consequências de suas ações.

Há que se considerar que nas interações pessoais dentro do presídio a própria definição de habilidades sociais fique distorcida. Se considerarmos o presídio como uma micro-representação do social, temos de considerar que ele tenha também sua cultura. É possível que as habilidades sociais como descritas por Del Prette e Del Prette (2009) e Murta (2005) tenham validade dentro de um presídio somente em pequenos grupos objetivos (como o grupo formado pelo ACT), ou se houver um trabalho extensivo dentro da unidade carcerária (e talvez mesmo do sistema penitenciário) no sentido de estimular essas habilidades. Essa é uma variável que teria de ser isolada para confirmar ou rejeitar tal hipótese.

Reconhecimento das emoções.

Outro ponto a ser notado com esse grupo (que está intimamente ligado às habilidades sociais) foi a relação com as emoções. Inicialmente verificou-se

dificuldade não só na expressão das emoções, mas, em um nível anterior, de reconhecimento de emoções. Na sessão 3, onde utiliza-se a ‘roda das emoções’ para a identificação das mesmas, foi necessário um trabalho mais longo de diferenciação de emoções. A expressão física e fisiológica de sentimentos não era de conhecimento da maioria do grupo. A princípio, a raiva e a alegria puderam ser identificadas, mas foi necessária explicação, um jogo de mímica e ajuda com a percepção do lugar do corpo onde cada emoção atua para diferenciar frustração, surpresa, tristeza, irritação, nervoso e embaraço. Ao considerar o histórico de violência dessas mulheres, iniciando na infância, supõe-se que de alguma forma a relação com as emoções ficou prejudicada. Oliveira, Scivoletto e Cunha (2010) apontaram para a morbidade causada pela violência e situações de vulnerabilidade na infância, fatores que influenciam no desenvolvimento cerebral e nas faculdades cognitivas e, portanto, na regulação das emoções.

Depois de haver um contato mais claro com as emoções, foi possível a introdução da empatia e a utilização de exemplos pessoais no modelo REPENSE (sessão 3). Esse modelo orienta sobre a conduta dos pais com os filhos quando se está com raiva (**R**econheça o sentimento do outro; **E**mpatize com os sentimentos do outro; **P**ense sobre a situação de uma maneira positiva; **E**xpresse o que sente usando a primeira pessoa (EU); note como seu corpo reage quando tem raiva; **S**aiba escutar o que a pessoa diz; **E** concentre-se no momento presente). Os exemplos pessoais foram utilizados em dois itens: ‘Empatizar com os sentimentos do outro’ e ‘pensar sobre a situação de uma maneira positiva’. Para a empatia utilizou-se a suposição de que ainda que as participantes fossem criminosas condenadas, a facilitadora considerava que elas devessem ter tido motivo suficiente para cometer o crime que cometaram e ao se considerar a motivação legítima, era possível dedicar-se a realizar um trabalho

com elas. E para pensar na situação de maneira positiva usou-se: a chance que o próprio encarceramento deu a essas mães de pensar sobre a dor e a tristeza que causam naqueles que amam, ainda que haja frustração por estar privada de liberdade.

Esses exemplos causaram impacto, representado por silêncio, e através deles as participantes consideraram a possibilidade de empatizar e pensar positivamente.

Isso levou à percepção de que o caminho adequado para conduzir o grupo devia necessariamente passar por experiências e contato afetivo reais. O simulacro de afeto e os dados genéricos não tinham qualquer impacto nessas mães. Apostou-se na oferta de profundidade de relações interpessoais, coisa que muitas das participantes nunca tinham tido. Nesse contexto enquadram-se novamente os apontamentos sobre as habilidades sociais educativas, como já foi explicado anteriormente.

Lugar de mãe no mundo.

Ao se oferecer estímulo para relações afetivamente embasadas, buscou-se a ênfase não só no lugar de indivíduo, mas no lugar de mãe, que encontrava-se esfacelado pelo encarceramento. Uma mãe que não pode cuidar do filho, que não pode estar perto, tende a se distanciar do seu papel e, portanto, da sua responsabilidade com o filho, algumas vezes por sentimentos de culpa. Simões (2013) afirma que a culpa é uma das principais respostas frente à necessidade de abdicação do papel de mãe, comprometendo sua construção social privada. Por outro lado, é possível que não necessariamente seja culpa, mas pressão social, que recaia sobre a mãe encarcerada e force o distanciamento de sua função.

Foi trabalhado no grupo o fato de que, ainda que elas estivessem temporariamente afastadas, elas tinham responsabilidade com suas crianças, e tinham formas para fazer valer seu papel de mãe. É possível encontrar em literatura

internacional esforços no sentido de estimular o contato com os filhos durante o encarceramento, como é o caso do estudo de Block e Potthast (1998). Os autores desenvolveram um programa que colocou mães encarceradas e suas filhas em contato regular, onde se discutiu possibilidades de reinserção no mercado de trabalho, vida familiar, liderança positiva, resolução de conflitos e parentalidade. Este programa mostrou-se efetivo no exercício da maternidade entre mães encarceradas.

No presente estudo, um olhar que voltasse para o histórico das mulheres foi necessário para não afastar a esperança, que em algum lugar elas ainda sentiam, com relação à maternidade. Elas não eram só mulheres, não eram só mães. Eram pessoas que tinham passado por situações de risco e violência extrema, que cometeram crimes, alguns gravíssimos, e que estavam pagando por eles. A maioria delas abandonada pelo marido ou companheiro depois da prisão e muitas delas com pouquíssimo ou nenhum contato com os filhos. Esse histórico tinha de ser considerado em cada linha da implementação do programa, sob ameaça de

Essa sobreposição de conflitos reais era um fator impeditivo na concepção da possibilidade de resolução de conflitos de forma que não fosse pela violência. Era impeditivo do oferecimento de alternativas pacíficas de educação dos filhos. Contudo, a literatura aponta que um bom relacionamento com o(s) filho(s) durante o encarceramento deve ser estimulado, pois que favorece uma melhor reintegração social da mulher presa após o cumprimento da pena (Ormeño, 2013).

Estratégias de reinserção da mulher enquanto mãe ao ambiente familiar depois do encarceramento necessitam atenção. A desconexão do papel por força do distanciamento físico deve ser tratada como dado objetivo de intervenção.

Estilos parentais.

A identificação dos estilos parentais dos pais das participantes, e em seguida delas próprias, foi realizada com movimentação e ludicidade (sessão 6). As mulheres se movimentaram bastante entre as posições de diferentes estilos parentais antes de escolherem definitivamente aquele que cabia a elas e a seus pais e mães. Conforme descreve a literatura, os pais das mulheres encarceradas desse estudo apareceram com estilo parental sobretudo autoritário (Ormeño, 2013). E percebeu-se, pelas dinâmicas, que quanto mais autoritários tinham sido um ou ambos os pais das participantes, mais elas tendiam a ser permissivas com seus filhos.

A partir desse dado pode-se inferir que a parentalidade do tipo autoritária tendeu a gerar pais permissivos na geração seguinte, ao menos nesse grupo. Há que se verificar que tipo de consequências a permissividade desses pais com histórico de privação de liberdade trará para os filhos. Em populações não encarceradas, os pais permissivos tendem a educar crianças com certas características, como impulsividade, ausência de autocontrole e presença de problemas escolares e comportamentais, como a agressividade (Silva, Sterne, & Anderson, 2002). A importância desse dado, se também válido para a população estudada, está na possibilidade de frear a parentalidade reativa, aquela que se desenvolve somente como reação ao estilo parental da geração anterior.

Disciplina para comportamentos positivos.

Havia expectativa expressa pelas participantes a respeito da sessão 7, na qual seriam apresentadas alternativas de disciplina para comportamentos positivos. A folha de atividades para estimular comportamentos positivos representou um troféu

para as participantes, que nesse momento se agitaram com a possibilidade de retornar ao lar e aplicar os conhecimentos adquiridos. Esse ponto novamente concorda com o estudo de Guimarães e Luna (2013) sobre os projetos de reintegração social de presos. Segundo os autores, a clareza de objetivos das atividades, incluindo o comportamento final a ser emitido, está entre os fatores que conferem qualidade a uma intervenção.

Neste ponto, as mães demonstravam expectativa para com o aprendizado objetivo de alternativas para disciplina positiva. Demonstravam expectativa em voltar para suas casas e aplicar aquilo que aprenderam e foi necessário intervir no sentido de baixar a ansiedade para não gerar frustração. Todas elas iriam cumprir ainda pelo menos 6 meses de pena. De fato, uma das integrantes recebeu alvará de soltura no dia anterior ao último encontro, mas no sistema fechado esses casos são mais raros.

Como estratégia para reduzir a ansiedade, foi questionado o quanto de desafios elas teriam para implementar essas alternativas de disciplina. Foi discutido o fato de que quando voltassem para casa, teriam vontade de não dar qualquer limite aos filhos, como recompensa pelo tempo que eles ficaram sem a mãe. O amor, expresso no limite, foi evocado por algumas participantes, demonstrando que uma construção havia sido feita com o decorrer do programa. Na atividade da bola macia, (as participantes dispostas em um círculo, imaginam seu filho no centro da roda e jogam uma bola macia para outra participante fazendo um elogio ao filho pelo bom comportamento que ele teve) em vez de elogios e cumprimentos pelo bom comportamento, todas as participantes fizeram declarações de amor aos filhos. A atividade teve de ser realizada novamente e percebeu-se que havia uma confusão para as mães entre os conceitos de elogio, amor e limite. A atividade dos aviões de papel (cada um confecciona um avião de papel e escreve uma coisa importante que

aprendeu na sessão. Em seguida, em um círculo, arremessa o avião. Quem pegar lê a mensagem e escreve outra coisa importante. O avião é arremessado de forma a conter 3 mensagens, sendo que a última é lida em voz alta por cada participante que pegou o avião) causou comoção e prazer em levar consigo um avião com escritos de outras pessoas.

O papel da mídia.

Na sessão 5 a mídia eletrônica apareceu como aliada ao tráfico, uma vez que as participantes relataram que deixavam seus filhos “com a TV” enquanto traficavam. A crença, que ficou evidenciada pelo grupo, na adequação das informações oferecidas pela mídia foi desmistificada, com inicial desconfiança. Grande parte das participantes não tinha sequer questionado se a informação oferecida pela mídia era boa para os filhos ou para elas mesmas.

Houve consenso entre o grupo de que ficar na companhia da mídia eletrônica era melhor do que ficar na rua, onde a violência real e o tráfico são ainda piores do que a violência da mídia. Entretanto há estudos, como o de Wilson, Smith, Potter, Kunkel, Linz e Covin, (2002) que afirmam que a maior quantidade de violência pode ser encontrada entre os programas infantis. Além disso, as evidências de que a exposição à violência da mídia eletrônica gera comportamentos de risco como abuso de drogas e relações sexuais de risco (Bushman & Anderson, 2009; Carnagey, Anderson, e Bushman, 2007; Kronenberger, Mathews, Dunn, Wang, Wood & Giaque, 2005).

Neste tema foi essencial considerar a exposição das participantes a fatores de risco ligados ao lugar onde moram com seus filhos. A mídia eletrônica é, de fato, a

melhor opção para algumas crianças. Todavia, a discussão sobre o fortalecimento da rede de apoio comunitária (onde as mães podem se revezar para cuidar de várias crianças e oferecer atividades grupais) e da interferência possível sobre aquilo que é apresentado pela mídia propiciou uma discussão positiva sobre opções mais saudáveis no contato com a mídia eletrônica. Weymouth e Howe (2011) apontam que a parentalidade proativa e o suporte comunitário atuam como fatores importantes na redução do impacto violento da mídia. Apesar de todas as integrantes do grupo terem informado que conheciam o conteúdo dos jogos eletrônicos violentos, a metade das participantes se chocou com as imagens expostas.

“Nos dias que eu estava traficando, minha filha (na época com 8 anos) já olhava na minha cara e via que o dia não era bom. Ela passava o dia todo assistindo (tv) e se chegava mais ou menos no horário da novela e ela via que eu não tinha nem me mexido para preparar comida para eles, ela me olhava como quem diz – hoje é dia, né? - e saía sozinha para comprar cachorro-quente para todo mundo, inclusive para mim”. (R. Mãe de duas crianças, de 10 e 5 anos de idade, cumprindo pena por tráfico internacional de drogas).

Este relato é informativo da importância da mídia em comunidades de alto risco. Se por um lado o uso da televisão como ‘assistente maternal’ protege a criança de um perigo maior de, por exemplo, ir para a rua com a mãe e ingressar no tráfico ainda na infância, como acontece em muitos casos, por outro lado revela a negligência em seu pior aspecto, aquele em que a mãe acredita que esta fazendo o melhor para a criança. Gomide (2006) lembra que os pais negligentes são aqueles que não aceitam suas responsabilidades com os filhos, não se interessam por suas atividades e permitem a auto-regulação da criança. Ao tomar-se negligência como relacionada ao desconhecimento a discussão sobre a mídia volta-se para o âmbito social com a questão: “Por que se permite que a mídia ofereça conteúdos tão violentos às crianças se a literatura científica comprova suas consequências

mórbidas? Neste ponto volta-se à discussão sobre a ignorância dos setores administrativos a respeito das causas e consequências da violência.

Análise dos Dados Quantitativos

Para esta análise optou-se por dividir os instrumentos em três momentos. Inicialmente serão discutidos os dados obtidos pela totalidade de instrumentos de avaliação prévia ($n=29$), incluindo 8 instrumentos do estudo 1 e 21 instrumentos do estudo 2, com o intuito de caracterizar a amostra de mães entre os dois estudos. Em seguida, serão discutidos os dados pareados de avaliação pré e pós do instrumento de avaliação do ACT ($n=12$), das participantes que estavam presentes no preenchimento tanto do instrumento prévio quanto do pós-programa. Por último, serão discutidos os dados do instrumento comparativo inserido pela autora ($n=14$) com os instrumentos das participantes que concluíram o programa, mesmo que duas delas não tenham preenchido o instrumento de avaliação prévia.

Totalidade dos instrumentos de avaliação prévia

Os instrumentos de avaliação do ACT são divididos em quatro blocos: Estilo parental, meios eletrônicos, desenvolvimento infantil e comportamento dos pais. O bloco de estilo parental busca avaliar o tipo de parentalidade utilizada pela participante e inclui onze questões relativas à dinâmica do relacionamento pai/filho, uso de violência e tipo de reação do adulto aos comportamentos inadequados da criança.

O bloco de meios eletrônicos inclui nove questões sobre o comportamento dos adultos em relação à mídia. Os temas de controle de conteúdo da mídia, participação nas atividades junto com a criança e limite de tempo de utilização

também se inserem na categoria de estilo parental, na medida que relacionam o tipo de atenção e controle exercido pelo adulto nesse quesito.

O bloco de desenvolvimento infantil contém questões acerca do conhecimento sobre idade e comportamentos esperados da criança. Por meio de quatro cenários diferentes, as alternativas devem ser respondidas de acordo com a forma mais adequada, na opinião do adulto, de responder ao comportamento de crianças de diferentes idades.

O bloco de comportamento dos pais busca avaliar a dinâmica de resolução de conflito, tanto entre o adulto e a criança, quanto entre a crianças e seus pares. Além disso, contempla uma questão sobre comprometimento social com o tema da prevenção da violência.

No presente trabalho, optou-se por analisar a frequência de escores por conceitos, atribuídos de acordo com o valor da resposta para cada item. Três dos blocos contêm perguntas a ser respondidas em escala likert de cinco pontos, aos quais foram atribuídos os conceitos péssimo, ruim, regular, bom, excelente. Um dos blocos contém perguntas a ser respondidas em escala likert de quatro pontos, aos quais foram atribuídos os conceitos péssimo, regular-ruim, regular-bom e excelente.

Bloco de estilo parental (Escala Likert de 5 pontos).

Esse bloco apresentou a maioria das respostas condizentes com nível excelente de estilos parentais, como pode ser verificado na Tabela 5.

Tabela 5
Distribuição de escores no bloco de estilo parental

Participantes	Conceito	Freq.	%
n= 29	Excelente	202	63,3
	Bom	35	10,9
	Regular	37	11,5
	Ruim	12	3,7
	Péssimo	35	10,9
Total = 319			

Observa-se que 74,2% das respostas desse bloco condizem com nível excelente e bom de estilos parentais demonstrando discrepância em relação à literatura à esse respeito, que aponta um estilo parental deficitário entre mulheres encarceradas (Dalley, 2002; Ormeño, 2013). Por outro lado, pode se considerar que o sentimento de ‘ser avaliada enquanto mãe’ faça com que as participantes respondam segundo aquilo que acreditam ser adequado, ainda que estas não sejam as práticas utilizadas por elas com os filhos. Dodge e Progrebin (2001) salientam que a sociedade encara os indivíduos encarcerados de forma bastante crítica, e esse olhar se estende à ideia de maternidade insatisfatória. Dessa informação pode-se considerar a necessidade de adequação a um ideal cultural, como forma de pertencimento à sociedade “normal”.

Bloco de meios eletrônicos - Escala Likert de 4 pontos.

Com relação aos meios eletrônicos, foi verificado o maior número de respostas com conceitos péssimo e regular-ruim, como pode se verificar pela Tabela 6.

Tabela 6
Distribuição de escores no bloco de meios eletrônicos

Participantes	Conceito	Freq.	%
n=29	Péssimo	88	33,7
	Regular/Ruim	58	22,2
	Regular/bom	39	14,9
	Excelente	70	26,8
	Não respondidas	4	1,5
Total 261			

De forma geral, esse bloco de meios eletrônicos é o que apresenta maior porcentagem de questões (55,9%) com conceito péssimo/regular-ruim. O

desconhecimento do impacto dos meios eletrônicos parece atingir indivíduos de todas as classes sociais, e nesse grupo específico, mesmo que se considere a hipótese da tentativa de responder de acordo com um ‘ideal’, os agrupamentos das questões revelam o real desconhecimento.

Neste bloco, o resultado de algumas questões pode ser analisado a partir dos estilos parentais. Por exemplo, 51% (n=15) das participantes do estudo afirmam nunca limitarem o tempo que a televisão está ligada em casa, o que infere uma prática parental negligente pois que revela transferir a responsabilidade de interação com a criança para a televisão. Gomide (2006) descreve as mães negligentes como um tipo parental que não aceita suas responsabilidades além de serem limitadas em competência. Entretanto, 18 das 29 participantes (62%) responderam que mudam de canal quando há programas inapropriados, o que demonstra o uso de monitoria positiva, dentro de um espectro adequado de parentalidade. Neste ponto levanta-se o questionamento de até que ponto essas mães podem saber o que são programas inapropriados. Se o ambiente em que vivem estimula a dessensibilização para o que é violento, a falta de parâmetro também deve afetar a avaliação de conteúdos midiáticos.

Nas discrepâncias entre as respostas de mesmo bloco e mesmo tema, ainda que haja um desejo de corresponder a um ideal de parentalidade positiva, percebe-se o quanto não é possível, para muitas participantes, fazer a interligação entre comportamentos e consequências.

Bloco de desenvolvimento infantil.

No quesito de conhecimentos sobre desenvolvimento infantil a maioria das respostas (62%) apresentou respostas condizentes com níveis excelente e bom de conhecimento, conforme apresentado na Tabela 7.

Tabela 7
Distribuição de escores no bloco de desenvolvimento infantil

Participantes	Conceito	Frequência	%
n= 29	Excelente	155	33,4
	Bom	133	28,6
	Regular	31	6,6
	Ruim	76	16,3
	Péssimo	41	8,8
	Não respondidas	28	6,0
Total 464			

Neste bloco de desenvolvimento infantil, 62% das respostas correspondem a nível bom e excelente de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, o que novamente discorda da literatura a respeito desse tema (Dalley, 2002; Ormeño, 2013). Pode-se supor, entretanto, que ainda que esse conhecimento não seja aplicado na criação dos filhos, existe, de alguma forma, o saber sobre o que é mais adequado em cada idade. Também pode-se inferir em mais uma tentativa de pertencer a um nível de parentalidade adequada, ou desejabilidade social, o que será explorado mais à frente com a discussão do instrumento comparativo.

Bloco de comportamento dos pais.

Sobre o comportamento dos pais, verifica-se que a maioria das respostas (60,3%) refere-se a nível excelente e bom de comportamento, conforme a Tabela 8.

Tabela 8
Distribuição de escores no bloco comportamento dos pais

Participantes	Conceito	Frequência	%
n= 29	Excelente	125	43,1
	Bom	50	17,2
	Regular	33	11,3
	Ruim	47	16,2
	Péssimo	23	7,9
	Não respondido	12	4,1
Total=290			

Nesse bloco, novamente, a frequência de respostas com conceito bom e excelente chega a 60,3%, valor elevado em se tratando dessa população. Entretanto, durante as sessões do programa no estudo 2, as informações prestadas foram dissonantes com essas respostas. A questão 3, por exemplo solicita que se responda em escala (nunca, às vezes, com frequência, muitas vezes, sempre) com que frequência ensinam a seus filhos como resolver conflitos com outras pessoas usando palavras, não violência. Nos instrumentos de avaliação prévia, 23 das 29 participantes responderam que sempre ou muitas vezes ensinam a não usar violência. Nas sessões do programa, contudo, grande parte das mães (21) expressou que se alguma criança batesse em seu filho, ela bateria na criança. Esse dado apareceu na sessão 4, atividade 5, a partir do primeiro cenário de duas crianças brigando por causa de um brinquedo. Essas respostas durante o programa de intervenção são exatamente opostas às respostas no instrumento.

Algumas hipóteses poder ser levantadas a partir desses dados. No instrumento de avaliação, a pergunta é genérica refere-se ao comportamento de forma geral da mãe, ou cuidador, com a criança. No programa, entretanto, a questão levantada foi específica, imaginando uma cena de uma criança batendo no seu filho, ou seu filho batendo em uma criança (ainda que seja o irmão). Essa diferença pode criar um distanciamento da situação ao responder o questionário, imaginando que o correto seria ensinar a não usar violência. Com uma situação concreta a resposta se altera.

Este pode ser apontado como um dos pontos de fragilidade do instrumento de avaliação do ACT. Visto que as perguntas são genéricas, abre-se espaço para que as respostas acompanhem um ideal, mais do que a resposta real que cada mãe teria. Esse fator valeria para qualquer população estudada, não sendo necessariamente restrito a

um grupo de mães encarceradas. Faz-se necessária a utilização, pelos pesquisadores, de instrumentos de medida que se baseiem em outros fatores além do auto-relato.

Pode-se concluir, pelos dados obtidos, que essa população específica, expõe sua auto-avaliação predominantemente com conceitos excelente e bom. Esses valores não condizem com a literatura a respeito da população feminina encarcerada, tanto no Brasil quanto no exterior. Contudo, os dados da presente pesquisa devem ser considerados com parcimônia, uma vez que se basearam somente em auto-avaliação, diferentemente de pesquisas que incluem gama maior de instrumentos avaliativos. Tomando-se por base que esse grupo não tenha apresentado dificuldade objetivamente observável em responder aos instrumentos, considera-se duas possibilidades: Uma uma delas é que essa discrepância deva-se ao fato do desejo de corresponder à expectativa social de parentalidade. As análises comparativas entre os instrumentos de avaliação prévia e os instrumentos pós-programa revelem conclusões mais precisas a respeito do significado das respostas na avaliação prévia.

Instrumentos de avaliação do ACT pareados

A análise dos instrumentos pareados tem principal importância na verificação da efetividade do programa para essa população. Foram analisados 12 pares de instrumentos referentes ao segundo estudo. Ainda que 23 mulheres tenham participado do programa, somente 12 estavam presentes no preenchimento de ambos os instrumentos (prévio e pós-programa). Para a presente análise foram compiladas as frequências de respostas por conceitos, conforme nas figuras 2, 3, 4, 5 e 6.

Estilos Parentais.

Verifica-se pela Figura 2, um aumento no número de frequência de respostas com conceito bom e excelente e, de forma geral, diminuição de respostas referentes a

conceitos regular e péssimo de estilo parental. Esse dado apresenta dissonância frente aos dado apresentados nesse bloco no estudo de Weymouth e Howe (2011). As autoras não encontraram aumento significativo de conhecimento em estilos parentais na comunidade encarcerada avaliada. Todavia, as autoras realizaram a pesquisa com um grupo de pais (e não mães) encarcerados. Sugere-se, como hipótese, que as mães tenham maior disponibilidade para flexibilização dos seus estilos parentais após um programa de parentalidade.

O ligeiro aumento das respostas ruins (de 1,5% para 4,5%) é, na verdade uma melhoria das respostas com conceito péssimo. Esse aumento consistente entre as categorias de conceitos é indicativo do ganho de conhecimento com a participação no programa. Todavia, a frequência de escores indicativos de estilo parental excelente e bom apresentava-se alta antes do início do programa.

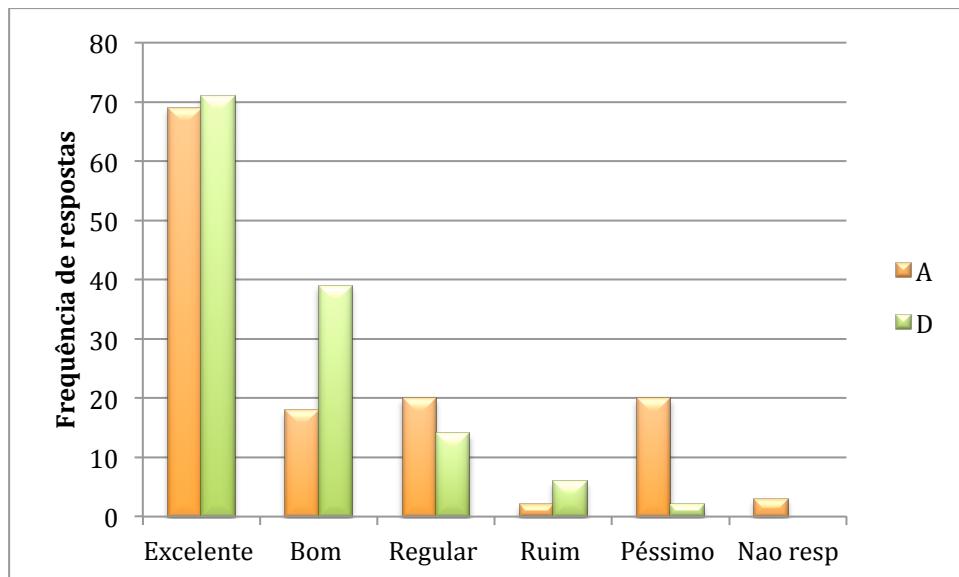


Figura 2. Resultados pareados do bloco de estilos parentais por frequência de respostas.

Os estilos parentais incluem, entre outras coisas, o uso de violência para disciplinar. Considerando-se os depoimentos prestados durante o programa e

apontados na análise qualitativa, essa amostra de mães encarceradas tinha, em 100% dos casos, sido vítima de abuso físico na infância. Fazendo uma correlação com o estudo de Greene, Haney e Hurtado (2000) a respeito da intergeracionalidade da violência entre mães encarceradas e seus filhos, a frequência de respostas consideradas adequadas nesse bloco configura-se como uma incógnita. Os autores encontraram em seu estudo que apontou que 65% das mães encarceradas e 44% dos seus filhos haviam sofrido abuso físico.

Consonantes a esses dados estão os números encontrados no estudo de Ormeño (2013), que também investigou os fatores de risco na história de vida das mulheres encarceradas e encontrou 67,11% de respondentes que afirmaram ter sido vítimas de punição corporal na infância.

Para o presente estudo, como não se considera possível des-aprender no contexto de um programa parental, infere-se que as quase 70% de respostas adequadas de estilo parental no instrumento prévio, condissem mais como uma necessidade de corresponder a padrões sociais do que de fato estilos parentais adequados.

O que se pode tirar desses dados é que a melhora efetiva nos estilos parentais encontra-se na diferença entre os escores iniciais e os finais, tomando-se essa hipótese com cometimento. O aumento de 2,9% na respostas excelente seria, portanto, menos significativo do que o aumento de 116% nas respostas com conceito bom, e redução nas frequências de respostas com conceito regular (30%), conceito ruim (66%) e conceito péssimo (90%).

Meios eletrônicos.

Com relação aos meios eletrônicos, houve aumento consistente na frequência da respostas com conceito excelente e regular-bom (de 40,7% para 70,7%). Cabe

destacar que os escores iniciais nesse grupo eram mais baixos do que os da categoria anterior. Os escores desse grupo são os únicos condizentes com achados do estudo de Weymouth e Howe (2011) com comunidade carcerária masculina. Essas autoras encontraram melhora significativa no bloco de mídia eletrônica com essa população.

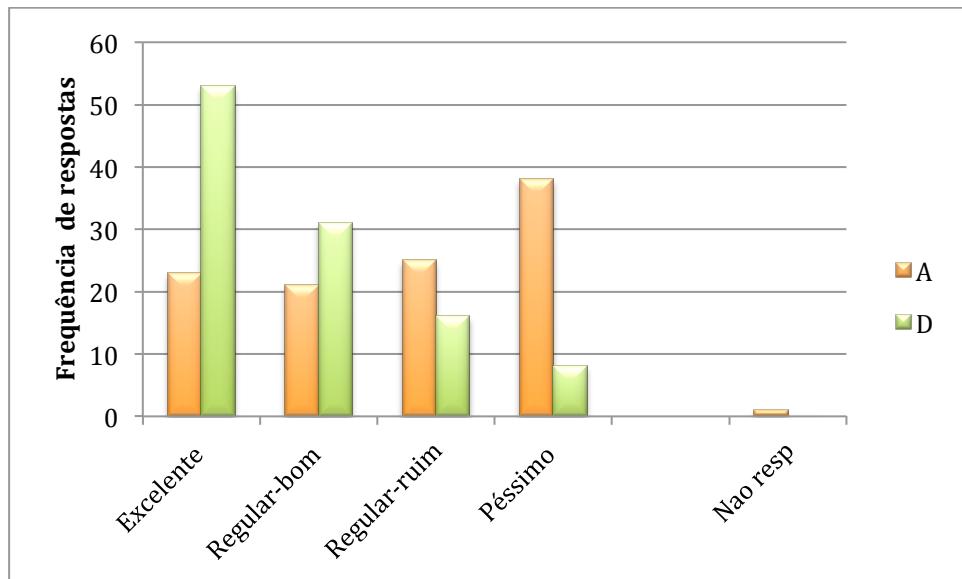


Figura 3. Resultado pareado do bloco de meios eletrônicos por frequência de respostas.

Ao considerar-se os relatos das participantes do programa de que afirmavam deixar seus filhos muitas vezes por horas seguidas em frente à televisão, sem qualquer supervisão, deduz-se que essas mães não fazem sequer ideia dos conteúdos da mídia, e aos riscos que essa violência expõe, como lembram Weymouth e Howe (2011). Contudo o bloco de meios eletrônicos parece ser, de forma geral, aquele que apresenta melhoria de padrões em todos os estudos avaliativos utilizando o ACT. Dessa forma, os escores finais apresentaram 130% de aumento nas respostas excelentes, 47% de aumento nas respostas regular-bom, 36% de redução das respostas com conceito regular-ruim, 78,9% de redução de respostas com conceito péssimo.

Bloco de desenvolvimento infantil.

O bloco de desenvolvimento infantil apresentava a maioria de questões respondidas segundo conceito excelente e bom. Apresentou, outrossim, diferença frente aos blocos anteriores. 52,8% de aumento nas respostas excelentes, 14,49% de redução de respostas boas, 50% de redução de respostas regular, 22% de redução de respostas com conceito ruim, 27,2% de aumento de respostas péssimo, como pode se verificar na figura 4.

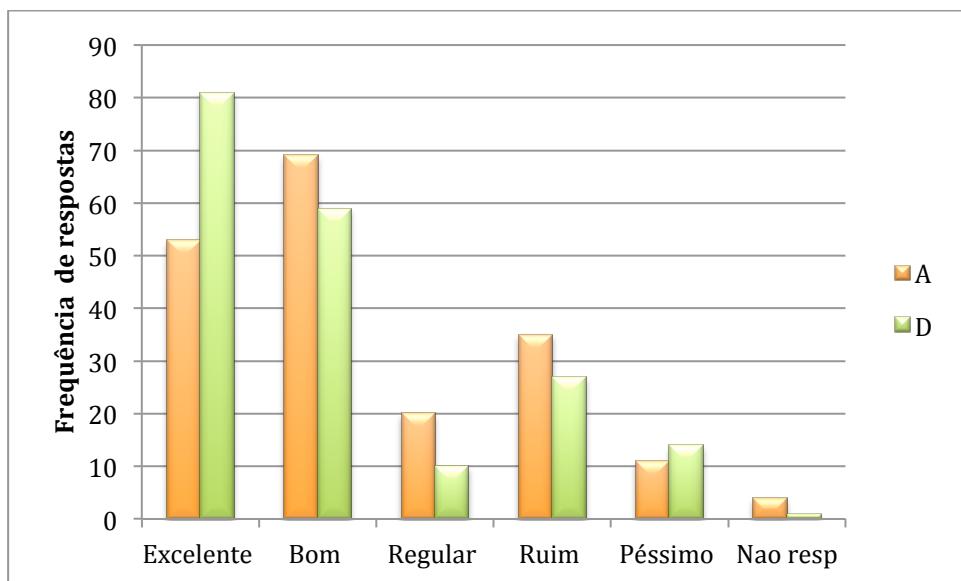


Figura 4.
Resultado pareado do bloco de desenvolvimento infantil por frequência de respostas

A redução de respostas com conceito bom e o aumento de respostas com conceito péssimo podem ser indicativas de algumas hipóteses. É possível que a exposição ao programa tenha dado uma medida mais real de conhecimento para as participantes. Outra hipótese seria que com o estabelecimento de *rapport* não havia mais necessidade de corresponder a supostos ideais de parentalidade, como aponta Dalley (2002). A última hipótese diz respeito à linguagem dos instrumentos, que no final do programa já estava mais claro para as participantes, que teriam respondido com mais acuidade. Weymouth e Howe (2011) lembram que os instrumentos de avaliação do ACT contam com questões formuladas segundo um nível educacional

condizente com um estudante de 8^a série e além. Considerando o já exposto anteriormente a respeito do nível da educação oferecida dentro do presídio, e que muitas dessas mulheres continuam sua escolaridade também por conta da remissão de pena, pode-se entender que ainda que houvesse suposto nível acadêmico nessa amostra, a aquisição da interpretação de materiais e seus vocabulários, se deu durante o programa.

Essas hipóteses, entretanto, são apenas suposições. A amostra não é grande o suficiente para análises mais complexas e, portanto, esses questionamentos ficam como pano de fundo dos dados encontrados, visto que des-conhecimento não é uma hipótese possível.

Bloco de comportamento dos pais.

Este bloco de comportamento dos pais mostra dados contundentes de aumento de respostas com conceito excelente e quase extinção de respostas com conceito regular, ruim e péssimo. Houve 94,6% de aumento de respostas excelente, respostas boas mantiveram o mesmo valor, 88,8% de redução de respostas regular, 89,2% de redução de respostas ruim, 50% de redução de respostas com conceito péssimo, como pode se ver na Figura 5.

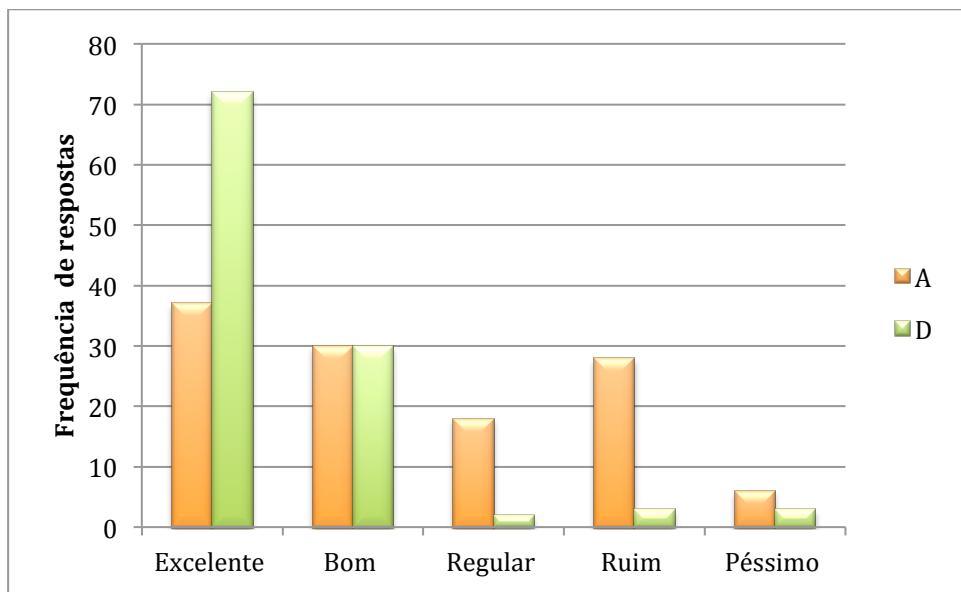


Figura 5.

Resultados pareados do bloco de comportamento dos pais por frequência de respostas

Este bloco de comportamento dos pais mostra dados expressivos de aumento de respostas com conceito excelente e quase extinção de respostas com conceito regular, ruim e péssimo. Houve 94,6% de aumento de respostas excelente, respostas boas mantiveram o mesmo valor, 88,8% de redução de respostas regular, 89,2% de redução de respostas ruim, 50% de redução de respostas com conceito péssimo.

As questões sobre comportamento dos pais incluem, como foi apontado anteriormente, o espectro de comportamentos de exposição dos filhos ao exemplo, que pode ser bom ou ruim. Um exemplo bastante comum desse tipo de comportamentos maléfico para a criança é o fato de assistir a episódios de violência intrafamiliar. A pesquisa realizada por Greene, Haney e Hurtado (2000) no estado americano da Califórnia, buscou identificar os fatores de risco aos quais a mulher ou mãe encarcerada tinha sido exposta durante a infância. Presenciar episódios de agressão dentro da família esteve nas respostas de 60% das mães estudadas e o mesmo estudo indicou que 69% das crianças, filhas dessas mães, também eram expostas a esse tipo de violência, comprovando um ponto da intergeracionalidade da violência entre mulheres presas.

No presente estudo, a melhora na atenção a esse tipo de comportamento permissivo da exposição à violência no lar foi, sobretudo, o que alavancou o aumento da frequência em respostas adequadas neste bloco. Este dado sugere a suscetibilidade positiva do aprendizado a respeito de modelos não-violentos.

Este último bloco funciona no instrumento avaliativo, como uma espécie de resumo de todas as habilidades aprendidas (Weymouth & Howe, 2011). A tendência é que ele seja revelador da efetividade do programa.

Os resultados gerais de todos os blocos podem ser visualizados na Tabela 9 e na Figura 6. Para esta tabela e este gráfico, visto que o bloco de meios eletrônicos era medido em escala Likert de 4 pontos e os outros 3 blocos em escala de 5 pontos, manteve-se os valores extremos (excelente e péssimo) e agrupou-se os valores centrais (bom, regular-bom, regular, regular-ruim).

Tabela 09.

Resultados pareados gerais por conceitos

Conceitos	% das respostas antes	% das respostas depois
Excelente	33,3%	51,2%
Regular	52,4%	43,8%
Péssimo	13,7%	4,9%

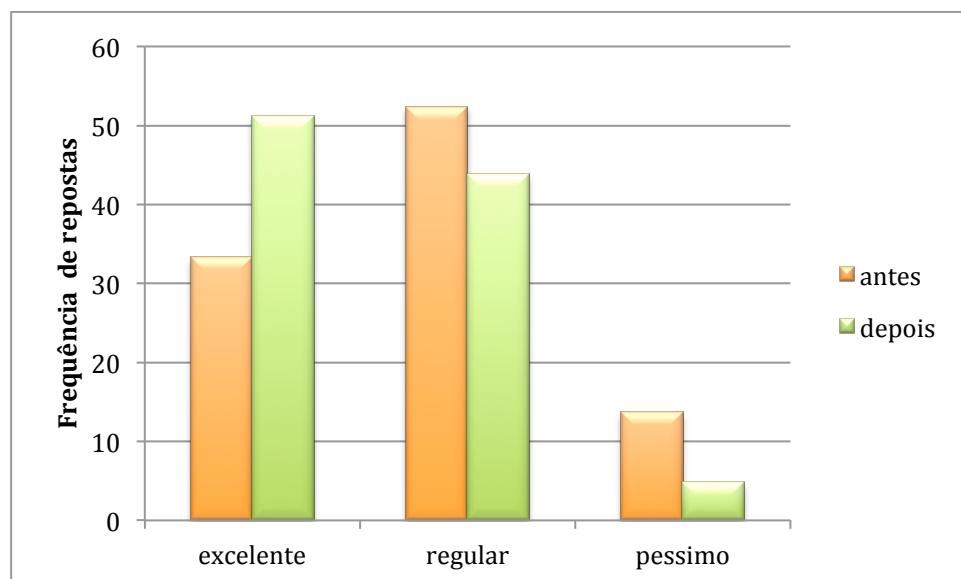


Figura 6. Distribuição dos escores por conceito nos instrumentos de avaliação pareados

A compilação de dados apontou para um aumento de 53,7% nos valores excelentes, 16,41% de redução de conceitos regular e 64,2% de redução de conceito péssimo. Esses valores são encorajadores na medida em que mostram uma melhora consistente nos conhecimentos sobre parentalidade menos violenta.

Contudo, mesmo os resultados dos instrumentos de avaliação pareados indiquem melhora de conceitos bom e excelente e redução de conceitos regular, ruim e péssimo, os dados qualitativos informam uma realidade um pouco diferente. No início do programa, segundo observação, respostas nas primeiras tarefas, e as discussões entre o grupo, o que apareceu foi mulheres de forma geral com pouco conhecimento na maioria dos temas. Talvez um tópico onde as participantes atuassem de forma adequada, ainda que por razões não ligadas a um conhecimento formal, fosse a oferta de menos violência física aos filhos, como reação à violência que sofreram enquanto crianças. Todavia, os resultados do instrumento de avaliação prévia não pareciam representar as mesmas mulheres que estavam no programa de intervenção.

Questionou-se, portanto, capacidade dos instrumentos do ACT de avaliar sobretudo os conhecimentos anteriores ao programa e, consequentemente, sua real eficácia de mensuração nessa população. Essa suspeita já tinha sido levantada pela autora no início do presente projeto e cabe discorrer brevemente sobre esse tema.

Na ocasião da capacitação da autora no programa, além do workshop em si, havia o preenchimento de instrumentos de avaliação, da mesma forma que se faz entre a facilitadora e os participantes na condução de um grupo. A autora, nessa época era portanto graduada em psicologia, com mais de 5 anos de prática clínica e de condução de grupos e populações de risco. Antes do workshop, os profissionais

em treinamento preencheram um instrumento de avaliação prévia. As questões desse instrumento avaliavam o grau de conhecimento em determinados aspectos como condução de grupos, capacidade de fornecer informação sobre violência, noção de desenvolvimento infantil, etc. Devido à experiência prévia da autora deste trabalho, todas as respostas foram respondidas, com toda a sinceridade, no nível mais alto da escala likert daquele instrumento.

Todavia, depois da realização do workshop, que foi impecável em termos de apresentação de conteúdo e de propostas para desenvolvimento do programa, o instrumento de pós-avaliação incluía as mesmas questões do instrumento prévio. Da mesma forma as questões foram respondidas sinceramente, marcando em todas as questões os valores máximos da escala likert. Não há dúvida de que os instrumentos preenchidos pela autora falharam em medir o consistente ganho de conhecimento durante o workshop. Se houvesse, por exemplo, um outro workshop mais avançado, a mesma situação se repetiria e o instrumento não mediria absolutamente nada, ainda que em parâmetros quantitativos o aprendizado tenha sido muito grande.

Esse questionamento, porém, não partiria de um participante do grupo para pais e cuidadores. Menos ainda veríamos esse grupo de mulheres encarceradas se questionando sobre medição de variáveis. Entretanto, a dificuldade de medir o saber antes de se receber o saber é inegável.

Com esses questionamentos em vista, optou-se por adicionar um instrumento avaliativo no pós-programa. Esse instrumento foi preenchido no mesmo dia que aqueles do ACT, mas trouxe resultados diferentes. A ideia desse instrumento era a pergunta “o que você sabia antes comparado com o que você sabe agora?”.

Verifica-se pelos resultados das Tabelas 10 e 11 e das Figuras 7 e 8 que essa pergunta é mais acurada do que simplesmente “o que você sabe agora”. Considera-se

que, ainda que no início do programa as participantes não tivessem o conhecimento que tinham depois do programa, elas acreditavam que tinham conhecimento e, portanto, seria impossível que afirmassem de outra forma.

Pode-se perceber no momento quando foram preenchidos os instrumentos prévios, que as participantes acreditavam oferecer a melhor relação parental possível aos seus filhos. Essa crença foi desconstruída com o passar do programa, e reconstruída novamente, com recursos objetivos de parentalidade positiva.

Tabela 10
Resultados do instrumento comparativo pré-pós programa

	Desenv. Infantil		Comptos. Dificeis		Impacto da violência		Manejo da raiva		Resolução de conflitos		Disciplina positiva		Impacto da mídia	
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D
P1	4	10	3	9	2	10	4	10	2	9	7	10	5	10
P2	4	10	3	9	2	10	4	10	2	9	7	10	5	10
P3	5	10	5	8	0	10	0	10	4	9	4	10	0	10
P4	5	10	3	8	2	10	2	9	6	9	6	10	0	10
P5	4	9	2	9	4	9	0	8	0	9	4	9	4	9
P6	4	9	3	9	4	9	3	9	3	9	3	9	1	9
P7	1	8	1	9	2	10	0	9	4	10	6	10	4	10
P8	7	9	5	9	5	10	4	9	5	8	6	10	5	9
P9	7	9	5	9	5	10	4	9	5	8	6	10	5	9
P10	2	9	0	10	2	10	0	10	5	10	7	10	0	10
P11	5	10	7	10	6	10	8	10	3	10	9	10	2	10
P12	5	10	3	9	4	9	1	10	2	9	5	10	4	9
P13	4	10	8	10	7	10	8	10	9	10	6	10	8	10
P14	4	9	7	10	9	10	10	10	8	10	2	8	8	10
Média	4,2	9,42	3,92	9,64	5,14	9,78	3,14	9,5	4,14	9,21	5,57	9,71	3,64	9,64

Nota. A= antes; D= depois; P = participante.

Os dados adquirem maior clareza quando verificados no gráfico comparativo compilado na Figura 7.

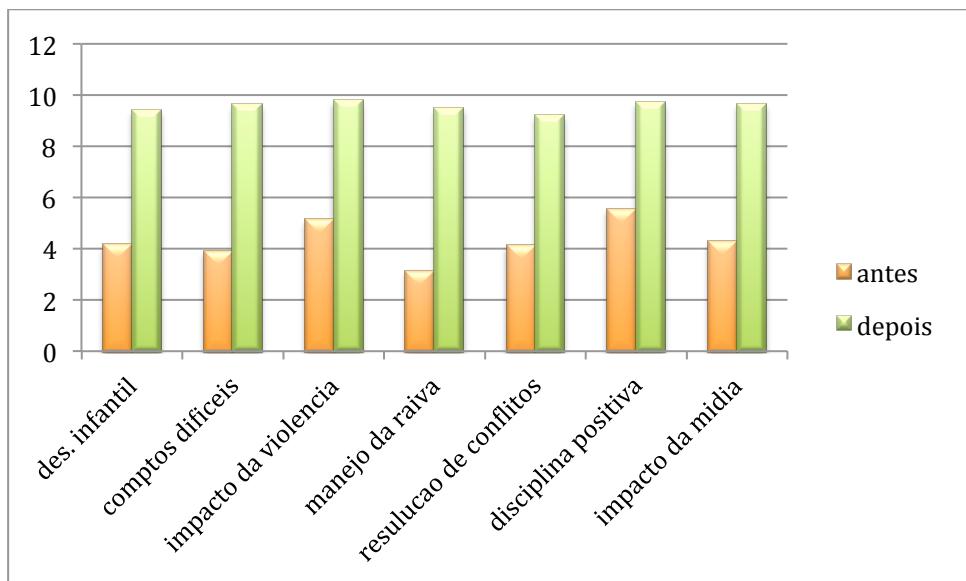


Figura 7. resultados das médias de escores no instrumento comparativo

Foi utilizado nesse instrumento o mesmo vocabulário empregado no programa para cada uma das categorias e verifica-se valores muito expressivos de aumento de respostas condizentes com nível excelente e completa redução de respostas com conceito regular, ruim e péssimo, como pode ser verificado na Tabela 11 e Figura 8.

Tabela 11. Respostas ao instrumento comparativo

P	Comparativo	Conceito		Freq. Resp.		%	
				A	D	A	D
n= 14	Excelente	4		91		4,1	92,8
	Bom	14		7		14,2	7,1
	Regular	24		0		24,4	0,0
	Ruim	29		0		29,5	0,0
	Péssimo	27		0		27,5%	0,0
		Total= 98					

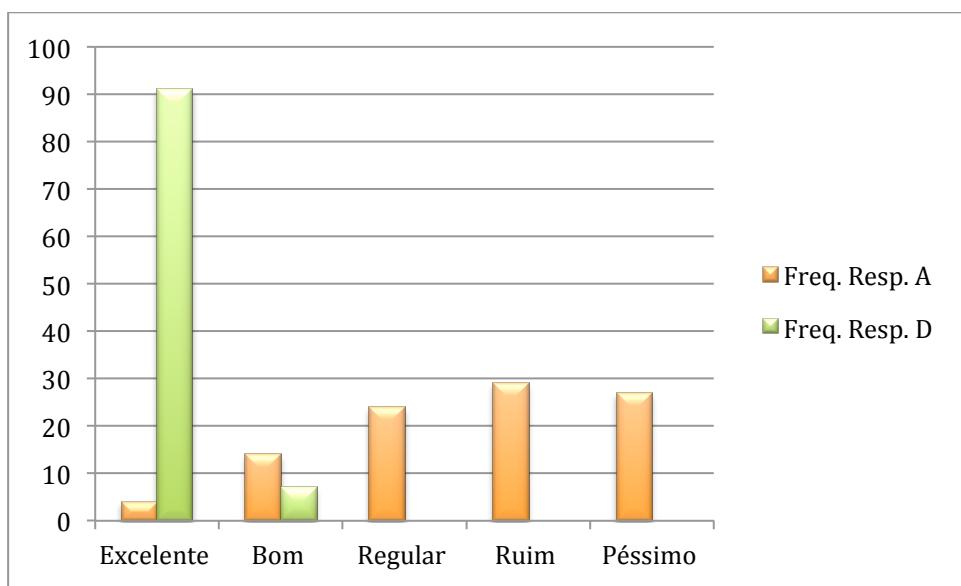


Figura 8. Frequência de respostas por conceito no instrumento comparativo

O aumento de 2175% nas respostas com conceito excelente, redução de 50% nas respostas com conceito bom, e redução de 100% das respostas com conceito regular, ruim e péssimo. Esses números indicam algo a mais do que aquilo que se vê nos instrumentos de avaliação do programa. Primeiro, que o grau de conhecimento antes do programa talvez fosse menor do que realmente apareceu e segundo, que é consequência, que o ganho de conhecimento talvez seja maior do que se está sendo medido.

Cabe o alerta de que também é possível que na utilização dos conhecimentos adquiridos com os filhos, a melhora não seja observada. O que se levou em consideração aqui, vista a ausência do contato frequente com as crianças, foi a exposição e o aprendizado de uma alternativa de parentalidade e de comportamento geral.

Considerações finais

A principal conclusão dessa pesquisa é que a aplicação do programa ACT dentro de instituições carcerárias femininas na realidade brasileira é viável. Mais do

que isso, o currículo mostrou-se eficaz na aumento de conhecimentos sobre educação sem o uso de violência. No entanto, algumas considerações devem ser levantadas a respeito do programa com essa população:

A adaptação de linguagem se faz necessária para o aproveitamento dos conteúdos pelos participantes. O nível de escolaridade nem sempre equivale com o nível efetivo de conhecimento da língua e, portanto, necessita de adaptação por meio do facilitador.

Essa e outras adaptações só podem ser realizadas por facilitadores ou coordenadores que tenham um conhecimento profundo de manejo de grupos, de psicologia e de funcionamento de programas educacionais. Formação universitária em psicologia ou profissões afins parece trazer ganho na adaptabilidade do programa. Além do conhecimento formal, o programa ganha em qualidade de acordo com a sensibilidade do facilitador, o uso de habilidades sociais e experiência.

Um tema expoente do ACT, que parece ser subestimado na maior parte das revisões do programa diz respeito à promoção de ideologia antiviolência. Educar os filhos de maneira pacífica é só uma parte da ideologia que o ACT tem capacidade para transmitir, mas novamente esse tema depende da habilidade do facilitador.

Essa questão foi levantada por um dado que constitui a limitação do presente trabalho. A ausência de crianças em contato com as mães para que elas pudessem experimentar os conhecimentos adquiridos. Pela falta dos filhos, as práticas não violentas foram testadas e experimentadas com as colegas de cela, os agentes penitenciários e o grupo de pesquisadores. A aquisição dessa ideologia antiviolência, ou ao menos a semente dela, foi observada nos relatos e comportamentos das participantes entre o início e o fim do programa. A promoção desse ideal e de conceitos morais tem valor incalculável nesse programa e merecem ser explorados

como componentes para um possível programa multi-setorizado de prevenção de violência.

O tema da violência constitui mais um item que merece atenção com esse tipo de população. Acredita-se que seria indicado uma extensão do número de sessões dedicadas somente ao tema da violência. Os parâmetros iniciais dessas cuidadoras diferem sobremaneira dos parâmetros do que pode se chamar de população “geral”. Além da violência, as questões relacionadas à identificação de emoções também merece cuidado extra. Essas poderiam ter sido flexibilizações propostas pela autora durante a pesquisa, mas esse dado tornou-se claro somente próximo ao final da intervenção

Outra consideração refere-se aos instrumentos avaliativos do programa. Percebeu-se com a inserção de um instrumento bastante simples, que algumas lacunas no processo de avaliação ainda necessitam ser preenchidas. A dificuldade encontra-se em avaliar o saber, o comportamento e o conhecimento anterior ao programa. Sabe-se que as medidas de auto-relato apresentam grau de fidedignidade mais baixo do que aquelas objetivamente observáveis. Entretanto, acredita-se na possibilidade de ajuste dos instrumentos considerando todas as variáveis de aceitação social, compreensão da linguagem e valorização do saber intuitivo das mães sobre seus filhos.

A principal limitação desse estudo encontra-se na impossibilidade de mensurar as alterações de comportamento das participantes com os filhos, o que pode inclusive invalidar muitos dos dados. Consequentemente, aponta-se a necessidade de realizar estudos como esse que incluem a presença dos filhos, não só para medir a efetividade do programa no contato direto com as crianças, como também para fortalecer os vínculos mãe-filho e com isso oferecer melhor perspectiva de mudança

para essas mulheres. Além disso, a impossibilidade de realizar feedback com as participantes há que ser considerada. Outros estudos, contemplando o contato com os filhos e acompanhamento das participantes com *feedback*, ainda que dentro do presídio, se fazem necessários para resultados mais precisos.

Em uma única ocasião a autora acompanhou algumas das participantes em interação com seus filhos. A visita de dia das mães na penitenciária contou com algumas crianças, filhos das integrantes do grupo. A observação de uma das detentas, sentada com seus dois filhos e sua mãe, mostrando os materiais e explicando os conteúdos do ACT, foi talvez a imagem mais contundente de que o caminho era o positivo na reelaboração do exercício da parentalidade mais saudável e prazerosa.

A última sugestão de estudo seria com a inclusão dos cuidadores que assumem o papel da mãe enquanto ela está em privação de liberdade. Com isso, oferece-se uma transição para que as mães presas assumam seu papel na volta para casa. Naturalmente o sistema familiar, especialmente de uma mãe encarcerada, precisa se reorganizar, tanto quando a mãe é presa, quanto quando ela volta para casa. A atenção às crianças que foram privadas do contato materno é tão importante e complexa que deve ser estudada à parte. A urgência por políticas públicas que salvaguardem a função materna e os vínculos entre mães encarceradas e seus filhos deve ser considerada, visto o custo econômico e desenvolvimental exposto ao longo do trabalho a respeito das consequências da violência e do papel dos cuidadores primários na vida da criança.

Referências

- Aber, J. L., Bennett, N. G., Conley, D. C. & Li, J. (1997). The effects of poverty on child health and development. *Annual Review of Public Health*, vol. 18, p. 463-483.
- Aber, J. L., Brown, J. L. & Henrich, C. C. (1999). Teaching conflict Resolution, an effective school-based approach to violence prevention, New York: *National Center for Children in Poverty*.
- Aber, J. L., Brown, J. L. & Jones, S. M. (2003) "Developmental Trajectories Toward Violence in Middle Childhood: Course, Demographic Differences, and Response to School-Based Intervention". *Developmental Psychology*, vol. 39, no. 2, pp. 324-348.
- Aber, J. L., Jones, S. M., Brown , J. L., Chaudry, N. & Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and Psychopathology / Volume / Issue 02 / June 1998*, pp 187-213. DOI: <http://dx.doi.org/> (About DOI), Published online: 08 September 2000
- Altafim, E. R. P., Linhares, M. B. M. (2015). Avaliação da eficácia de uma intervenção preventiva nas práticas parentais educativas. Tese de doutorado não publicada. USP-Ribeirão Preto.
- Almeida, K. M. (1998) Metáforas de um pena capital: um estudo sobre a experiência prisional e suas relações com a saúde mental das presidiárias. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, 1998.
- Almeida, N. K. D. & Coelho, M. T. Á. D. (2007). A violência estrutural. UNIFACS, Salvador.
- Arruda, D. (1998). Sistemas de informações e alocação de recursos. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social da UERJ.
- Barnett, D. (1997). The effects of early intervention on maltreating parents and theirs children. In: M. J. Guralnick. *The effectiveness of early intervention*. (pp. 147-170). Baltimore: Paul Brookes.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Bazon, M. R., & Faleiros, J. M. (2013). Identificação e Notificação dos Maus-tratos Infantis no Setor Educacional. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(53), 53-61.
doi:<http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272354201307>

- Belfield, C., Bowden, B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R. & Zander, S. (2015). *The Economic Value of Social and Emotional Learning*. New York: Center for Benefit-Cost Studies in Education, Teachers College, Columbia University.
- Bellis, M. A., Lowey, H., Leckenby, N., Hughes, K., & Harrison, D. (2013). Adverse childhood experiences: Retrospective study to determine their impact on adult health behaviours and health outcomes in a UK population. *Journal of Public Health*, 36(1), 81–91.
- Block , K. J. & Potthast, M. (1998). Girl Scouts Beyond Bars: facilitating parent-child contact in correctional settings. *Child Welfare* (5), 561-78.
- Bloom, B. (1995). Imprisoned mothers. In D. Johnston, (Org.) Children of Incarcerated Parents. pp. 21-30. New York: Lexington Books.
- Bolger, K. E. & Patterson, C.J. (2001). Pathways from child maltreatment to internalizing problems: perceptions of control as mediators and moderators. *Development and Psychopathology*, (13)913–940.
- Brasil. (2001) Ministério da Saúde. Política Nacional de Redução da Morbimortalidade. Portaria MS/GM no 737, de 16 de maio de 2001. Diário Oficial da União; 2001 maio 18.
- Brasil. (2010) Ministério do Planejamento , Orçamento e Gestão . Instituto brasileiro de geografia e estatística. Contagem Populacional.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1996). Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In: Damon, W. & Lerner, R.M. (Orgs). *Handbook of Child Psychology*, vol 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, p 993-1028.
- Brown, J. L., (2003). The Direct and Indirect Effects of a School-Based Social-Emotional Learning Program on Trajectories of Children's Academic Achievement. dissertation, Columbia University.
- Brown, J.L., Roderick, Lantieri & Aber (2004). The Resolving Conflict Creatively Program: A School-Based Social and Emotional Learning Program. In *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* Columbia University.
- Burkhart, K. M., Knox, M. & Brockmyer, J. J (2013). *Journal of Child and Family Studies* 22: 942. doi:10.1007/s10826-012-9656-3.
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2009). Comfortably numb: Desensitizing effects of violent media on helping others. *Psychological Science*, 20, 273–277. doi:10.1111/j.1467-9280.2009.02287.x.
- Bussab, V. S. R. (2000). Agressividade: a perspectiva etiológica. In R. R. Kerbauy

- (Org.). Sobre Comportamento e Cognição (vol.5). Santo André: SET. 201-104.
- Caldwell, R. A. (1992). The costs of child abuse vs. child abuse prevention: michigan's experience. Michigan State University.
- Canzaro, D. & Argimon, L. I. (2010). Características, sintomas depressivos e fatores associados em mulheres encarceradas no Estado do Rio Grande do Sul. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro. 26 (7), 1323-1333.
- Cardia, N., Lagatta, P. & Affonso, C. (2012). Assessment of child maltreatment prevention readiness. Country Report Brazil. NEV, University of São Paulo.
- Carnagey, N. L., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2007). The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 489–496. doi:10.1016/j.jesp.2006.05.003.
- Cecílio, L. P. P., Garbin, C. A. S., Rovida, T. A. S., Queiroz, A. P. D. G. & Garbin, A. J. I. (2012). Violência interpessoal: estudo descritivo dos casos não fatais atendidos em uma unidade de urgência e emergência referencia de sete municípios do estado de São Paulo, Brasil, 2008 a 2010. 293-304. ISSN 1679-4974. <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742012000200012>.
- Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: Um estudo sobre a resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia* (Natal), 5, 71-93.
- Celinska, K. & Siegel, J. A. (2010). Mothers in trouble: coping with actual or pending separation from children due to incarceration. *Prison Journal*, 90:447-474.
- Centro pela Justiça e pelo Direito Internacional, CEJIL; Associação Juízes para Democracia, AJD; Instituto Terra, Trabalho e Cidadania, ITCC; Pastoral Carcerária Nacional, CNBB; Instituto de Defesa do Direito de Defesa, IDDD; Centro Dandara de Promotoras Legais Popular; Associação Brasileira de Defesa da Mulher, da Infância e da Juventude, ASBRAD; Comissão Teotônio Vilela, CTV; Instituto Brasileiro de Ciências Criminais, IBCCRIM. (2007). *Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil*. 1-61.
- Cicchetti D. & Toth S. L. (1991). A developmental perspective on internalizing and externalizing disorders. In: Cicchetti D, Toth SL. Internalizing and Externalizing Expressions of Dysfunction - *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology*. Vol 2 New Jersey: Lawrence Erlbaum. p. 1-19.
- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente CONANDA (2006). Plano Nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária. Brasília (DF): CONANDA;
- Craig, S. (2009). A historical review of mother and child programs for incarcerated women. *The Prison Journal*, 89, 35-53.

- Dalley, L. P. (2002). Policy implications relating to intimate mothers and their children: Will the past be prologue? *The Prison Journal*, 82, 234-268.
- Del Prette, A., & Del Prette Z. A. P. (2001). Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o Trabalho em Grupo. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette & Del Prette (2005). Habilidades sociais na infância: Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2009). Adolescência e fatores de risco: a importância das habilidades sociais educativas. In: V. G. Haase, F. O. Ferreira, & F. J. Penna, (Orgs.), *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência* (pp. 503-522). Belo Horizonte: Coopmed.
- Departamento Penitenciário Nacional- DEPEN (2008). Mulheres Encarceradas. Diagnóstico nacional. Consolidação dos dados fornecidos pelas unidades da federação. Brasília: Ministério da Justiça.
- Dishion, T. J.& McMahon, R. J. (1998); Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: a conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*. Vol. 1, n. 1
- Dodge, M. & Pogrebin, M. R. (2001). Collateral costs of imprisonment for women: Complications of reintegration. *The Prison Journal*, 81(1), 42-54.
- Doyle, J. (2006). Prevention and early intervention. Issue 1, addendum.
- Duarte, E. C., Garcia, L. P., Freitas, L. R.S., Mansano, N. H., Monteiro, R. A. & Ramalho, W. M. (2012). Associação ecológica entre características dos municípios e o risco de homicídios em homens adultos de 20-39 anos de idade no brasil, 1999-2010. *Scielo Public Health*.
- Durigan, C. R. Z. (2015). Maternidade na prisão: uma análise das relações de apego entre filhos e mães encarceradas. Dissertação de mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná.
- Edwards, D., Hunt, M. H., Meyers, J., Grogg, K. R. & Jarrett, O. (2005). Acceptability and student outcomes of a violence prevention curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 401–418. doi:10.1007/s10935-005-0002-z
- Eisenstein, E., Williams, L.C.A., Lidchi, V., & Cordeiro, C. (2008). World perspective on child abuse: Brazil. In D. Daro. World Perspectives on Child Abuse. (pp.70-72). (8a ed.). Hong Kong: ISPCAN – International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect.
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R. & Brown, E. C. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*, 53(2), 180–186.
- Felitti V. J. (1998) Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: the Adverse Childhood

- Experiences (ACE) study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14: 245–258. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chab.2009.07.006>
- Frey, K. S., Nolen, S. B., Edstrom, L. V. & Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 171–200.
- Gelles, Richard J. & Perlman, Staci (2012). Estimated Annual Cost of Child Abuse and Neglect. Chicago IL: *Prevent Child Abuse America*.
- Giordani, A. T. & Bueno, S. M. V. (2001). A maternidade pra mulheres detentas e a transmissao de DST/AIDS. *Jornal Brasileiro de doenças sexualmente transmissíveis*, 13 (6) 12-24.
- Gomez V. R. V. & Bazon, M. R. (2014). Association between child maltreatment indicators and developmental problems in early childhood education. *Journal of Human Growth and Development*, 24(2): 214-220.
- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamentos anti-social. In: A. Del Prette e Z Del Prette (orgs), *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*.
- Gomide, P. I. C. (2006). Inventário de Estilos Parentais. Modelo Teórico: Manual de Aplicação, Apuração e Interpretação. Petrópolis: Vozes.
- Gomide, P. I. C., Salvo, C. G., Pinheiro, D. P. N., & Sabbag, G. M. (2005). Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais. *PsicoUSF*, 10(2), 169-178.
- Greene, S.; Haney, C. & Hurtado, A. (2000). Cycles of pain: Risk factors in lives of incarcerated mothers and their children. *The Prison Journal*, (80), 3-23.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K. & Rivara, F. P.(1997). Effectiveness of a violent prevention curriculum among children in Elementary School. A randomized trial. *Journal of the American Medical Association*, 277(20), 1605-1611.
- Guimarães, Thais Albernaz, & Luna, Sergio Vasconcelos de. (2013). Penitentiary social reintegration programs: a behavioral analysis approach. *Temas em Psicologia*, 21(2), 439-449. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-11>
- Guttman, M & Mowder B. A. (2005). The ACT training program: the future of violence prevention aimed at young children and their caregivers. *JECIP*, vol 1, 25-36. New York City: Pace University.
- Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A., Butchart, A., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A. & Mikton, C. (2014). Global development and diffusion of outcome evaluation research for interpersonal and sel-directed violence prevention from 2007 to 2013. *Aggression and Violent Behavior* 19 (2014) 655-662.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2006). Estudos e pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 19, Síntese dos indicadores sociais. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2006/indic_sociais2006.pdf
- Jessor, R., Turbin, M. S., Costa, F. M. (1998) Risk and protection in successful outcomes among disadvantaged adolescents. *Applied Developmental Science* v.2 n. 4 194-208.
- Julião, E. (2009). A ressocialização através do estudo e do trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro. 2009. <Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/elionaldo_tese_final_parte_textual.pdf>.
- Keiley, M.K., Howe, T.R., Dodge, K.A., Pettit, G.S., & Bates, J.E. (2001). The timing of child physical maltreatment: A cross-domain growth analysis of impact on adolescent externalizing and internalizing problems. *Development and Psychopathology*, 13, 891-912.
- Knox, M., Burkhart, K. & Cromly, A. (2013). Supporting parenting in community health centers: The ACT Raising Safe Kids program. *Journal of Community Psychology*, 41 (4), p 395-407.
- Knox, M., Burkhart, K. & Hunter, K. (2010). Act Against Violence Parents raising Safe Kids Program: Effects on Maltreatment-Related Parenting Behaviours and Beliefs. *Journal of Family Issues* XX(X) 1-20.
- Kronenberger, W. G., Mathews, V. P., Dunn, D. W., Wang, Y., Wood, E. A., Giauque, A. L., et al. (2005). Media violence exposure and executive functioning in aggressive and control adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 61, 725–737. [doi:10.1002/jclp.20022](https://doi.org/10.1002/jclp.20022).
- Krug, E., Dahlberg, L. L., Zwi, A. B. & Lozano, R. Eds. (2002). World Report on violence and health. WHO. Geneva.
- Lemos, A. M., Mazzilli, C. & Klering, L. R. (1998). Análise do trabalho prisional: um estudo exploratório. *RAC*, v.2, n.3, 1998.
- Leung, C., Sanders, M.R., Leung, S., Mak, R. & Lau, J. (2003). An Outcome evaluation of the implementation of the Triple P – Positive Parenting Program in Hong Kong. *Family Process*, 42(4), 531-544.
- Lidchi, V. (2010) Maus-tratos e Proteção de Crianças e Adolescentes. Instituto Noos. Rio de Janeiro.
- Lopes, R. (2007) Prisioneiras de uma mesma historia: O amor materno atrás das grades. *Imaginário USP*, 13, (14), 439-459.

- Lucena, H. H. R. (2009) Biografias de aprendizagens de mulheres encarceradas. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba.
- Luz, A. M. H., & Berni, N. I. O. (2010). Processo da paternidade na adolescência. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 63(1), 43-50.
- Maia, J. M. D., Williams, L. C. A. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas Psicologia*. Vol. 13(2): 91-103.
- Markson, L., Lamb, M. E. & Lösel, F. (2015). The impact of contextual family risks on prisoners' children's behavioural outcomes and the potential protective role of family functioning moderators. *European Journal of Developmental Psychology*.
- Mello, M. F., Faria, A. A., Mello, A. F., Carpenter, L. L., Tyka, A. R., Price L. H., (2009) Maus-tratos na infância e psicopatologia no adulto: caminhos para a disfunção do eixo hipotálamo-pituitária-adrenal. *Rev Brasileira de Psiquiatria*. 31(2): 41-48. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462009000600002>.
- Miguel, L. M. S. (2013). A norma jurídica e a realidade do sistema carcerário brasileiro. *Revista Habitus* v. 11 n. 1. IFCS-UFRJ
- Miguel, J. J & Howe, T. R. (2006). Implementing and evaluating a national early prevention program at the local level: lessons from ACT (adults and children together) against violence. *Journal of Early Child and Infant Psychology*, 2, 16-38.
- Milota T., Éthier L.S., St-Laurent D., Provost M. A., (2010) The role of trauma symptoms in the development of behavioral problems in maltreated preschoolers. *Child Abuse & Neglect*; 34:225–234. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chab.2009.07.006>.
- Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Monitoramento e Avaliação da Gestão do SUS. Temático prevenção de violência e cultura da paz III. Brasília: Ministério da Saúde; 2008. (Painel de indicadores do SUS nº 5)
- Misse M. (2004). Violência: o que foi que aconteceu? <http://www.necvu.ifcs.ufrj.br/arquivos/viol%C3%A3oanciaoquefoiqueaconteceu.pdf> (acessado em 25 de maio de 2016).
- Murray, J., Farrington, D. P. & Sekol, I. (2012). Children's antisocial behavior, mental health, drug use, and educational performance after parental incarceration: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, v. 138(2), Mar 2012, 175-210. <http://dx.doi.org/10.1037/a0026407>.
- Murta, (2005) Aplicações do treinamento de habilidades sociais: análise da produção nacional. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, v.18 (2) p. 283-291.

- Murta, S. G., Machado, L. F., Pajaro, M. V., Alvarenga, M. & Cunha, M. M. (2009). Descrição das habilidades sociais educativas de um terapeuta de grupos psicoeducativos: implicações para a formação do psicoterapeuta. Anais do II seminário internacional de habilidades sociais- universidade do estado do rio de janeiro.
- Nonato, E. M. N. (2011). Educação de mulheres em situação de privação de liberdade. *Em Aberto v.24* (86), 127-140.
- Norman, R. E., Byambaa, M., De R., Butchart A., Scott J. & Vos T. (2012). The Long-Term Health Consequences of Child Physical Abuse, Emotional Abuse, and Neglect: A Systematic Review and Meta-Analysis. *PLoS Med 9(11)*: e1001349. doi:10.1371/journal.pmed.1001349.
- O'Connor, F., Mahony, K., McGann, R., McCarthy, E. & Ryan, S. (2010). Incredible years limerick. Final evaluation report. CDU- MIC University of Limerick.
- Olds, D. L. (2006). The nurse Family partnership: an evidence-based preventive intervention. *Infant Mental Health Journal*. January.
- Oliveira P.A., Scivoletto S. & Cunha P.J. (2010). Estudos neuropsicológicos e de neuroimagem associados ao estresse emocional na infância e adolescência. *Rev. Psiquiatria Clínica*; 37(6) 271-279.
- Ormeño, G. I. R., & Williams, L. C. A. (2013). Histórico familiar de mulheres encarceradas: fatores de risco e proteção para os filhos. Tese de doutorado. UFSCar.
- Pascolat, G., Santos, C. F. L., Campos, E. C. R., Valdez, L. C. O., Busato, D. H. & Marinho, D. H. (2001). Abuso físico: o perfil do agressor e da criança vitimizada. In *Jornal de Pediatria* 77(1): p. 35-40. Rio de Janeiro.
- Pinheiro, R. (2009) As práticas do cotidiano na relação oferta e demanda dos serviços de saúde: um campo de estudo e construção da integralidade. In Pinheiro, R. & Mattos, R. A. (org) O Sentido da Integralidade na Atenção e no Cuidado à Saúde. 8 ed. UERJ, IMS: ABRASCO p. 69-115
- Pires, A. L. D & Miyazaki, M. C. O. S. (2005) Maus-tratos contra crianças e adolescentes: revisão da literatura para profissionais da saúde. *Ciências da Saúde..* Disponível em: <http://www.cienciasdasaude.famerp.br/Vol-12-1/08%20-%20id%20102.pdf>.
- Poehlmann, J. (2005). Representation of attachment relationships in children of incarcerated mothers. *Child Development*, 76 (3), 679-696.
- Pollak SD, Cicchetti D. & Klorman R. (1998) Stress, memory, and emotion: Developmental considerations from the study of child maltreatment. *Development and Psychopathology*. 1998;10(4):811-28

- Portwood, S. G., Lambert, R. G, Abrams, L. P. & Nelson, E. B. (2011). An evaluation of the adults and children together (ACT) against violence parentes raising safe kids program. *The Journal of Primary Prevention*. 32 (3-4): 147-160.
- Porter, B. & Howe, T. (2008). Pilot evaluation of the “ACT raising safe kids” violence prevention program. *Journal of Child And Adolescent Trauma*, vol.1, 193-206.
- Ribamar da Silva, J. (2003) Prisão: ressocialização para não reincidir. <Disponível em: http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/monografia_joseribamar.pdf>. Acesso em: 12 abril 2016.
- Rosenberg M. L., Butchart, A., Mercy, J., Narasimhan, V., Waters, H. & Marshall, M. S. (2006). Interpersonal violence. In Jamison DT et al. (eds.) Disease Control Priorities in Developing Countries. 2 ed. Washington, D.C.: Oxford University Press & World Bank.
- Scherer, Z. A. P. & Scherer, E. A. (2009). Concepções e vivências de mulheres encarceradas sobre a violência. *Cogitare Enfermagem*.14(3). 435-440.
- Secretaria de Administração Penitenciária SAP, (2012).
- Sidman, M. (1995). Coerção e suas implicações. *Editorial Psy*. Campinas..
- Silva, I. T. & Cavalcante, K. L. (2010). A problemática da ressocialização penal do egresso no atual sistema prisional brasileiro. *Boletim Jurídico*, Uberaba/MG, a. 5, no 581. 2010. Disponível em: <<http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=2038>> Acesso em: 10 marco 2016.
- Silva, J., Sterne, M. L. & Anderson, M. P. (2002). *ACT Against violence training program: program manual*. Washington, D.C.: American Psychological Association and National Association for Education of Young Children.
- Silva, J. A. & Williams L. C. A. (2014) ACT: uma possibilidade de prevenção a violência infantil. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos.
- Simões (2013)
- Souza E. R. & Lima M. I. C. (2006). The panorama of urban violence in brazil and its capitals. *Ciência e Saúde Coletiva*, vol. 11, (n.2) abril-jun. , p.0. Associação Brasileira de Pós-graduação em Saúde Coletiva.
- Stattin, H. & Kerr, M (2000). Parental monitoring: a reinterpretation. *Child Development*, v. 71(4), p. 1072-1085.
- Stelko-Pereira, A. C. & Williams, L. C. A (2010). Sobre o conceito de violência: distinções necessárias. Aspectos Psicológicos da Violência: Pesquisa e Intervenção cognitiva comportamental. p.41-66.

- Taylor, T., Schmidt, F., Pepler, D. & Hodgins, C. (1998). A comparison of eclectic treatment with webster-stratton's parentes and children series in a children's mental health center: a randomized controlled trial. *Behavior Therapy*, 29 221-240.
- Tsavoussis, A., Stawicki, S. P. A., Stoicea, N., Papadimos, T. (2014). Child witnessed domestic violence and its adverse effects on brain development: a call for societal self-examination and awareness. *Front Public Health*. 2:178.doi: [10.3389/fpubh.2014.00178](https://doi.org/10.3389/fpubh.2014.00178)
- Varzonyi, A. T; Belliston, L. M.; Flannery, D. J. (2011). Evaluation of a School-based, universal violence prevention program: low-, Medium-, and high-risk children. *Youth Violence And Juvenile Justice* 2004 2:185.
- Waiselfisz, J. J. (2013). Mapa da violência 2013. Crianças e adolescentes do Brasil. Rio de Janeiro: Cebela & Flasco.
- Waiselfisz, J. J. (2015). Mapa da violência 2015: homicídios de mulheres no Brasil. Brasília: Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e Empoderamento das Mulheres- ONU Mulheres. Disponível em www.mapadaviolencia.org.br.
- Weymouth, L. A. & Howe, T. R. (2011). A multi-site evaluation of parentes raising safe kids violence prevention program. *Children and Youth Services Review*, 33: 1960-1967. Elsevier.
- Wilson, B. J., Smith, S. K., Potter, W. J., Kunkel, D., Linz, D., Colvin, C. M., et al. (2002). Violence in children's television programming: Assessing the risks. *Journal of Communication*, 52, 5–36. doi:10.1111/j.1460-2466.2002.tb02531.x.
- World Health Organization (2010). Violence prevention, the evidence. Geneva, World Health Organization.
- _____(2014). Injuries and violence: The facts. Geneva, World Health Organization
- _____(2014b). Global Status Report on violence prevention. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization (2014c). Child maltreatment fact sheet n. 150. Geneva, World Health Organizarion disponível em <http://who.int/mediacentre/factsheets/fs150/en/>.
- World Health Organization & International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect (2006). Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence. Geneva, Switzerland: WHO/ ISPCAN.
- Wolfe, D. A & Jaffe, P. G. (1999). Emerging Strategies in the Prevention of domestic violence in The future of Children- Princeton- *Brookings Journal*, v 09, n. 03. Disponível em

<http://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/journals/article/index.xml?journalid=47&articleid=228§ionid=1496&submit>

Apêndice A

INSTRUMENTO DE PÓS-AVALIAÇÃO

Número de Identificação:
/ /

INSTRUMENTO COMPARATIVO DO CONHECIMENTO ANTES E DEPOIS
DO PROGRAMA

Instruções :

Favor indicar valores de 0 a 10 para o conhecimento sobre cada um dos itens antes de realizar o programa e após.
 O valor ‘0’ indicando não ter conhecimento e o valor ‘10’ indicando que se tem muito conhecimento

Tema	Antes do programa	Depois do programa
Desenvolvimento infantil		
Possibilidade para lidar com comportamentos difíceis		
Impacto da violência para a criança		
Manejo da raiva		
Resolução de conflitos		
Disciplina positiva		
Impacto da mídia		

Você achou importante a realização deste programa nas dependências da PCEF? Por que?
