

Cristiano da Silveira Longo

Como e por que educar sem bater

Orientação aos pais sobre a educação dos filhos



Cristiano da Silveira Longo

Como e por que educar sem bater:

Orientação aos pais sobre a educação dos filhos

Universidade Federal da Grande Dourados

COED:

Editora UFGD

Coordenador Editorial: Edvaldo Cesar Moretti

Técnico de apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

Redatora: Raquel Correia de Oliveira

Programadora Visual: Marise Massen Frainer

e-mail: editora@ufgd.edu.br

Conselho Editorial - 2011/2012

Edvaldo Cesar Moretti | Presidente

Wedson Desidério Fernandes | Vice-Reitor

Célia Regina Delácio Fernandes

Luiza Mello Vasconcelos

Marcelo Fossa da Paz

Paulo Roberto Cimó Queiroz

Rozanna Marques Muzzi

Diagramação: Alcindo Donizeti Boffi

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

371.7
L856c Longo, Cristiano da Silveira.
 Como e por que educar sem bater : orientação aos
 pais sobre a educação dos filhos / Cristiano da Silveira
 Longo. – Dourados : Ed. UFGD, 2012.
 102 p.

Possui referências.
ISBN: 978-85-8147-021-4

1. Educação de menor. 2. Violência familiar. 3. Pu-
nição corporal. I. Título.

Dedico este livro às crianças e adolescentes que
sofrem cotidianamente violência em seus lares.

Meus sinceros agradecimentos,

À Universidade Federal da Grande Dourados,
pela possibilidade de divulgação deste trabalho
ao grande público.

“Às vezes se diz que as crianças não estão aptas para a liberdade do autocontrole até que atinjam a idade da razão, e enquanto isso, devem permanecer em um ambiente seguro ou serem punidas. Se a punição pode ser adiada até que alcancem a idade da razão, pode ser inteiramente dispensada.” (Burrhus Frederic Skinner)

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO | 07 |
| 1. ENTENDENDO A VIOLÊNCIA | 09 |
| 2. BATER NA CRIANÇA É VIOLÊNCIA? | 15 |
| 3. A TRADIÇÃO DE BATER EM CRIANÇAS NO BRASIL | 24 |
| 4. O QUE DIZEM OS “ESPECIALISTAS” ? | 39 |
| 5. OS FUNDAMENTOS DA PUNIÇÃO CORPORAL, E SUA CRÍTICA | 57 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 93 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 95 |

APRESENTAÇÃO

O presente livro, originalmente uma Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), sob a orientação da Profa. Dra. Maria Amélia Azevedo, investigou o problema da *Punição Corporal Doméstica em Crianças e Adolescentes* no Brasil, a partir de concepções de alguns autores “profissionais” de diversas áreas do conhecimento (Psicologia, Pedagogia, Medicina, Psicanálise, Jornalismo), que constroem representações e práticas de educação familiar através da publicação de livros de orientação a pais e educadores. Propôs-se na ocasião realizar uma *análise de conteúdo* sistemática sobre a literatura veiculada a pais e educadores no Brasil, no período de 1981 a 2000, a fim de identificar o tipo de material informativo e formativo sobre as práticas de educação familiar com crianças e adolescentes, especificamente com o recorte sobre a questão da *punição corporal doméstica*, em suas diversas manifestações. Buscou-se também recuperar parte da História da Punição Corporal Doméstica de Crianças e Adolescentes no Brasil desde o século XVI, com a chegada dos colonizadores, educadores jesuítas e seus métodos psicopedagógicos. Não se tratou, entretanto, de uma obra de historiografia, pois apenas alguns fragmentos da nossa história foram recuperados, conferindo, portanto, um caráter introdutório à História da Punição Corporal Doméstica de Crianças e Adolescentes no Brasil. Observou-se que, baseados em fundamentações teóricas oriundas sobretudo das Ciências Psicológicas e Pedagógicas, oferecendo argumentos lógicos, morais, psicopedagógicos diferenciados, os autores dos livros pesquisados propõem práticas educacionais favoráveis ou desfavoráveis às punições corporais na educação familiar de crianças e adolescentes, no âmbito

doméstico. Os argumentos e as proposições dos autores, suas *enunciações discursivas*, foram minuciosamente analisados, visando aprofundar esse debate, contrapondo argumentos e reflexões teóricas a fim de oferecer elementos e subsídios psicopedagógicos, seja para fomentar a discussão teórico-acadêmica, seja para favorecer a formulação de políticas públicas na área da Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes no Brasil, seja para alertar sobre o tipo de conteúdo ainda veiculado em livros dirigidos a pais e educadores, que muitas vezes manifestam-se de maneira contrária aos Direitos da Criança e do Adolescente.

Nesta publicação, especificamente, buscou-se ressaltar e desenvolver as possíveis alternativas educativas às práticas punitivas corporais, oferecendo assim ao público leitor modos práticos de educação de filhos, apoiados em estudos e teorias psicológicas e pedagógicas. Algumas partes do trabalho original foram suprimidas, bem como sua linguagem adequada ao grande público. Este livro afigura-se como bastante oportuno tendo em vista as discussões todas geradas na sociedade a partir da proposição e aprovação da chamada “Lei da Palmada” (Projeto de Lei N° 2654 /2003).

O autor

Dourados, outubro de 2011

1. ENTENDENDO A VIOLÊNCIA

Neste capítulo introdutório apresenta-se alguns conceitos e definições teóricas fundamentais adotados neste trabalho, dialogando com autores cujas concepções contribuem para uma reflexão sócio-histórica e crítica das diversas problemáticas aqui tratadas, conexas ao macro tema Violência.

O conceito de violência, tema geral deste estudo, é apresentado pelo sociólogo Sérgio Adorno, que a entende como uma *forma de relação social*, como um fenômeno interno à vida social: “Enquanto fenômeno socialmente construído incorporada como legítima e mesmo como imperativo, a violência prende-se às próprias condições de constituição e de funcionamento de uma sociedade de homens livres” (ADORNO, 1988, p.5).

Nesta leitura a violência expressa padrões de sociabilidade, *modus vivendis*, modelos de comportamentos vigentes em uma sociedade em um momento determinado do seu processo histórico. Remete-se às estruturas sociais e aos sujeitos que a fomentam enquanto *experiência social*. É, portanto, um fenômeno determinado sócio-historicamente, estando “...inexoravelmente atada ao modo pelo qual os homens produzem e reproduzem suas condições sociais de existência” (ADORNO, 1988, p.7). A violência torna-se presente e expressa-se nas relações interpessoais, intersubjetivas: “...[a violência] está presente nas relações intersubjetivas, aquelas que se verificam entre homens e mulheres, entre adultos e crianças, entre profissionais de categorias distintas. Seu resultado mais visível é a conversão de sujeitos em objetos, sua coisificação” (ADORNO, 1988, p.7). E, enquanto manifestação de *sujeição* e

de *coisificação*, conclui o sociólogo, a violência só pode atentar contra a possibilidade de construção de uma “sociedade de homens livres”.

Para Lalande (1988, p.1210), estudioso da filosofia, a violência é algo que atinge a própria natureza: “Se faz violência, faz violência à natureza”. É algo que se impõe a um outro contrariamente à sua natureza. O movimento violento é uma força impetuosa contra algo ou alguém que se crê fazer obstáculo. Trata-se também de um emprego ilegítimo ou ilegal da força. Conforme Ferreira (1999), a violência pode estar presente em ato (concretamente) ou qualitativamente (subjetivamente) na relação. Nesse sentido, podemos conceber um ato violento ou uma relação violenta, também composta de atos, mesmo que os atos não sejam “aparentemente” violentos. Trata-se, nesse caso, de uma forma de violência mais sutil. Pode ser também um constrangimento físico ou moral, indo de encontro à formulação da filósofa Marilena Chaui, na qual a própria anulação ou impedimento da voz do outro já converte-se em violência:

Em lugar de tomarmos a violência como uma violação e transgressão de normas, regras e leis, preferimos considerá-la sob dois outros ângulos. Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria, numa relação hierárquica de desigualdade, com fins de dominação, de exploração e de opressão. Isto é, a conversão dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação entre superior e inferior. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como uma coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência (CHAUI, 1985, apud ADORNO, 1988, p.6).

A *violência física*, de maneira simplificada, pode ser entendida como aquela que atinge o corpo de alguém, causando maior ou menor intensidade de dor *física*. Há diversos trabalhos já realizados sobre a questão da *violência física* contra crianças e adolescentes. Em especial citam-se os seguintes autores, e as principais páginas de referência: Azevedo e Guerra (1989, p. 36-40); Bueno (1989, p. 105-113); Santoro Júnior (1989, p. 115-121); Azevedo e Guerra (1995, p. 38-53, 71-73, 89-

94); Guerra (1998, p. 33-88, 150-158); Azevedo e Guerra (2001, p. 21-31). Nestes trabalhos encontram-se importantes considerações acerca da identificação e conceituação do fenômeno da *violência física* contra crianças e adolescentes, toda a recuperação histórica e teórica a respeito, da conduta médica frente à questão, dos sinais de alerta (indicadores orgânicos e de conduta da criança, da conduta dos pais, do vínculo pais e filhos), da história da violência física doméstica contra crianças e adolescentes, da *violência física doméstica* contra crianças no Brasil, do significado da *violência física doméstica* e de como preveni-la, além de outras importantes questões relacionadas à problemática. Azevedo e Guerra (1995, p.36) propõem importante formulação sobre *violência doméstica* contra *crianças e adolescentes*, para depois realizarem uma aproximação sócio-histórica ao fenômeno da *violência doméstica* de natureza *física*:

Todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que - sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima - implica de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância, isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condição *peculiar de desenvolvimento*.

A *família*, localizada dentro de uma determinada sociedade, em um determinado momento histórico, é, de diferentes formas, o *locus* da violência doméstica. Constitui-se, muitas vezes, em espaço perigoso para as crianças:

Não raro, justifica-se a intervenção agressiva dos pais, visando corrigir o comportamento e eliminar condutas consideradas indesejáveis. Crê-se que a imposição de limites às crianças deve necessariamente ser acompanhada de reprimendas, aplicadas 'moderadamente', que incluem agressões físicas, restrições à liberdade de locomoção, além de outras modalidades. Fecha-se os olhos para a intensidade e a regularidade com que tais 'reprimendas' são praticadas (ADORNO, 1988, p.10).

Ainda sobre a família e a criança na família, e o sobre o paradoxo da família enquanto instituição que deveria oferecer proteção absoluta às necessidades da criança, comentam Adorno e Horkheimer (1982, p.221):

O menino vivencia ainda, nas primeiras fases de seu desenvolvimento, as experiências de ódio e amor pelo pai que, na era burguesa, davam lugar ao complexo de Édipo; porém, mais rapidamente do que antes, ele descobre que o pai não personifica absolutamente a força, a justiça e a bondade e, sobretudo, que não concede a proteção que a criança inicialmente espera dele.

Posto então que a família é paradoxalmente o lugar da violência doméstica contra crianças e adolescentes, cabe agora debruçar-se sobre o fenômeno da *violência doméstica de natureza física*, objeto central desse estudo.

Há vários nomes na literatura especializada para designar o fenômeno da *violência doméstica física* contra crianças e adolescentes: *síndrome da criança espancada*, *abuso físico*, *maltrato físico*, *violência física*, *abuso-vitimização física*. Azevedo e Guerra (1989, p.36) introduzem este último conceito, assim definindo-o:

Os castigos corporais têm sido considerados como abuso-vitimização física. É bem verdade que a literatura só é unânime em considerar como maus tratos duas modalidades de castigos corporais: os castigos cruéis e pouco usuais e os castigos que resultam em ferimentos. No primeiro caso estão os castigos extremos e inapropriados à idade e compreensão da criança, por exemplo cárcere privado, treino prematuro de *toilette* etc. No segundo caso estão o bater de forma descontrolada e com instrumentos contundentes.

A literatura científica, entretanto, apresenta controvérsias quanto ao que seja um *ato disciplinador violento* por parte dos pais. Segundo Azevedo e Guerra (1993, p.145) este pode variar:

...desde a simples palmada no bumbum até atos praticados com armas brancas e de fogo, com instrumentos (pau, barra de ferro, taco de bilhar, tamancos etc) e imposição de queimaduras, socos e pontapés (...) embora haja ponderações científicas mais recentes no sentido de

que a violência deve se relacionar a qualquer ato disciplinador que atinja o corpo de uma criança ou de um adolescente.

Ainda segundo Azevedo e Guerra (1989, p.35), a História Social da Infância tem se incumbido de mostrar que as relações interpessoais adulto-criança são de natureza *assimétrica*:

São relações hierárquicas, adultocêntricas, porque assentadas no pressuposto do poder do adulto (maior de idade) sobre a criança (menor de idade). A vitimização - enquanto violência interpessoal - constitui uma exacerbação desse padrão. Pressupõe necessariamente o abuso, enquanto ação (ou omissão) de um adulto, capaz de criar dano físico ou psicológico à criança. Por essa razão costuma-se considerar abuso-vitimização como as duas faces da mesma moeda da violência. Enquanto violência interpessoal, a vitimização é uma forma de aprisionar a vontade e o desejo da criança, de submetê-la, portanto, ao poder do adulto, a fim de coagi-la a satisfazer os interesses, as expectativas ou as paixões deste.

Como, porém, a *violência interpessoal* constitui uma transgressão do poder disciplinador do adulto, ela exige que a vítima seja “cúmplice”, num “pacto de silêncio”. Portanto, prosseguem estas autoras:

... a vítima tem restringida não apenas sua atividade de ação e reação como também sua palavra é cassada e passa a viver sob o signo do medo: medo da coação, medo da revelação (...) O abuso-vitimização de crianças consiste, pois, num processo de completa objetualização destas, isto é, de sua redução à condição de objeto de maus-tratos. Tal como no caso da vitimação, há várias maneiras de maltratar uma criança, de vitimizá-la, de abusar de sua condição, de domesticá-la... (AZEVEDO & GUERRA, 1989, p.35).

Quando se fala em bater nos filhos, ao nível do *senso comum*, duas costumam ser as respostas mais frequentes, como apontam Azevedo e Guerra (2001, p. 19): “para discipliná-los, isto é, para controlá-los, submetendo-os a uma certa ordem que convém ao funcionamento do grupo familiar ou da sociedade em geral; para castigá-los, ou seja, puni-los por faltas reais ou supostamente cometidas.” O *disciplinamento corporal*, como explicam as autoras, prende-se à tradição de flagelação com disciplinas (correias de açoite) utilizadas seja como penitência, quase

sempre por religiosos, seja como advertência, por exemplo em relação aos loucos, na Idade Média. Por isto *disciplinar* significa *controlar*, submeter a uma ordem conveniente. A *intencionalidade* em disciplinar é, portanto, de ordem mais preventiva.

Disciplinar, do latim *disciplinare*, segundo Ferreira (1999), significa sujeitar ou submeter à disciplina; fazer obedecer ou ceder; acomodar, sujeitar; corrigir. Pode significar também castigar com *disciplinas*. Sabe-se, através de inúmeros estudos antropológicos, que entre muitas tribos indígenas e povos primitivos do passado e presente o *disciplinamento corporal* fazia e faz parte dos ritos de iniciações culturais. Azevedo e Guerra (2001) apontam que esta inquietante questão a respeito dos ritos de iniciação entre os povos primitivos, se podem ser considerados violência física ou não, ainda permanece em aberto. Talvez, uma aproximação psicológica ofereça fundamentação para divergir de algumas interpretações antropológicas ou sociológicas, “culturalistas”, sustentando que tais práticas culturais são *formas de violência* consideradas necessárias e, portanto, aceitáveis. Entretanto este é um longo e cuidadoso debate, que foge ao escopo do presente estudo.

Por sua vez *punir*, do latim *punire*, significa “infligir pena a”; castigar. A *punição corporal* é um castigo - que atinge o corpo - por faltas reais ou supostamente cometidas. Pressupõe, portanto, culpabilidade ou presunção de culpa, tendo uma *intencionalidade punitiva*. Uma discussão mais aprofundada sobre as *teorias da punição* será realizada a partir de *Vigiar e Punir* (1984) de Michel Foucault, além das considerações da Psicologia acerca da punição corporal.

2. BATER NA CRIANÇA É VIOLÊNCIA?

A questão da *punição corporal* se insere no âmbito da *Violência Física contra Crianças e Adolescentes*, e esta no campo das relações desiguais - hierárquicas - de poder. A criança, considerada um *ser menor* quase sempre, ao longo da história da humanidade, foi alvo de violência - psicológica, física, sexual, fatal. A criança é numa *condição minorizada*. É aquela que, segundo Adorno (1991a, p.7), “sofreu um processo de menorização” e “se vê desprovida de seus direitos fundamentais”, direitos estes expressos pelo artigo 227 da Constituição brasileira de 1988:

Este artigo afirma ser dever da sociedade, da família e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à *vida*, à *alimentação*, à *educação*, à *profissionalização*, à *cultura*, à **dignidade**, à *liberdade*, ao *lazer* e ao respeito. Colocá-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (ADORNO, 1991a, p.7).

É nesse sentido que a violência deve ser entendida como uma negação dos valores considerados universais: a liberdade, a igualdade e a vida. Assim fica entendido que a *punição corporal doméstica* é uma forma de *Violência Doméstica Física*. E é também um problema do âmbito da Psicologia pois, como será demonstrado posteriormente, a temática da *Punição* (castigos e recompensas) foi e continua sendo objeto de estudo teórico e experimental dessa ciência.

As raízes desta prática violenta – a *punição corporal* - comum em nossa cultura, e em muitas outras, remontam à Antiguidade. Basta estudar-se com atenção a História da Pedagogia, a História da Criança

ou a História da Infância, para que se comprove tal afirmação. Há dois trabalhos que se propuseram a tarefa de recuperação da *História da Infância e da Criança* no mundo ocidental, e que oferecem importantes contribuições para a compreensão do fenômeno da *violência doméstica* contra crianças e adolescentes, especialmente a de natureza física, objeto deste estudo. São eles: *História Social da Criança e da Família*, de Ariès (1978) e *The History of Childhood*, de DeMause (1975). O primeiro autor defende a tese de que a sociedade medieval “ não percebeu a infância” uma vez que as crianças passavam a conviver com os adultos logo após um tardio desmame, aproximadamente, aos 7 anos de idade. A partir desse momento ingressavam na “grande comunidade dos homens”, ajudando-os no *fazer* diário. Naquele período histórico a socialização da criança não era assegurada nem controlada pela família, escola ou Estado. Não era necessário uma afetividade maior entre pais e filhos para manter a existência da família. O espaço comunitário se sobrepunha à família, ao espaço privado. No final do século XVII, entretanto, ocorrem modificações sócio-estruturais, alterando o estado de coisas e as formas de relações sociais: a burguesia nascente desejava uma educação especial aos seus filhos, para que se preparassem para as atividades da vida adulta burguesa, em oposição ao poder aristocrático. Tal necessidade levou ao desenvolvimento de um sistema escolar, e ao *conceito moderno de infância*, vinculado à ideia de *subordinação e dependência*. A criança passa a ser institucionalizada, nos colégios, onde as *punições corporais* eram administrados como parte de uma pedagogia severa. Já o segundo autor, DeMause (1975), considerado um psichistoriador, parte da tese oposta, ou seja, de que a *situação* das crianças foi melhorando com o passar dos séculos, e de que quanto mais atrás regressamos na história, mais reduzido o nível de cuidado com as crianças e maior a probabilidade de que houvessem sido assassinadas, abandonadas, espancadas, aterrorizadas e abusadas sexualmente. DeMause tenta recuperar, através do que chama *teoria psicogênica da história*, como se deram as transformações no relacionamento adulto-criança no decorrer dos séculos. Wilson (2000) também aponta

importantes contribuições históricas a respeito das punições corporais contra crianças e adolescentes da Antiguidade até a contemporaneidade, mas sua ênfase recai sobre a análise das punições corporais no âmbito escolar, e não doméstico.

Há em diversas sociedades e também na sociedade brasileira uma “cultura”, comum a todas as classes sociais, que reflete a dificuldade de reconhecer o outro como um *sujeito de direito*, e que permite práticas de violência corporal das mais variadas; trata-se de uma verdadeira “mania de bater”, como bem apontam Azevedo e Guerra (2001), que remonta ao período colonial (com a chegada dos colonizadores portugueses e dos padres jesuítas e seus métodos pedagógico disciplinares). Essa cultura mantém a ideia de que os pais têm o direito e o dever de punir seus filhos no sentido de “melhor educá-los” para o convívio em sociedade, corrigindo sua “natureza pecaminosa”, “perversa”, e enquadrando-os no “bom caminho”. Para isso, os pais podem - e devem - punir corporalmente as crianças da maneira que for necessária, do modo mais “justo e adequado”. Trata-se de uma forma de *intimidação e humilhação social*, exercida através de uma *Pedagogia Despótica*. A *pedagogia despótica familiar* interessa a uma sociedade e a um Estado autoritários, na medida em que reproduz cidadãos acríticos e subser-vientes, tutelados:

A principal característica do déspota encontra-se no fato de ser ele o autor único e exclusivo das regras que definem a vida familiar, isto é, o espaço privado. Seu poder, escreve Aristóteles, é arbitrário, pois decorre exclusivamente de sua vontade, de seu prazer e de suas necessidades...O déspota (o *despotês*; o *pater familias*) só domina os dependentes e não os livres (CHAUI, 1992, p.357, Apud AZEVEDO, 1995, p.128).

Como apontam Azevedo e Guerra (2001, p.39):

(...) BATER NOS FILHOS foi se constituindo uma verdadeira marca da BOA CRIAÇÃO DOS FILHOS e verdadeira MANIA NACIONAL. Evidências disso podem ser encontradas nos vários Brasís resgatados por testemunhos e/ou relatos autobiográficos que nos foram legados

por RELIGIOSOS, VIAJANTES, PINTORES, ESCRITORES... Através deles, pode-se recuperar as VOZES DA INFÂNCIA DE OUTRORA e chegar a identificar duas das principais características do BATER NOS FILHOS, DENTRO DA CULTURA BRASILEIRA: 1ª UMA PRÁTICA PEDAGÓGICO-FAMILIAR VIOLENTA; 2ª UMA PRÁTICA SOCIAL DEMOCRÁTICA.

Assim, Família e Democracia nunca foram lugar da não-violência. Esse conjunto de ideologias é herança de uma sociedade patriarcal, adultocêntrica e autoritária, onde à criança sempre esteve reservado um *lugar menor*: o lugar do não ser, da punição, do desrespeito, da humilhação, da violência.

O primeiro estudo científico sobre violência física foi realizado por um médico francês, Dr. Ambroise Tardieu, em 1860: *Étude médico-legale sur les sevices et mauvais traitements exercés sur des enfants*. Mas esse trabalho não teve grandes repercussões no meio científico, ficando a questão da violência física contra crianças e adolescentes muito tempo sem reaparecer no cenário de pesquisas. Segundo Guerra (1998, p.71):

O fenômeno da Violência Física Doméstica foi “descoberto” cientificamente em 1962, a partir de um trabalho publicado por F. Silverman e H. Kempe no qual apresentam 749 casos (com 78 mortes) de crianças vítimas do que eles batizam de Síndrome da Criança Espancada (*The Battered Child Syndrome*).

Prossegue Guerra (1998, p.74):

O início da década de 1970, traz-nos um novo modelo de entendimento da problemática que resgata a contribuição de outras áreas do conhecimento (Psicologia, Direito, Serviço Social, Antropologia, Sociologia etc.) pondo fim à hegemonia do conhecimento médico sobre a questão, hegemonia esta instaurada na década de 1960 com a famosa Síndrome da Criança Espancada (...)

A partir daí, diversos autores trataram, na literatura nacional e internacional, sobre *punição corporal doméstica*, enfocando aspectos psicológicos, médicos e sociológicos, e as consequências do bater em crianças. Algumas das consequências orgânicas e psicológicas desta

espécie de “câncer social” são apontadas por Azevedo e Guerra (1995, p.51): “(...) a punição corporal treina a criança para aceitar e tolerar a violência na medida em que tais atos feitos pelos adultos destinam-se a ensinar obediência e submissão.” Outras consequências ou efeitos da punição corporal doméstica serão elencados posteriormente, a partir das contribuições próprias dos estudos pedagógicos e psicológicos bem como de outras áreas do conhecimento, como a Pediatria e a Sociologia, que também apontam tais consequências.

No campo sociológico Adorno (1991b), por exemplo, embora não se refira especificamente aos efeitos da experiência precoce de punição corporal doméstica em crianças e adolescentes, e sim analise os contatos sistemáticos dos “menores” com as agências de controle e repressão ao crime, e as experiências precoces de punição decorrentes dessa situação, aliada a condição de vida, tece importantes considerações passíveis de apropriação para a análise da *experiência precoce de punição corporal doméstica*:

[Essas experiências] não resultam senão de um adestramento onde crianças e jovens delinquentes afirmam sua capacidade de resistir ao medo e à violência, adestramento que os torna tão adaptados a um cotidiano de horrores e de humilhações, ao qual não suportariam cidadãos comuns. Nas trajetórias dos biografados, destaca-se uma atitude frequente: a de se mostrar mais forte do que a punição sofrida. Daí o paradoxo do entrecruzamento entre a biografia dessas crianças e desses jovens e a história das agências de controle: estas, em lugar de conter o comportamento violento, acabam por reproduzi-lo. Quanto mais reprimem esses comportamentos, mais tendem a propiciar o desenvolvimento de resistências, o que, a sua vez, significa aprofundar a territorialização na delinquência, tornando certos jovens e crianças uma população conhecida das investidas policiais (ADORNO, 1991b, p. 203-4).

Embora as análises acima se refiram às instituições estatais (as agências de controle da criança e do adolescente), a família também pode ser pensada como uma instituição de controle da criança, no ambiente doméstico e público. A interessante análise sociológica pode ser transposta para a análise da punição corporal doméstica em família,

pois a influência da educação familiar é levada pelo sujeito do privado ao público, e também, inversamente, do público ao privado. A punição corporal doméstica funciona como instrumento para o *adestramento* familiar, onde as crianças aprendem a suportar um cotidiano de horrores e humilhações: a criança *afirma sua capacidade de resistir ao medo e à violência*, a conviver com ela, a percebê-la como parte das relações hierárquicas, desiguais, com os pais. Trata-se de um *aprendizado do terror* e do *medo*. E um traço de personalidade começa a estruturar-se nas crianças: *mostram-se mais forte*

Do que a punição sofrida. Segundo a teoria da aprendizagem social, esse modelo pedagógico produz comportamentos violentos nas crianças, que os assimila como modelos, ainda mais vindo dos pais. Os pais atuam exercendo, de certo modo, uma ação “policialesca” sobre a criança, administrando as punições cabíveis, e entre elas as punições corporais. Estão imersos em uma *cultura da violência*, que valoriza a pedagogia do castigo corporal.

O bater em crianças e adolescentes é uma das práticas da “*cultura do terror*”, expressão cunhada por Eduardo Galeano (1997) ao observar alguns dos métodos de penitência e tortura tradicionais na vida da família. A humilhação e o medo fazem parte dessa cultura, que exige a obediência pronta dos menores no universo familiar : mulheres e crianças. O *casquado*, a *bofetada*, a *surra*, o *açóite*, o *quarto escuro*, a *ducha gelada*, são algumas das inúmeras práticas perpetuadas pela *cultura do terror familiar*. Terror, do latim *terrore*, é aquilo que possui a qualidade de terrível, despertando um estado de grande pavor ou apreensão; etimologicamente, é aquilo que causa um tremor, faz tremer, é um profundo abalo, causa medo, terror, tremor, grande medo ou susto, pavor. Diversos estudos apontam que a punição corporal doméstica pode causar na criança um grande susto, pavor, um estado de verdadeiro terror. Estudos na área da Psicologia da Dor, do Medo, do Terror e da Tortura contribuem para o aprofundamento dessa interessante discussão, do sentido de informar o quão terrificante é para a criança a experiência da punição corporal perpetrada pelos pais.

Facilmente a punição corporal doméstica assume o caráter de terror e mesmo de tortura, causando tormento e grande mágoa à criança vítima. O sentido de tortura aqui empregada não é o mesmo que originariamente (tortura=*quaestio*), entre os juristas romanos dos séculos II e III, a palavra significa, que é “...o suplício e o sofrimento do corpo com o objetivo de se descobrir a verdade” ou “um interrogatório feito por meio do suplício do corpo, a respeito de um crime que se sabe que ocorreu, legitimamente ordenado...” ou a partir da criação dos estados modernos, “inflicção de sofrimento físico ou ameaça de o infligir imediatamente, desde que tal inflicção ou ameaça tenham por fim obter (...) informações, provas legais e cujo motivo seja de interesse militar, civil ou eclesiástico” (PETERS, 1985, p.7-8). O sentido de tortura aqui empregado desloca-se do âmbito público, da esfera das instituições estatais, jurídicas, para o âmbito privado, doméstico, para a esfera da instituição familiar. Nesse sentido, pode-se conceber a *tortura doméstica* como uma estratégia do *terror doméstico*, ou seja, um esforço deliberado de causar dor, medo, constrangimento e humilhação à criança, mesmo sem que haja “motivos” desencadeadores da ação violenta, como supostos erros cometidos, ou com o intuito “disciplinador”. Ou seja, mesmo sem motivos ou razões determinadas, alguns pais e educadores mantêm, no âmbito doméstico, práticas que causam sofrimento físico e psíquico às crianças, como um hábito sádico, extremamente autoritário: a banalização extrema da violência, a gratuidade da violência física, como mero hábito cotidiano familiar.

Para muitos pais a prática da *tortura doméstica* torna-se um fim em si mesmo, uma verdadeira “mania”, no sentido empregado por Azevedo e Guerra (2001), uma expressão do sadismo pedagógico de muitos pais e educadores. Muitos são os métodos de *tortura doméstica* empregados: espancamento (esmurrar, dar pontapés, bater com bastões, coronhas, cintos, fios, tamancos, chinelos, régua, palmatória, açoites diversos, varas, couro, chicotes; saltar sobre o estômago, arremessar ao chão ou contra a parede); *falaka* (vergastar as plantas dos pés com varas, cintos, régua); *telephono* (bater no ouvido da criança com a

mão aberta imitando um receptor telefônico, podendo inclusive produzir a ruptura da membrana do tímpano); choques elétricos; queimaduras (com pontas de cigarros, charutos, varas aquecidas eletricamente, óleo a ferver, ácido, cal viva, etc); *submarino* (submersão da cabeça da criança em água, banheiras, baldes, ou mesmo no vaso sanitário sujo, até ao limiar da sufocação ou mesmo sufocação, na violência fatal); *submarino* a seco (a cabeça da criança é envolta num saco de plástico ou cobertor, ou a boca e narinas são amordaçadas ou tapadas até que atinja o ponto de sufocação, ou a cabeça é empurrada contra o travesseiro, almofada, roupas ou colchão); obrigar a criança a manter-se prolongadamente de pé ou sentada, ou em posições que exija, esforço do corpo; alopecia de tração (violentos puxões de cabelo, arrancando-os); violação e agressões sexuais, inserção de corpos estranhos na vagina ou no reto; exposição ao frio (exposição ao ar gelado ou submersão em água gelada, duchas frias); consumo forçado, “na marra”, de comidas; deixar a criança sentindo dores e não tratá-las devidamente. Entre as sequelas somáticas da tortura corporal doméstica pode-se citar: perturbações gastro-intestinais (gastrites, sintomas dispépticos do tipo da úlcera, dores de regurgitação no epigastro, cólon esogástrico irritável, lesões retais, anomalias no esfíncter, lesões na pele, lesões histológicas); perturbações dermatológicas (dermatites, urticárias); dificuldade em andar, lesões nos tendões, dores nas articulações; atrofia cerebral e danos orgânicos do cérebro; problemas dentários, dores traumáticas residuais, inflamação dos órgãos sexuais internos; diminuição da capacidade auditiva, lesões do tímpano; abaixamento do limiar da dor e *stress* como sequela indireta.

Entre as sequelas psicológicas da *tortura corporal doméstica*, pode-se elencar: ansiedade, depressão, medo; psicose ou estado próximo; instabilidade, irritabilidade, introversão; dificuldades de concentração; letargia, cansaço; inquietação; controle reduzido da expressão de emoções; dificuldades de comunicação; perda de memória e de concentração; perda do sentido de localização; insônias, pesadelos; memória diminuída; dores de cabeça; alucinações, perturbações visuais;

parestesia; vertigens; perturbações sexuais. Ainda podem ser listadas as consequências sociais oriundas das sequelas das torturas domésticas: diminuição da personalidade social, incapacidade para o trabalho, incapacidade em participar de atividades recreativas, destruição da autoestima, *stress* sofrido pela família, incapacidade de socializar-se (Adaptado de PETERS, 1985, p.192-8, com acréscimos).

Assim, pode-se concluir esse capítulo considerando que as punições corporais são muito comuns na sociedade brasileira – e em muitas outras –, fazendo parte de um forte hábito familiar, historicamente datado, e de algumas instituições, paradoxalmente destinadas à proteção da infância e adolescência. A *punição corporal doméstica*, enquanto prática familiar, pode fortalecer-se a partir da aceitação “ingênua” da seguinte afirmação: *uma palmadinha no bumbum não faz mal e é até necessária ao bom desenvolvimento da criança*. Mas, para melhor compreensão de como tais práticas punitivas vêm se estruturando em verdadeiros hábitos familiares, faz-se necessário antes deter-se, ainda que de maneira incompleta, ao estudo da História da Criança e das Práticas Psicopedagógicas no Brasil ao longo do seu processo civilizatório a partir do século XVI com a chegada dos colonizadores portugueses e das primeiras missões jesuíticas. Um pouco ainda sobre a História da Vida Familiar das populações nativas que aqui habitavam será também abordado.

3. A TRADIÇÃO DE BATER EM CRIANÇAS NO BRASIL

Este capítulo privilegiará uma breve recuperação histórica sobre a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil, a partir dos estudos sobre a História da Criança e da Infância no Brasil, com base nos trabalhos de Marcílio (1988a), Freyre (1994), Holanda (1995), Caldana e Biasoli Alves (1996), Priore (1996, 1999), Alencastro (1997), Freitas (1997), Chambouleyran (1999), Samara (1999), Massimi (1999), Dourado e Fernandez (1999), Azevedo e Guerra (2001), entre outros autores.

Situando-se a punição corporal doméstica como uma forma de violência, iniciam-se as considerações a este respeito citando novamente o sociólogo Adorno (1988, p.8), a respeito da história da sociedade brasileira: “A história da sociedade brasileira é, sob certo ponto de vista, uma história social e política da violência.” Historicamente tem-se “... as agressões cometidas silenciosa e cotidianamente no mundo doméstico contra mulheres, velhos e crianças...” (ADORNO, 1988, p.9). Aqui interessa conhecer especificamente as diversas formas de violência doméstica física contra as crianças e os adolescentes – seria uma constante, fenômeno endêmico, ao longo da História das Crianças no Brasil? Alguns autores afirmam que sim.

No Brasil, o castigo físico em crianças foi introduzido no século XVI pelos padres jesuítas - A *Ratio Studiorum*, aprovada em fins do século XVI, norteava a educação jesuítica -, uma vez que os indígenas que aqui habitavam desconheciam o ato de bater em crianças, e mesmo o de gritar com elas. Para os jesuítas a correção era vista como uma forma

de amor, sendo que a punição corporal inseria-se no âmbito da “Pedagogia do Amor Correccional”. Comenta Chambouleyran (1999, p.62-63) a respeito de determinadas práticas punitivas instituídas no Brasil, no século XVI, pela Companhia de Jesus:

Nas aldeias administradas pelos jesuítas, Mem de Sá mandara fazer tronco e pelourinho, ‘por lhes mostrar que têm tudo o que os cristãos têm’, como escrevia a Dom Sebastião e, também, ‘para o meirinho meter os moços no tronco quando fogem da escola’. Embora o castigo físico fosse normal, os padres tinham o cuidado de não o aplicar pessoalmente, delegando a tarefa, de preferência, a alguém de fora da Companhia.

A historiadora Mary del Priore afirma que os primeiros modelos ideológicos sobre a criança no Brasil, de elaboração jesuítica, já no século XVI, apresentavam duas representações infantis: “a da criança mística e a da criança que imita Jesus. Exaltando aquelas cuja fé as ajudava a suportar a dor e a agonia física, os pequenos místicos chamavam atenção para as qualidades individuais da criança” (PRIORE, 1996, p. 12). O interesse colonizador e catequizador era pelas crianças indígenas, “almas virgens”:

Fortemente arraigada na psicologia de fundamento moral e religioso comum desta época (...) a fala dos jesuítas sobre educação e disciplina tinha gosto de sangue: ‘Como um cirurgião que dá um botão de fogo ao seu filho ou lhe corta uma mão em que entram herpes, o qual ainda que pareça crueldade não é, se não misericórdia e amor, pois com aquela ferida lhe sara todo o corpo’. Amor pois feito de disciplina, castigos e ameaças importantes para o Brasil Colonial pelos primeiros padres da Companhia de Jesus em 1549 (...) (PRIORE, 1996, p. 13-14).

Pode-se afirmar que os jesuítas foram os primeiros a desenvolverem uma psicologia infantil, para educar e disciplinar crianças no Brasil: “A síntese dessa psicologia significava valorizar a criança para que ela valorizasse o objetivo jesuítico da nova terra. O pepino torcido desde pequeno, evitaria ‘os medonhos pecados’, e mais do que isso, o trabalho jesuítico seria visto como uma benesse” (PRIORE, 1996, p.15).

Cedo as crianças indígenas e órfãos lisboetas, e mestiços, aprendiam a arte da flagelação, tradição religiosa medieval, com as chamadas disciplinas, correias de couro para a autoflagelação. Acrescenta Priore (1996, p. 21-22):

E junto à pedagogia do novo saber ocidental cristão, necessário era também impor-lhe uma pedagogia do medo que inspirasse despreço pela carne e pelas necessidades físicas. Daí a exposição do corpo em sangue, machucado e marcado pela autoflagelação. A ‘disciplina’ tornou-se uma das cenas recorrentes do grande espetáculo que foi a catequese. (...) E o castigo não era só exemplar, mas também pedagógico. Aqueles que se negavam a participar do processo doutrinal sofriam corretivos e castigos físicos. O ‘tronco’ funcionava como um *aide-mémoire* para os que quisessem faltar à escola e as ‘palmatoadas’ eram comumente distribuídas ‘porque sem castigo não se fará vida’ sentenciava o padre Luiz de Grã em 1553. As punições se faziam presentes a despeito de reação dos índios que a estas, preferiam ir embora: ‘a nenhuma coisa sentem mais do que bater ou falar alto’.

A pedagogia jesuítica pregava claramente, como se vê, a necessidade de punições corporais para bem educar as crianças. Isso era posto em prática nas primeiras escolas e colégios brasileiros, e tais concepções pedagógicas estendiam-se ao âmbito doméstico, conformando um universo cultural de práticas e representações comuns àquele tempo histórico. A partir da segunda metade do século XVIII, com o estabelecimento das chamadas Aulas Régias, a palmatória era o instrumento de correção por excelência. Sobre o papel social da criança, enquanto filho, sintetiza Costa (1983, p.155):

A criança, até o séc. XIX, permaneceu prisioneira do papel social do filho. Sua situação sentimental refletia a posição que este último desfrutava na casa. A imagem da criança frágil, portadora de uma vida delicada merecedora de desvelo absoluto dos pais, é uma imagem recente. A família colonial ignorava-a ou subestimava-a. Em virtude disto, privou-a do tipo e quota de afeição que, modernamente, reconhecemos como indispensáveis a seu desenvolvimento físico e emocional.

O autoritarismo do patriarca no período colonial brasileiro abatia-se sobre toda a família, e em particular sobre os filhos. O personagem paterno inspirava terror, principalmente aos filhos que, desde pequenos:

...acostumavam-se, por meio de castigos físicos extremamente brutais, a não duvidarem de sua prepotência. Os espancamentos com palmatórias, varas de marmelo (às vezes com alfinetes na ponta), cipós, galhos de goiabeira e objetos de sevícias do gênero, ensinavam-lhes que a obediência incontinenti era o único modo de escapar à punição.(...) A justiça concedia ao pai o direito de castigar escravos, filhos e mulheres, ‘emendando-lhes das más manhas’, conforme ditavam as Ordenações do Reino (COSTA, 1983, p.156-57).

À criança era reservado um lugar menor na família brasileira. Não merecia, o “párvulo”, a mesma condição do adulto e, do ponto de vista da propriedade, era considerada supérflua. Cabe aqui esclarecer que não se pode conceber “ a família brasileira” como uma instituição estática, com características fixas, ao longo de toda a história do Brasil. Como aponta Samara (1999, p.8):

...a família brasileira apresentou diferentes padrões quanto à estrutura e funcionamento ao longo do tempo, com diferenças marcantes por regiões, classes sociais e etnias. Isso significa que o modelo genérico de estrutura familiar, denominado comumente de “patriarcal” e que serviu de base para caracterizar a família brasileira de modo geral, não pode ser considerado, a priori, como o único existente na nossa sociedade. Por outro lado, estudos e pesquisas mais recentes têm tornado evidente que as famílias extensas do tipo patriarcal não foram as predominantes, sendo mais comuns aquelas com estruturas mais simplificadas e com menor número de integrantes. Isso significa que a família apresentada por Gilberto Freyre, em Casa-grande e Senzala, e descrita como característica das áreas de lavoura canavieira do Nordeste, foi impropriamente utilizada para identificar a família brasileira como um todo.

Contudo, pode-se ainda afirmar que as práticas de punições corporais em crianças e adolescentes eram comuns, com exceção das famílias indígenas, em todas as famílias brasileiras, das diferentes regi-

ões do país, em virtude do fato de que para os colonizadores europeus (Portugueses, Holandeses, Franceses) tais práticas eram legítimas e culturalmente respaldadas em seus países de origem. Samara (1999, p.16) aponta ainda que na sociedade colonial brasileira:

o núcleo familiar congregava parentes distantes de status inferior, filhos ilegítimos, agregados, afilhados, escravos, todos assentados na grande propriedade fundiária, sobre a qual o senhor do engenho exercia poder e autoridade. (...) Com o ideal patriarcal fortemente arraigado, família, nesse momento, implicava autoridade e hierarquia.

A respeito da família patriarcal brasileira, em conformidade com a leitura de Freyre (1994), comenta Lopes (1996, p.3): “A família é, de um modo geral, um grupo organizado de forma hierárquica com a dominação do branco sobre o negro, do homem sobre a mulher e do adulto sobre a criança.” Já no século XIX, em suas primeiras décadas, observa-se a formação da família nuclear, composta de poucos integrantes, contrariando a imagem típica da família patriarcal brasileira, composta de muitos filhos e parentes sob um mesmo teto. A respeito dessa diversidade familiar brasileira, sintetiza Samara (1999, p.49): “Concluindo, podemos dizer que, ao longo de quatro séculos da nossa história, diferentes tipos de atividades corresponderam a formas variadas de trabalho e de organização familiar, sendo impossível falar de um padrão único de família brasileira.”

Conforme Costa (1983,p.157-158), “ao pai-proprietário interessava o filho adulto, com capacidade para herdar seus bens, levar adiante seu trabalho e enriquecer a família. A criança tinha uma vida paralela à economia doméstica. Onde o fenômeno da “adultização” precoce da infância.” Sobre o fenômeno da “adultização da infância” na sociedade colonial brasileira, informa ainda Samara (1999, p. 20):

A vida das crianças legítimas, por sua vez, transcorria junto à família, desde que essa tivesse condições para criá-las. No entanto, a infância era um período curto da sua existência. Sabemos, por descrição dos viajantes, que por volta dos nove anos, estas crianças perdiam parte de sua vivacidade e espontaneidade, tornando-se

verdadeiros adultos em miniatura, com olhares tristes e vestimentas soturnas.

Já no século XVIII, segundo Priore (1999), o relacionamento afetivo entre pais e filhos era intenso, repleto de mimos e “sem limites”, o que era criticado por médicos e educadores moralistas setecentistas:

A boa educação, para eles, implicava em castigos físicos e nas tradicionais palmadas. O castigo físico não era nenhuma novidade no cotidiano colonial. Introduzido, no século XVI, pelos padres jesuítas, para horror dos indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças, a correção era vista como uma forma de amor. O ‘muito mimo’ devia ser repudiado. Fazia mal aos filhos. ‘A muita fartura e abundância de riquezas e boa vida que tem com ele é causa de se perder’, admoestava em sermão José de Anchieta. O amor de pai devia inspirar-se naquele divino no qual Deus ensinava que amar ‘é castigar e dar trabalhos nesta vida’. Vícios e pecados, mesmo cometidos por pequeninos, deviam ser combatidos com ‘açoites e castigos’. A partir da segunda metade do século XVIII, com o estabelecimento das chamadas Aulas Régias, a palmatória era o instrumento de correção por excelência: ‘nem a falta de correção os deixe esquecer do respeito que devem conservar a quem os ensina’, cita um documento de época. Mas, ressaltava, endereçando-se aos professores: ‘e tão somente usarem dos golpes das disciplinas ou palmatórias quando virem que a repreensível preguiça é a culpada dos seus erros e não a rudez das crianças, a cúmplice de sua ignorância.’ As violências físicas, muitas vezes dirigidas às mães, atingiam os filhos (...). Um processo crime datado de 1756, movido na vila de São Sebastião, São Paulo, por Catarina Gonçalves de Oliveira, revela imagens de outras violências: a de pais contra filhos. Nos autos, Catarina revela ter defendido seu enteado, uma criança pequena, de chicotadas desferidas pelo pai, ansioso por corrigir o hábito do pequeno de comer terra. As ‘disciplinas’, os bolos e beliscões revezavam-se com as risadas e mimos, mas também com divertimentos e festas (PRIORE, 1999, p. 96-98).

Ainda segundo essa historiadora, a formação social da criança brasileira

passa mais pela violência explícita ou implícita do que pelo livro, pelo aprendizado e pela educação. Triste realidade num Brasil onde a formação moral e intelectual, bem como os códigos de sociabilidade,

raramente aproximam as crianças de conceitos como civilidade e cidadania (PRIORE, 1999, p.105).

Segundo Costa (1983), é no século XIX que a Medicina Social, através de sua política higiênica, submeteu a família da elite a uma tutela, reduzindo a família oitocentista brasileira a uma estado de dependência dos saberes e orientações médico-higiênicas. Pode-se dizer que o mesmo fenômeno ocorre em relação à dependência dos saberes psicológicos e pedagógicos, cerca de um século depois. A família passa a ser considerada incapaz de proteger a vida dos adultos e, principalmente, das crianças:

Valendo-se dos altos índices de mortalidade infantil e das precárias condições de saúde dos adultos, a higiene conseguiu impor à família uma educação física, moral, intelectual e sexual, inspirada nos preceitos sanitários da época. Esta educação, dirigida sobretudo às crianças, deveria revolucionar os costumes familiares. Por seu intermédio, os indivíduos aprenderiam a cultivar o gosto pela saúde, exterminando, assim, a desordem higiênica dos velhos hábitos coloniais... A família nuclear e conjugal, higienicamente tratada e regulada, tornou-se no mesmo movimento, sinônimo histórico de família burguesa (COSTA, 1983, p.12-13).

E ainda:

A apropriação médica da infância fez-se à revelia dos pais. Toda uma série de manobras teóricas mostrava-os como obstáculos à saúde, quando não à própria vida dos filhos, para em seguida ensinar-lhes a maneira adequada de proteger as crianças. A ideia de nocividade do seio familiar pode ser tomada como o grande trunfo médico na luta pela hegemonia educativa das crianças (COSTA, 1983, p. 171).

A criança era concebida como uma “entidade físico-moral amorfa” e cabia à educação higiênica a instalação de bons hábitos, como um homem que cultiva plantas adequadamente. A criança deveria ser cultivada desde cedo através dos preceitos médico-higiênicos da época, tanto nos colégios quanto no âmbito doméstico. A educação infantil consistia na criação de hábitos, tornando-se sinônimo de disciplina e domesticação, como aponta Costa (1983). Nesse sentido vale a pena

recuperar a citação que faz de João Gomes dos Reis, médico autor que escrevia na primeira metade do século XIX:

Desde a primeira infância devem os pais disciplinar com todo o esmero o espírito de seus filhos, quando sua alma ainda dócil se presta a todas sortes de impressões; é nesta idade que convém reprimir e domar suas inclinações, quando estas se mostrarem com pendor para aquilo que ultrapassa as raias do justo e do honesto; e defeitos depois também não podem ser sufocados, nem com maiores esforços da razão (REIS, 1845, p.5, apud COSTA, 1983, p. 174-175).

A educação higiênico-moral do século XIX:

...extinguiu das casas e colégios a violência punitiva dos castigos físicos coloniais. Criou a figura do indivíduo contido, polido, ‘bem educado’, cuja norma ideal é *o comportamento reprimido e disciplinado do gentleman*, do petit-bourgeois europeu. Mas, às custas de uma crescente tendência à autoculpabilização, que se tornou a marca registrada do sujeito “civilizado” e aburguesado (COSTA, 1983, p.14).

O castigo físico passa a ser considerado um recurso degradante, do mau educador:

A moral higiênica via nas qualidades firmes, retas, justas e equilibradas do educador o antídoto eficaz contra a punição física. Toda a moralidade dos colégios deveria ir contra a prática de castigos corporais. A punição degradava as crianças sem obter nenhum resultado positivo. O medo aos castigos físicos tornava-as mentirosas, hipócritas, pusilânimes e temerosas (COSTA, 1983, p.198).

E ainda:

As ‘más inclinações’, prevenidas pela inculcação dos bons hábitos, dispensavam o uso de castigos recorrentes e os agentes externos. Seus efeitos eram duradouros, praticamente invisíveis. Implantavam-se gradualmente na “alma dócil”, no “corpo tenro e flexível” sem deixar marcas perceptíveis (COSTA, 1983, p.175).

A punição moral, segundo a política pedagógica higiênico-moral daquele período, tinha melhores efeitos sobre as crianças do que as punições corporais. Essas observações vão de encontro à tendência

ao abrandamento ou humanização das penas descritos por Foucault (1984), a partir de fins do século XVIII e início do XIX no continente europeu. Embora este movimento pedagógico-higiênico tenha como ponto de aplicação os colégios burgueses, seus preceitos, aos poucos, adentram o espaço privado do ambiente doméstico. Porém, concretamente, as crianças continuaram – e continuam - a sofrer variadas formas de punição corporal doméstica. Na verdade, a despeito de diferentes ideários psicopedagógicos, contrários à punição corporal de crianças, estas continuaram a apanhar nos lares brasileiros. Isto é verdade tanto nas famílias burguesas, aristocratas-rurais e industriais-urbanas, quanto nas famílias das classes pobres, excetuando-se as famílias indígenas do território brasileiro.

Carvalho (1997) também discorre sobre as práticas discursivas e institucionais que constituíram a infância, em um processo histórico de longa duração, objeto de intervenção higiênica e disciplinar. A história da educação é pensada, nesse contexto, como história da disciplinarização das pessoas, sendo portanto a higienização entendida como um modo de disciplina:

A hipótese que quero construir (...) propõe a metáfora da disciplina como ortopedia para dar conta das práticas discursivas e institucionais que, no Brasil do final do século XIX até, pelo menos, a década de 1920, buscaram sua legitimação enquanto pedagogia moderna, científica ou experimental. (p.270)

A pedagogia científica se fazia ortopedia, arte da prevenção ou da correção da deformação. Nela a criança passa a ser o objeto maior de estudos, operando uma transformação no discurso pedagógico a partir de 1920, com uma visão otimista da natureza infantil e da educabilidade da criança. Trata-se da chamada “pedagogia da escola nova”, redefinindo a natureza infantil e o lugar do conhecimento sobre ela produzido, nas teorias e nas práticas educativas. O objetivo era ajustar a criança – o Homem – às novas condições e valores de vida, à indústria, à tecnificação, ao pensamento eficiente. Ter disciplina significava ser eficiente. Observar, medir, classificar, prevenir, corrigir: operações

da pedagogia científica. Esse otimismo pedagógico de então apoiava-se em determinada concepção de natureza humana:

Nas representações que o articulam, a natureza infantil é matéria plástica e plasmável, desde que respeitável em seu vir a ser natural. Disciplinar não é mais prevenir ou corrigir. É moldar. É contar com a plasticidade da natureza infantil, com sua adaptabilidade, com sua capacidade natural de ajustamento a fins postos pela sociedade (CARVALHO, 1997, p. 286).

As práticas de punição corporal sempre estiveram presentes na família patriarcal brasileira, desde o período colonial, imperial e republicano, existindo até os dias de hoje. As crianças sempre foram seu alvo: crianças de faces negras, os filhos de escravos ou bastardos, e as crianças “adotadas”, criadas no seio da família. A historiadora Maria Luiza Marcilio informa que, no Brasil, “a prática de criar filhos alheios sempre, em todos os tempos, foi amplamente difundida e aceita no Brasil. São inclusive raras as famílias brasileiras que, mesmo antes de existir o estatuto da adoção, não possuíam um filho de criação em seu seio” (MARCILIO, 1997, p.68).

Atualmente sabe-se que muitos casos de violência doméstica são cometidos pelo padrasto e madrasta contra as crianças adotadas ou de outros casamentos, que, por não serem absolutamente aceitos como “sangue do próprio sangue”, há uma espécie de rejeição implícita ou mesmo explícita, que se materializa sob a forma de inúmeras violências (física, sexual, psicológica). A questão da não-consanguinidade, evidentemente, não esgota a discussão sobre as causalidades da punição corporal doméstica, pois senão os filhos de mesmo sangue não sofreriam tanta violência doméstica.

A partir de tais considerações, neste pequeno esboço de recuperação da História da Punição Corporal de Crianças no Brasil, passar-se-á agora a investigar quando e em que contexto surgiram no Brasil os manuais de orientação a pais e educadores sobre como educar os filhos, e como aparece a problemática das punições corporais de crianças e adolescentes na educação doméstica familiar. Até onde foi

possível rastrear neste esforço investigativo, os primeiros manuais de orientação a educadores foram escritos no Brasil no século XVII por educadores jesuítas e voltavam-se às práticas escolares, estendendo-se posteriormente à esfera familiar, doméstica. Isso não quer dizer, entretanto, que as referências encontradas sejam as melhores ou as mais antigas; trata-se apenas de uma apresentação introdutória à história desses manuais, uma vez que o interesse maior desse estudo centrou-se sobre os livros de orientação a pais e educadores produzidos nas duas últimas décadas do século XX. Nesse sentido informa Massimi (1999, p.111) a respeito dos conhecimentos psicopedagógicos na cultura luso brasileira do século XVI ao século XVIII, recuperando trechos em português arcaico:

O trabalho de sistematização dos conhecimentos e práticas pedagógicas e psicológicas desenvolvidos nessas instituições [colégios jesuítas] *é evidente em alguns tratados dirigidos a mestres e pais de família, em cujas páginas encontram-se ideias psicológicas...* Entre outras, destaca-se a contribuição de padre Alexandre de Gusmão (1629-1725), pedagogo e literato, fundador do Colégio de Belém, em Salvador da Bahia, e autor de várias obras pedagógicas, tais como *A Arte de criar bem os filhos na idade da puerícia* (1685) e *a História de Predestinado Peregrino e de seu irmão Precito* (1685). Construído segundo o modelo dos tratados humanistas e renascentistas, *A Arte de criar bem os filhos* abarca as várias dimensões da Pedagogia. Tendo definido a “puerícia” (=infância), como o período da existência humana em que “a creança, (...) de sy nam tem açam racional e, para viver, necessita do alheio socorro¹” (1685, p.170), Gusmão, retomando Aristóteles, Tomás e os humanistas, apresenta uma visão da criança como *tábula rasa*, “disposta para se formarem nella quaesquer imagens²” (1685, p.4). Encara assim a educação como um recurso fundamental para o desenvolvimento infantil e para a formação do homem enquanto tal: “conforme for a primeira doutrina, conforme a primeira educaçã, que deres a vossos filhos, podereis conhecer, o que ham de vir a ser³” (1685, p.2). De modo que Gusmão exorta os educadores a não desanimar ante a incapacidade de ‘lavrare’ o menino: não se deve atribuir as causas da ineficácia

1 “A criança (...) de si não tem ação racional e, para viver, necessita do socorro alheio.”

2 “Disposta para se formarem nela quaisquer imagens.”

3 “ Conforme for a primeira doutrina, conforme a primeira educação, que deres a vossos filhos, podereis conhecer, o que hão de vir a ser.”

à personalidade deste, mas ocorre recorrer aos ‘políticos previstos nesta matéria’. Com efeito: Nenhum menino há de tam ruim condiçam, que nam possa ser corregivel e domesticavel (...), porque nenhum pode ser de tam mau natural, que doutrinado, e domado, nam possa ser de proveito, por meio da boa criação⁴ (1685:138-139). A responsabilidade do processo de aprendizagem da criança depende então dos pais e dos educadores, comparados a agricultores que lançam as primeiras sementes da doutrina na terra que são os *ânimos infantis ou a pintores que pintam o painel em branco, ou a escultores que dão forma à pedra*.

Francisco de Mello Franco, médico mineiro do século XVIII, em seu *Tratado para a educação física dos meninos para uso da nação portuguesa* (1790), mostrava-se a favor do uso de punições corporais em crianças para bem educá-las, desde cedo, afirmando ser o uso da força e da violência muito proveitosa na educação infantil. Outro livro, voltado à educação dos filhos da elite pernambucana do novo Império do Brasil data dos princípios do século XIX. Publicado em Pernambuco, em 1828, e intitulado *Tratado de Educação Phisico-Moral dos Meninos*⁵, tem como autor Joaquim Jerônimo Serpa. A respeito deste livro comenta Gilberto Freyre:

...condena severamente o uso de se açoitarem os meninos nas nádegas, prática perniciosa, própria para fomentar costumes funestos: a irritação que se ocasionar sobre esta parte, comunicar-se-á às partes da geração, logo que a impressão de dôr principiar a enfraquecer-se. De modo que talvez fossem melhores os suplícios de que nos fala o padre Sequeira: o menino ajoelhado em caroço de milho durante duas, três, quatro horas; os bolos das várias palmatórias pedagógicas e domésticas – a pele de cação, a de jacarandá e a maior, para os valentões, de gramari.(...) A pedagogia como a disciplina patriarcal no Brasil apoiou-se sobre base distintamente sadista. (...) **É um estudo a fazer-se, o das várias formas e instrumentos de** suplícios a que esteve sujeito o menino no Brasil em casa e no colégio: as várias espécies de palmatórias, a vara de marmelo, às vezes com alfinete na ponta, o cipó, o galho de goiabeira, o muxicão,

4 “ Nenhum menino há de tão ruim condição, que não possa ser corrigível e domesticável (...), porque nenhum pode ser de tão mau natural, que doutrinado, e domado, não possa ser de proveito, por meio da boa criação.”

5 Joaquim Jerônimo Cerpa, *Tratado de Educação Phisico-Moral dos Meninos*. Pernambuco, s.d. São Paulo, Coleção José Mindlin.

o cachação, o puxavante de orelha, o beliscão simples, o beliscão de frade, o cascudo, o cocorote, a palmada. O menino foi vítima, quase tanto como o escravo do sadismo patriarcal (FREYRE, 1994, p. 466).

Pode-se inferir, por este trecho de Gilberto Freyre, que havia certo paralelismo entre as formas punitivas adotadas na escola e em casa. Isto é perfeitamente compreensível se considerar-se que as práticas punitivas educacionais elaboradas pelos mestres jesuítas certamente influenciavam pais e educadores fora do âmbito estritamente escolar, e estendiam-se ao âmbito doméstico. Mas, de forma sistemática e massiva, é somente a partir do século XX que vão ser publicados e editados, no Brasil, livros de orientação a pais e educadores, traduções de edições inglesas e norte americanas, principalmente.

Há também, nas primeiras décadas do século XX, a publicação de revistas de orientação a pais sobre a educação de filhos, como a revista *Família Cristã*, fundada em 1935 e publicada no Brasil pelas irmãs e padres paulinos. Posteriormente outras revistas importantes nesta área foram editadas, como a conhecida *Pais e Filhos*, da editora Bloch. Caldana e Biasoli Alves (1996) debruçam-se sobre a análise desse material, buscando apreender o conjunto de concepções sobre educação de filhos veiculado pela revista ao longo de um período de 53 anos (1935 a 1988). Com este estudo contribuem para o conhecimento de concepções sobre educação de filhos que têm feito parte do ideário de pais brasileiros ao longo do século XX. O enfoque não era diretamente a questão das punições corporais, mas a tangencia. Como as revistas não são objetos do presente estudo não serão aqui analisadas. Diversos outros livros e revistas de orientação a pais e educadores foram publicados, traduzidos ou escritos no Brasil, principalmente, a partir da segunda metade do século XX. Uma análise desses livros revela que, ainda hoje, a despeito de toda luta pela abolição das punições corporais em crianças e adolescentes, há autores que ainda defendem tais práticas.

Para um aprofundamento a respeito da discussão sobre as lutas pela abolição das punições corporais em crianças e adolescentes no

Brasil e no mundo consultar Azevedo e Guerra (2001). Cabe aqui assinalar que países como Suécia (1979), Finlândia (1983), Dinamarca (1985), Noruega (1987), Áustria (1989), Chipre (1994), Letônia (1998), Croácia (1999), Israel (2000) e Alemanha (2000), proibiram em forma de lei a punição corporal doméstica, considerada um crime contra a criança e o adolescente. Como bem observa Marcílio (1998b:47): “O século XX é o século da descoberta, valorização, defesa e proteção da criança. No século XX formulam-se os seus direitos básicos, reconhecendo-se, com eles, que a criança é um ser humano especial, com características específicas, e que tem direitos próprios.” E, a respeito da situação da infância brasileira, aponta: “Não se pode dizer que a situação da infância brasileira não tenha melhorado ao longo do século XX.(...) Mas a situação da criança (...) apresenta tristes índices e uma constrangedora e evidente situação de violação dos seus direitos.” (MARCÍLIO, 1998a, p.51) E adiante: “No Brasil, a violação dos direitos humanos e dos direitos da criança é um fato diário.” (MARCÍLIO, 1998a, p.55) Ora, a punição corporal doméstica, enquanto forma de violência física, não é, como querem alguns autores, pais e educadores, uma “ forma de educar crianças”, mas sim uma violação dos direitos da criança, e é nesse sentido que a afirmação de que *a luta pelos direitos humanos deveria começar em casa* faz sentido.

Azevedo e Guerra (2001), ao emitirem comentários sobre obras de orientação aos pais e aos educadores publicadas no Brasil que defendem a punição corporal doméstica, apontam as dificuldades com as quais, por exemplo, uma Campanha por uma pedagogia não violenta enfrenta⁶:

6 Trata-se da Campanha Nacional por uma Pedagogia Não Violenta – *A Palmada Deseduca*. A Campanha A PALMADA DESEDUCA vem sendo conduzida pelo Laboratório de Estudos da Criança (LACRI) desde 1994, em todo o Brasil, e a partir de 2000 também no exterior. Conta com a colaboração de “ telealunos” de vários estados brasileiros e do Exterior, que realizam ou realizaram o Telecurso de Especialização na área de Violência Doméstica contra crianças e adolescentes. Esta Campanha partiu do pressuposto de que *toda e qualquer punição corporal doméstica de crianças e adolescentes é considerada uma forma de violência*.

Muitos excertos estão contidos em livros de grande circulação nacional, com inúmeras edições e que correspondem a palavra de chamados “campeões de vendagem”. Ora, este tipo de profissional que apoia o uso da punição corporal tem grande ascendência sobre seu público e é um profissional requisitado, não só apenas em termos de publicação de obras, como também de participação em conferências, palestras, etc. Portanto é preciso estar alerta e identificar os níveis de resistência que uma Campanha vai enfrentar, principalmente por parte daqueles que apoiam a punição corporal doméstica e que têm a seu favor um poderoso instrumento tal qual o livro ou a revista de grande circulação nacional (AZEVEDO & GUERRA, 2001, p. 377).

Campanhas desse tipo, aliadas a outras ações políticas e pedagógicas, é justamente o que propõe Marcílio (1998a, p.57) para superar este estado de violação dos direitos da criança e do adolescente: “É preciso a mobilização da sociedade para a promoção e garantia dos direitos da infância brasileira.”

4. O QUE DIZEM OS “ESPECIALISTAS”?

A coleta de dados no estudo que originou o presente livro foi realizada por meio de pesquisa em livros de *orientação de pais e educadores* existentes em algumas das principais livrarias da cidade de São Paulo (ver LONGO, 2001). Tratou-se de um *levantamento com análise documental*.

Segundo Lüdke e André (1986) a análise documental pode se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. Estes autores consideram *documentos* quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação. A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse; o presente estudo pretendeu identificar as informações nos livros de orientação a pais e educadores sobre como educar os filhos, com interesse centrado na problemática da *punição corporal doméstica*. Em termos de um levantamento com análise documental inicialmente cumpria-se definir o tipo de documento pesquisado.

Os documentos pesquisados foram livros cujos temas gerais eram “educação de filhos”, “relação pai-filho”, “orientação de pais e educadores”, em circulação nas seguintes livrarias: *Livraria Cultura*, *Livraria Azteca*, *Livraria Cortez*, *Livraria Siciliano*, *Livraria Belas Artes*, *Livraria 5a. Avenida*, *Shopping Ática* (atualmente *FNAC*). Além dessas livrarias citadas, muitas outras poderiam ter sido investigadas. Optou-se, contudo, por essas, pois reúnem livros de um grande número de editoras, representando uma amostra considerável dos títulos disponíveis em orientação a pais e educadores no mercado brasileiro, embora longe de esgotar as obras.

O critério escolhido para a coleta dos dados foi o de natureza temática - *punições corporais em crianças e adolescentes* em livros

de *orientação de pais e educadores* - o que permitiu que a pesquisa circulasse por diversas áreas do conhecimento: Psicologia, Educação, Saúde, Pediatria e Psicanálise.

As consultas às livrarias deram-se em dias e horários variados, “mapeando-se” as obras que se encaixavam no assunto estudado, para posterior aquisição ou consulta e análise. Este período teve a duração de novembro de 1999 a novembro de 2000, totalizando, portanto, cerca de um ano de levantamento em campo. As idas às livrarias ocorreram em dias diversos, e em horários variados. Procurou-se verificar as obras que se encontravam ao alcance do leitor nas prateleiras ou estoques próprios. O pressuposto deste tipo de abordagem é o de que quando alguém deseja instruir-se sobre este assunto, deseja ter um filho ou simplesmente quer presentear algum(a) amigo(a) ou familiar com um livro sobre educação de crianças, dirige-se a uma livraria, procura a sessão que trata do assunto (Família, Psicologia, Pedagogia, Saúde, Pediatria etc.); ou seja, este procedimento reproduz o caminho que pessoas interessadas neste tipo de orientação através de livros impressos realizam. Uma crítica metodológica válida seria a de que os títulos todos disponíveis às editoras nem sempre estão nas prateleiras das livrarias, devendo ser encomendados, quando não se encontram esgotados. Este detalhamento e rigor demandaria maiores recursos e tempo de pesquisa. Contudo, o estudo empírico e analítico aqui realizado sobre uma amostra disponível num período determinado de tempo, revela importantes e significativas considerações a respeito deste tipo de material de informação e formação de pais e educadores.

A coleta da documentação realizou-se em duas fases: coleta das fontes bibliográficas e coleta das informações. Após o levantamento dos livros existentes nas livrarias citadas fez-se então o levantamento dos dados e informações contidas nas obras. A pesquisa bibliográfica caracterizou-se pela reunião sistemática e ordenada (metódica) das obras e dados. A coleta e o tratamento inicial dos dados foram realizados através de levantamento, identificação e catalogação dos vários livros encontrados de orientação a pais e educadores sobre “como educar os filhos.”

Por meio da leitura dos livros encontrados foram identificadas e selecionadas as partes ou capítulos que versam sobre *Disciplina, Auto-*

ridade, Castigos, Punições, Limites, Palmadas, com o interesse específico na argumentação dos autores (favoráveis ou contrários) ao *uso de punições corporais* em crianças e adolescentes. Do conjunto de livros encontrados foram separadas todas as obras relativas a educação infantil que se encontravam nas livrarias, ou seja, disponíveis ao público variado, e que faziam menção, favorável ou desfavorável, ao uso de punições corporais. Era necessário, portanto, que o livro tratasse da questão do uso de punições corporais para “educar” crianças e adolescentes. Os livros que não trataram especificamente desta questão, mas destinados a orientação de pais e educadores, foram desconsiderados. Os livros foram analisados inicialmente a partir de *processos de leitura científica* e de *sistematização crítica* do que dizem, enquanto publicações em circulação no mercado de livros sobre como educar os filhos – livros de orientação de pais e educadores. Os *processos de leitura técnica* ou *científica* de impressos bibliográficos permitem a coleta adequada de informações pertinentes ao assunto de interesse da pesquisa: a aceitação ou não das punições corporais na educação de crianças e adolescentes e qual ou quais as argumentações teóricas que fundamentam seus discursos em relação às punições corporais.

O estudo valeu-se da *análise de conteúdo*, procedimento de análise documental, que permitiu-nos estudar e analisar as comunicações de forma sistemática, quantitativa e qualitativamente. Foram analisados 36 livros sobre o tema geral “educação de filhos” ou “relação pais-filhos”, e em especial as partes que versam sobre a problemática das *punições corporais* na *educação de crianças e adolescentes*. O objetivo fundamental da análise realizada foi compreender quais as *razões* (psicológicas, pedagógicas, teológicas, filosóficas, morais, científicas ou não) oferecidas por um conjunto de autores que trazem uma argumentação contrária ou favorável ao uso da *punição corporal doméstica* na educação de crianças e adolescentes, e em que medida as teorias psicológicas influenciaram as concepções destes autores sobre o assunto. Para atingir esse objetivo, após a realização dos procedimentos de leituras descritos anteriormente, foi empregada a técnica de *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 1988) conhecida como *técnica de análise temática quanto à unidade de registro*. Em cada livro buscou-se os *enunciados*

ou *sintagmas* sobre o assunto tratado. Estes enunciados, favoráveis ou desfavoráveis ao uso de punições corporais na educação infantil, extraídos dos livros encontrados nas livrarias, constituem o *corpus* inicial desta pesquisa.

A partir do tratamento das mensagens deduziu-se de maneira lógica conhecimentos sobre a problemática tratada. O percurso vai da descrição à interpretação, passando pela inferência possível graças à análise criteriosa efetuada. As deduções lógicas possíveis respondem a dois tipos de problemas: - o que *conduziu* a um determinado enunciado? (*causas* ou *antecedentes* da mensagem) – no caso as fundamentações psicopedagógicas que influenciaram os autores de livros a pais e educadores sobre educação de crianças; - quais as consequências que um determinado enunciado vai provavelmente provocar? – ou seja, as consequências em se advogar a *punição corporal doméstica* na educação de crianças.

A sistematização e explicitação do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo permitiu uma interpretação final fundamentada a respeito do “estado da arte” do que dizem estes verdadeiros “manuais” de orientação aos pais e educadores nas duas últimas décadas do século XX. Inicialmente, o procedimento utilizado foi a sistematização do conjunto dos tipos de comunicações, segundo a natureza *temática* e o parecer favorável ou contrário ao uso de punição corporal doméstica em crianças e adolescentes. Ou seja, a sistematização inicial foi segundo o critério temático e segundo o posicionamento teórico de cada autor perante a problemática. Em um segundo momento empregou-se a *análise categorial temática*, enquanto técnica de análise de conteúdo, que tem como objetivo a classificação destas mensagens em categorias amplas. Assim, este trabalho debruçou-se sobre a análise de *Comunicações de Massa* (livros sobre como educar os filhos, voltados a pais e educadores).

A seguir são apresentados os dados coletados e organizados a partir dos procedimentos de *Análise de Conteúdo*. Uma discussão pormenorizada de cada Tabela será feita após a apresentação das mesmas. Neste momento os enunciados são apresentados já em sua forma

categorizada, sem referência a quem os enunciou. A argumentação dos autores dos livros pesquisados sobre educação familiar divergem quanto ao posicionamento em relação ao uso da punição corporal na educação de crianças. Embora os dados refiram-se ao número de livros e não ao de autores, uma vez que os autores se repetem, ou um livro é escrito por dois autores, totalizando 36 autores de 36 livros, cerca de 72% dos autores posicionam-se contrários ao uso de práticas de punição corporal doméstica em crianças e adolescentes. Observou-se que para cada três livros que apresentam argumentação contrária ao uso de punições corporais, há um que defende tais práticas. Ou seja, do ponto de vista probabilístico, há uma grande chance (28%) de um leitor adquirir um livro sobre “como educar os filhos” que recomende práticas de punição corporal doméstica.

A partir da análise dos excertos dos livros que se referem à questão da punição corporal foi possível quantificar a qualidade dos argumentos. Os argumentos em relação à punição corporal assentam-se em pressupostos lógicos, morais, psicopedagógicos. Uma discussão detalhada dos argumentos e dos fundamentos será realizada conforme sejam apresentados nas Tabelas que se seguem.

Do ponto de vista de uma análise de conteúdo qualitativa, os autores dos livros encontrados nos oferecem uma variedade de argumentos, valendo-se de fundamentações práticas, psicológicas, religiosas, educacionais, morais, filosóficas, contrárias ou favoráveis ao uso de punições corporais para “educar” crianças e adolescentes. Nos documentos analisados, constata-se que os argumentos favoráveis ao uso de punições corporais para “educar” crianças são posições minoritárias, porém com grande expressividade e aceitação na população brasileira. Em pesquisa com 1600 sujeitos entrevistados, em dez capitais brasileiras, comprovando esta tendência de bater, Cardia (1999, p.37) constata que “...em média 80% deles apanhou quando criança sendo que 14% sofreu punição quase todos os dias.”

Considerando as enunciações discursivas dos especialistas em educação familiar, foi possível sistematizar seus argumentos na Tabela abaixo.

TABELA 1. Razões ou princípios (lógicos, morais, psicopedagógicos) que fundamentam a *punição corporal doméstica* segundo “especialistas” em educação infantil favoráveis ao bater como forma de educar os filhos:

| ARGUMENTOS | n. | % |
|--|-----------|------------|
| 1. Para impor respeito à autoridade, ensinar a obediência | 9 | 14 |
| 2. Porque é de compreensão e resultado imediato | 8 | 12 |
| 3. A mãe e o pai têm o direito de bater, são provedores | 6 | 9 |
| 4. Para educar positivamente o caráter do filho | 5 | 8 |
| 5. Controlar o egocentrismo dos filhos, dominar suas vontades | 4 | 6 |
| 6. Mostrar à criança que os pais a querem bem, preocupam-se | 4 | 6 |
| 7. É um instrumento didático, pedagógico, adequado | 4 | 6 |
| 8. É correção, educa, para moldar o comportamento | 4 | 6 |
| 9. Após o castigo a criança sente-se absolvida, expia sua culpa | 3 | 5 |
| 10. Os filhos não gostam só de lidar com coisas macias e amenas, também gostam de pedras, paus e chãos duros | 3 | 5 |
| 11. É punição leve, não é agressão, não machuca | 3 | 5 |
| 12. Arranca a criança da imaturidade | 2 | 3 |
| 13. Faz parte da vida normal, adapta à realidade | 2 | 3 |
| 14. Porque o filho merece | 2 | 3 |
| 15. Os pais devem ter coerência | 1 | 2 |
| 16. Os pais sentem maior segurança | 1 | 2 |
| 17. Devido o pai ser mais forte | 1 | 2 |
| 18. Porque os pais têm experiência | 1 | 2 |
| 19. <i>“Pé de galinha não machuca os pintinhos”</i> | 1 | 2 |
| 20. Se não dói, não se aproveita | 1 | 2 |
| 21. Evita que as crianças se tornem autoritárias e desagradáveis | 1 | 2 |
| 22. Para diminuir a autoestima da criança | 1 | 2 |
| 23. As crianças não têm maturidade para escutar e entender | 1 | 2 |
| TOTAL GERAL | 66 | 100 |

Nota: Extraído e adaptado de LONGO, C. S. A punição corporal doméstica em livros sobre educação familiar no Brasil: 1981-2000. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, Brasil, 2001.

Legenda: N.= número de enunciados.

Alguns dos enunciados (1, 3, 17) contidos na Tabela 1, favoráveis ao uso das punições corporais domésticas, assentam-se no *pressuposto tácito do direito da autoridade de punir* corporalmente quem a ela está submetido. O enunciado 2, assenta-se em *pressupostos filosóficos pragmáticos*; os enunciados 4, 7, 8 e 23 assentam-se em determinados *pressupostos* pedagógicos oriundos de uma concepção tradicional e autoritária de educação. Outros (6, 9, 10, 11,13, 14,19 e 20) assentam-se em *pressupostos relativos ao senso comum*, embora o próprio senso comum tenha sido fomentado a partir de concepções psico-pedagógicas ao longo dos anos. Os enunciados 5, 12, 21 e 22 assentam-se em apropriações de formulações da Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade. Os enunciados 15,16 e 18 remetem-se à condição de pais, enquanto autoridades experientes, que devem ter coerência e segurança no trato com os filhos.

TABELA 2. Formas aceitáveis de punição corporal doméstica segundo “especialistas” em educação infantil favoráveis ao bater como forma de educar os filhos:

| ARGUMENTOS | n. | % |
|---|-----------|------------|
| 1. Palmadas | 11 | 28 |
| 2. Com moderação, com discrição, levemente | 8 | 21 |
| 3. Com instrumentos, objetos neutros, objetos leves, régua | 5 | 13 |
| 4. Seguido por explicações de amor, gestos de amor, abraços | 3 | 8 |
| 5. Tapas com as mãos | 2 | 5 |
| 6. Antecedida de explicações, de avisos | 2 | 5 |
| 7. Com calma, sem raiva | 2 | 5 |
| 8. Proporcional ao erro cometido e ao entendimento da criança | 2 | 5 |
| 9. Com o pai e a mãe presentes sempre que possível | 1 | 3 |
| 10. Com suficiente energia e convicção | 1 | 3 |
| 11. Beliscões | 1 | 3 |
| 12. Empurrão | 1 | 3 |
| TOTAL GERAL | 39 | 100 |

Nota: Extraído e adaptado de LONGO, C. S. A punição corporal doméstica em livros sobre educação familiar no Brasil: 1981-2000. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, Brasil, 2001.

Os enunciados 1, 3, 5, 11 e 12 da Tabela 2 apresentam os principais meios e modos de punição aplicados aos filhos pelos pais, aceitáveis e recomendados pelos autores favoráveis a punição corporal. Os meios são variados: palmadas, beliscões, empurrões, com objetos diversos, como a régua. Estas formas de punição corporal recomendadas pelos autores vão de encontro às práticas sofridas e relatadas por crianças e adolescentes em pesquisas recentes realizadas: “palmada, empurrão/pontapé, puxão de orelha/cabelo, surra (de escova, cinto, pente, etc.), soco e murro. Estiveram presentes na vida de quase todos os sujeitos.” (AZEVEDO & GUERRA, 2001, p.180). Também em Cardia (1999, p.39) há uma relação dos meios punitivos de crianças: com uma vara ou com um cinto, com o chinelo, com a mão, com um pau ou outro objeto duro.

Em relação aos modos ou formas de se bater, os enunciados 2, 4, 6, 7, 8, 9 e 10 apresentam sugestões que compõe todo um *setting* no qual desenrola-se a punição corporal: bater com moderação, com explicações, com calma, porém com suficiente energia e convicção.

TABELA 3. Em que situações os pais podem utilizar-se da punição corporal doméstica segundo “especialistas” em educação infantil favoráveis ao bater como forma de educar os filhos:

| ARGUMENTOS | n. | % |
|---|----|-----|
| 1. Quando a criança é caprichosamente desobediente | 5 | 21 |
| 2. Quando a criança abusa, ultrapassa o limite do suportável | 4 | 17 |
| 3. Quando necessário | 3 | 13 |
| 4. Como último recurso, quando esgotadas as outras alternativas | 3 | 13 |
| 5. Quando a fala dos pais não é ouvida, por descaso aos apelos | 2 | 8 |
| 6. Quando não fazem uso da razão, não compreendem advertências | 2 | 8 |
| 7. Quando a criança está correndo risco eminente | 2 | 8 |
| 8. Até os três, quatro anos de idade | 2 | 8 |
| 9. Quando o acordo não for possível | 1 | 4 |
| TOTAL GERAL | 24 | 100 |

Nota: Extraído e adaptado de LONGO, C. S. A punição corporal doméstica em livros sobre educação familiar no Brasil: 1981-2000. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, Brasil, 2001.

Na Tabela 3 reúnem-se os enunciados nos quais os autores identificam situações problemáticas, que requerem o uso de punições corporais. Algumas remetem-se exclusivamente ao comportamento da criança, como nos enunciados 1, 2 e 5; outras situações passíveis de punição remetem-se à relação pai-filho, tendendo à avaliação subjetiva, portanto idiossincrática, dos pais. É o caso dos enunciados 3, 4 e 9. Os enunciados 6 e 8 apelam para uma argumentação em termos de supostas condições cognitivas da criança, o que impossibilitaria qualquer outra forma de comunicação senão através da violência física; e por fim, o enunciado 7 justifica o uso da punição corporal “para se evitar um mal maior”, o que também pode ser questionado. A seguir estão categorizados os enunciados relativos aos argumentos contrários ao uso da punição corporal doméstica em crianças e adolescentes.

A seguir estão categorizados os enunciados relativos aos argumentos contrários ao uso da punição corporal doméstica em crianças e adolescentes.

TABELA 4. Razões ou princípios (lógicos, morais, psicopedagógicos) para não fazer uso da *punição corporal doméstica* segundo “especialistas” em educação infantil contrários ao bater como forma de educar os filhos:

| ARGUMENTOS | n. | % |
|--|-----------|----------|
| 1. É agressão, agressão física, violência, abuso, maus-tratos | 27 | 21 |
| 2. Não é eficaz, não funciona, não disciplina, não educa | 21 | 17 |
| 3. É impotência dos pais, perda de controle, ato de desespero | 9 | 7 |
| 4. É humilhante, degradante, ofende a dignidade, é desrespeito | 9 | 7 |
| 5. Ensina a bater e subjulgar alguém menor e mais fraco | 7 | 6 |
| 6. É um erro, um equívoco perverso, péssimo exemplo | 5 | 4 |
| 7. É dominação, opressão, repressão | 5 | 4 |
| 8. É esquecido com rapidez, não perdura no tempo, perde o efeito | 5 | 4 |
| 9. Cria um ciclo vicioso, gera violência | 4 | 3 |
| 10. É a porta de entrada para violências maiores | 3 | 2 |
| 11. É autoritarismo, uso arbitrário do poder | 3 | 2 |

| | | |
|--|-----|-----|
| 12. É anti educativo, antipedagógico | 3 | 2 |
| 13. Infringe leis morais, é covardia | 3 | 2 |
| 14. É desagradável, causa sofrimento | 2 | 2 |
| 15. É intimidação, aterroriza a criança | 2 | 2 |
| 16. É prejudicial à criança, faz mal | 2 | 2 |
| 17. É negação da criança, tira-lhe a vontade | 2 | 2 |
| 18. Relaciona poder, violência e sexualidade, violência e prazer | 2 | 2 |
| 19. É uma experiência sexual invasiva | 1 | 1 |
| 20. É um ato de desprezo | 1 | 1 |
| 21. É um ato de raiva | 1 | 1 |
| 22. É um ato de intolerância | 1 | 1 |
| 23. É negligência | 1 | 1 |
| 24. É um <i>fantasma</i> educativo | 1 | 1 |
| 25. Permanece na lembrança | 1 | 1 |
| 26. Pode afastar severamente pais e filhos | 1 | 1 |
| 27. Não apaga os erros cometidos | 1 | 1 |
| 28. Apanhar para aprender é condição própria dos irracionais | 1 | 1 |
| 29. Ensina que quando com raiva deve-se bater | 1 | 1 |
| 30. Prepara cidadãos mutilados, reprimidos, servis | 1 | 1 |
| TOTAL GERAL | 126 | 100 |

Nota: Extraído e adaptado de LONGO, C. S. A punição corporal doméstica em livros sobre educação familiar no Brasil: 1981-2000. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, Brasil, 2001.

Alguns enunciados (1,10,11 e 13) da Tabela 4 mostram-se contrários à tais práticas pois consideram a punição corporal como um ato violento e arbitrário; trata-se de uma rejeição por *princípios éticos*. Outros enunciados (5, 9 e 29) assentam-se em conhecimentos relativos às teorias da aprendizagem social. A esse respeito comenta Cardia (1999, p.37):

A literatura sobre punição corporal revela que pais que foram punidos fisicamente tendem a punir fisicamente seus filhos. A esse processo se dá o nome de «ciclo de abusos». A existência desse ciclo foi identificada através de pesquisas intergerações. Essas pesquisas demonstram que há uma relação entre ser vítima de punição corporal na infância e agressividade futuro. O modelo explicativo desse processo seria o da aprendizagem social. Ao sofrerem castigos físicos as crianças aprenderiam um repertório de ações agressivas.

(...) Assim as crianças imitavam o comportamento dos pais. O que era comportamento aceitável pelos adultos passava a fazer parte do repertório de comportamento das crianças. Se na família a agressão verbal e agressão física fossem padrões de comportamento aceitáveis a criança adotaria os mesmos padrões.

Outros enunciados (2, 8 e 27) contrários a punição corporal sustentam-se a partir da análise dos resultados, ou seja, do ponto de vista funcional-pragmático. Outros apontam que trata-se de um ato de desespero e despreparo dos pais. É o caso dos enunciados 3, 6, 20, 21, 22 e 23. Os enunciados 4, 14, 16 e 17 argumentam em termos de tratar-se de um ato humilhante e degradante, negação mesma da criança e de seus direitos fundamentais. Os enunciados 7, 15 e 30 sustentam-se a partir da consideração de que trata-se de uma relação perversa de dominação-submissão, aterrorizante, que tem consequências nefastas para o desenvolvimento da personalidade da criança, tornando-a submissa, dócil, servil, “mutilada” . Os enunciados 12 e 24 argumentam contra a punição corporal por razões pedagógicas *strictu*. Os enunciados 18 e 19 situam a punição corporal como uma experiência de cunho sexual danosa à criança. Os enunciados 25 e 26 relacionam-se às consequências da punição corporal na relação familiar, pois trata-se de algo que nunca se esquece, podendo afastar severamente pais e filhos. E o curioso enunciado 28 restringe o uso da punição corporal aos seres “irracionais”.

TABELA 5. Possíveis conseqüências adversas da *punição corporal doméstica* segundo “especialistas” em educação infantil contrários ao bater como forma de educar os filhos:

| ARGUMENTOS | n. | % |
|---|----|----|
| 1. Ocasional machucados, ferimentos, maus-tratos físicos | 5 | 10 |
| 2. Fantasias sadomasoquistas, sadomasoquismo quando adulto | 4 | 8 |
| 3. Distúrbios sexuais-afetivos, distorção da personalidade | 3 | 6 |
| 4. Traumas, danos psicológicos, neuroses | 3 | 6 |
| 5. Impede o desenvolvimento da personalidade, das potencialidades | 3 | 6 |

| | | |
|---|----|-----|
| 6. Perda da autoestima, faz a criança sentir-se menor e mais fraca | 3 | 6 |
| 7. Torna-se retraída, tímida, perde a espontaneidade | 3 | 6 |
| 8. Sente-se dominada, submissa | 3 | 6 |
| 9. Descrença nos pais, perda de segurança | 3 | 6 |
| 10. Dor | 3 | 6 |
| 11. Desenvolve comportamentos agressivos, agressividade | 3 | 6 |
| 12. Gera rebeldia | 2 | 4 |
| 13. A criança acostuma-se a apanhar, passa a não temer apanhar | 2 | 4 |
| 14. Tornam-se dissimuladas, deixam de ser honestas | 2 | 4 |
| 15. Faz a criança sentir que é má pessoa | 2 | 4 |
| 16. Quando adulto irá tratar seus filhos e subordinados com brutalidade e hostilidade | 2 | 4 |
| 17. A criança só obedece se apanhar | 1 | 2 |
| 18. Torna a criança amedrontada | 1 | 2 |
| 19. Erotiza a coação | 1 | 2 |
| 20. Gera perdas | 1 | 2 |
| TOTAL GERAL | 50 | 100 |

Nota: Extraído e adaptado de LONGO, C. S. A punição corporal doméstica em livros sobre educação familiar no Brasil: 1981-2000. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, Brasil, 2001.

A Tabela 5 foi categorizada em termos das possíveis consequências adversas para crianças e adolescentes vítimas da punição corporal. Os enunciados 1 e 10 referem-se às consequências diretamente relacionadas ao corpo da vítima, ou seja, aos efeitos imediatos da punição corporal. A maior parte dos enunciados (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19 e 20) referem-se às consequências para o desenvolvimento psíquico-afetivo e da personalidade da criança. O enunciado 9 remete-se a dinâmica da relação pais-filhos, que torna-se prejudicada. O enunciado 16 aponta uma consequência também relacionada à teoria da aprendizagem social, com a reprodução dos modelos aprendidos através da incorporação do padrão de comportamento dos pais.

TABELA 6. Possíveis conseqüências adversas para os pais que utilizam-se da *punição corporal doméstica*, segundo “especialistas” em educação infantil contrários ao bater como forma de educar os filhos:

| ARGUMENTOS | n. | % |
|-----------------------------------|----|-----|
| 1. Ter a vingança dos filhos | 3 | 50 |
| 2. Ter o ressentimento dos filhos | 2 | 33 |
| 3. Perda de confiança dos filhos | 1 | 17 |
| TOTAL GERAL | 6 | 100 |

Nota: Extraído e adaptado de LONGO, C. S. A punição corporal doméstica em livros sobre educação familiar no Brasil: 1981-2000. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, Brasil, 2001.

A Tabela 6 traz os enunciados relativos ao relacionamento pais-filhos, os possíveis sentimentos - de *vingança*, de *ressentimento*, de *desconfiança* - que os filhos que sofrem punição corporal passam a desenvolver em relação aos pais punidores. O parricídio, neste contexto, pode ser motivado por sentimentos dessa natureza, entre uma série de outras determinações multicausais.

TABELA 7. Sentimentos que surgem em crianças e adolescentes que sofrem *punições corporais doméstica* segundo “especialistas” em educação infantil contrários ao bater como forma de educar os filhos:

| ARGUMENTOS | n. | % |
|------------------------------------|----|-----|
| 1. Temor, medo, terror | 11 | 34 |
| 2. Ódio, raiva | 5 | 16 |
| 3. Revolta, sentimento de vingança | 4 | 13 |
| 4. Desamparo, rejeição | 3 | 9 |
| 5. Vingança, rancor | 3 | 9 |
| 6. Vergonha | 2 | 6 |
| 7. Culpa | 2 | 6 |
| 8. Mágoa | 1 | 3 |
| 9. Insegurança | 1 | 3 |
| TOTAL GERAL | 32 | 100 |

Nota: Extraído e adaptado de LONGO, C. S. A punição corporal doméstica em livros sobre educação familiar no Brasil: 1981-2000. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, Brasil, 2001.

A Tabela 7 traz os sentimentos que as crianças sentem ao apanharem, segundo identificaram os autores dos livros. Como apontam Azevedo e Guerra (2001, p. 219) “...a MANIA de BATER dos pais enquanto parte de uma pedagogia violenta gera nos filhos emoções destrutivas: IRA, TRISTEZA, MEDO, NOJO, VERGONHA, enquanto quem é educado sem punição corporal, expressa emoções constitutivas de PRAZER e AMOR.”

TABELA 8. Sentimentos que surgem em pais que punem corporalmente crianças e adolescentes segundo “especialistas” em educação infantil contrários ao bater como forma de educar os filhos:

| ARGUMENTOS | n. | % |
|---|-----------|------------|
| 1. Sentimentos de culpa, mal-estar, desejo de redimir-se | 8 | 62 |
| 2. Desapontamento consigo próprio, sentimento de imperfeição, de fracasso | 3 | 23 |
| 3. Constrangimento | 1 | 8 |
| 4. Sente-se covarde | 1 | 8 |
| TOTAL GERAL | 13 | 100 |

Nota: Extraído e adaptado de LONGO, C. S. A punição corporal doméstica em livros sobre educação familiar no Brasil: 1981-2000. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, Brasil, 2001.

Os pais que batem nos filhos também podem sentir emoções destrutivas, remorsos, sentimentos de culpa e de baixa percepção de si mesmo. Porém, imersos em um sadismo pedagógico próprio do seu tempo, muitos pais se sentem fortalecidos e até mesmo felizes com a realização da suposta prática pedagógica.

TABELA 9. Formas inaceitáveis de *punição corporal doméstica* segundo “especialistas” em educação infantil contrários e favoráveis ao bater como forma de educar os filhos:

| ARGUMENTOS | n. | % |
|--|----|-----|
| 1. No rosto | 3 | 38 |
| 2. Surras (com cinto, vara, chinelo) | 3 | 38 |
| 3. Quando os pais estão irritados, furiosos, com raiva | 2 | 25 |
| TOTAL GERAL | 8 | 100 |

Nota: Extraído e adaptado de LONGO, C. S. A punição corporal doméstica em livros sobre educação familiar no Brasil: 1981-2000. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, Brasil, 2001.

Há autores que condenam todas as formas de punição corporal. Outros mostram-se favoráveis sem restrições, e outros parcialmente favoráveis, com restrições a determinadas práticas. Na Tabela 9 encontram-se enunciados sobre tais restrições. De modo geral, os autores condenam o bater no rosto e com objetos, e quando os pais estão movidos por sentimentos destrutivos, mas aceitam a prática da palmada e do “bater moderado”, com “sentimentos construtivos”, “instrutivos” - o bater com amor ou o *amor correccional*, e o bater com explicações dos motivos ou o *bater racional*.

TABELA 10. Possíveis alternativas à *punição corporal doméstica* segundo “especialistas” em educação infantil contrários ao bater como forma de educar os filhos:

| ARGUMENTOS | n. | % |
|---|----|----|
| 1. Compartilhar sentimentos positivos, disciplina positiva, elogiar e recompensar | 7 | 10 |
| 2. Substituir atividades, objetos, diversificar estimulação, modificar o ambiente | 5 | 7 |
| 3. Agir com carinho, delicadeza, gentileza | 4 | 6 |
| 4. Educação afetuosa, com amor, sendo amado, aprendendo a amar | 4 | 6 |
| 5. Agir com firmeza e ternura, usar palavras firmes e ternas | 4 | 6 |
| 6. Explicar as coisas, dialogar, atitude compreensiva | 4 | 6 |
| 7. Conseguir a cooperação da criança, estabelecer acordos | 4 | 6 |

| | | |
|--|----|-----|
| 8. Ensinar conceitos morais, educação moral, cultivar virtudes | 3 | 4 |
| 9. Educação para a autonomia, com responsabilidades, ensinar a superar limites | 3 | 4 |
| 10. Restrições de liberdade (proibir TV, cinema, clube, festas, jogos, etc) | 3 | 4 |
| 11. Retirar um brinquedo preferido, supressão de algo significativo | 2 | 3 |
| 12. Restrições verbais, repreensão em voz alta | 2 | 3 |
| 13. Evitar os conflitos de poder, as situações de impasse | 2 | 3 |
| 14. Resolver conjuntamente os problemas, distribuir poderes, permitir escolhas | 2 | 3 |
| 15. Retirar a criança da situação, do lugar | 2 | 3 |
| 16. Modificar-se, flexibilizar-se, agir com diplomacia | 2 | 3 |
| 17. Harmonia familiar, do convívio | 2 | 3 |
| 18. Relação baseada na confiança | 2 | 3 |
| 19. Ser paciente | 1 | 1 |
| 20. Educação espiritual | 1 | 1 |
| 21. Deixar a criança sentada numa cadeira após a falta cometida | 1 | 1 |
| 22. Manter a criança num canto, olhando a parede | 1 | 1 |
| 23. Isolamento | 1 | 1 |
| 24. Incluir formas terapêuticas de comunicação | 1 | 1 |
| 25. Transformar atividades em brincadeiras | 1 | 1 |
| 26. Respeitar as necessidades e limites da criança | 1 | 1 |
| 27. Conter a criança | 1 | 1 |
| 28. Ignorar a criança | 1 | 1 |
| 29. Educar sem humilhar | 1 | 1 |
| 30. Distanciar-se fisicamente da criança nos momentos de conflito | 1 | 1 |
| 31. Educação igualitária | 1 | 1 |
| TOTAL GERAL | 70 | 100 |

Nota: Extraído e adaptado de LONGO, C. S. A punição corporal doméstica em livros sobre educação familiar no Brasil: 1981-2000. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, Brasil, 2001.

A Tabela 10 reúne os enunciados nos quais os autores dos livros pesquisados oferecem práticas alternativas à punição corporal. Essas práticas podem ser ainda agrupadas em diferentes categorias ou famílias discursivas. Assim, temos que os enunciados 1, 3, 4, 5, 6, 12, 16, 17, 18 e 19 remetem-se a mudanças na atitude paterna na relação com

os filhos. Os enunciados 7, 13, 14, 15, 25, 26 e 30 referem-se a mudanças no enfoque da situação na qual a criança se encontra com os pais. Os enunciados 2, 10 e 11 referem-se a mudanças nos ambientes e nos objetos circundantes da criança. Outros enunciados referem-se também a mudanças na atitude dos pais, mas uma mudança do âmbito da filosofia ou dos *princípios pedagógicos*, como aparece nos enunciados 8, 9, 20, 24, 29 e 31. Outros enunciados ainda (21, 22, 23, 27 e 28) referem-se a posturas em relação a criança envolvendo atitudes de isolamento e certa tolerância.

Em texto utilizado pela organização EPOCH - *End Physical Punishment-Worldwide*, alternativas à punição corporal semelhantes a estas também são apresentadas:

Demonstre e fale o que eles devem fazer - não apenas o que não devem. Explique suas verdadeiras razões -'porque eu digo' nada ensina. Tente dizer sim e muito bom em vez de frequentemente *não e pare com isso*. Esteja pronto para elogiar o comportamento de que você gostou bem como repreender o comportamento de que você não gostou. Apoiese em recompensas como abraços e brincadeiras, não punições como tapas no bumbum e gritos. Ignore pequenas bobagens. Quanto mais você ralhar, menos o(a) ouvirão. Quando eles fazem alguma coisa errada, explique-lhes o que é e de que forma poderão consertá-la. Mesmo quando você não aprecia o comportamento de seu filho, nunca sugira que você não gosta dele (EPOCH WORLDWIDE, s/d apud AZEVEDO & GUERRA 2001, p.384).

Assim, observa-se que nas Tabelas 1 a 3 foram sistematizados em diferentes categorias os argumentos dos *autores favoráveis* ao uso de punições corporais na educação de crianças e adolescentes. Nas Tabelas 4 a 10 foram sistematizados em diferentes categorias os argumentos dos *autores contrários* ao uso de punições corporais em crianças e adolescentes. Dos 36 livros encontrados, em 26 livros (72%) os seus autores oferecem argumentos contrários a tais práticas. Estes argumentos foram agrupados segundo relações categóricas de proximidade, pelo sentido que expressam. Este agrupamento poderia ainda ser em categorias mais gerais e abrangentes, mas preferiu-se manter a especi-

ficidade dos enunciados encontrados. As Tabelas 4 a 10 fornecem um total de 305 enunciados contrários ao uso de punições corporais para “educar” crianças e adolescentes. Estes argumentos, contidos nos 26 livros contrários ao uso de punições corporais, correspondem a 71% do total dos argumentos relativos a problemática objeto deste estudo. Percebe-se, portanto, na literatura recente (1981-2000) publicada no Brasil para pais e educadores sobre educação de crianças e adolescentes, uma abordagem quantitativa e qualitativa predominantemente contrária à punição corporal doméstica em crianças e adolescentes. Porém, como constatou-se, há autores de grande influência sobre um determinado público que defendem argumentos favoráveis a tais práticas.

5. OS FUNDAMENTOS DA PUNIÇÃO CORPORAL, E SUA CRÍTICA

Neste capítulo procurar-se-á identificar qual ou quais modelos pedagógicos e psicológicos fornecem os fundamentos às formulações dos autores de livros a pais e a educadores sobre o porquê punir corporalmente crianças e adolescentes. Como os autores das obras pesquisadas provêm de diversas áreas do conhecimento e tiveram em sua formação influências de múltiplas correntes psicológicas e pedagógicas, seus argumentos aparecem impregnados dessas diversas concepções articuladas. Trata-se de modelos psicológicos e pedagógicos influenciando as concepções desses autores em relação às práticas educativas infantis que defendem - com enfoque na questão das punições corporais. O esforço deste capítulo será, portanto, no sentido de compreender como se articulam os discursos psicológicos e pedagógicos nas obras pesquisadas, quais os fundamentos para a punição ou não de crianças e adolescentes, no processo de educação familiar.

A Pedagogia Tradicional é, segundo Azevedo e Guerra (2001, p.65), “a pedagogia da submissão da criança ao adulto.” O esforço educacional está centrado em disciplinar a criança, inculcando-lhe regras. Atribui, portanto, grande importância à aprendizagem das regras, apoiando-se numa pedagogia da disciplina. Prosseguem Azevedo e Guerra (2001, p.65-66):

Não por acaso, a Pedagogia Tradicional – de índole escolar - se traveste também, entre nós, de Pedagogia Despótica no âmbito da tradicional família brasileira. Despótica porque o disciplinamento é assumido como uma obrigação natural, do PAI-PATRÃO enquanto déspotas, isto é, enquanto senhor dos mais fracos dentro do sistema

familiar: mulheres, velhos, crianças, adolescentes, empregados, que dele dependem inclusive para sobreviverem. Tanto num caso como em outro, a regra de ouro é a obediência de crianças/adolescentes em relação aos adultos [pais / mestres / patrões], regra essa sancionada, por exemplo, no caso da pedagogia familiar pelo 4º Mandamento [Honrarás Pai e Mãe]. A Pedagogia Tradicional – enquanto Pedagogia de disciplinamento, inclusive e, sobretudo, corporal – assenta-se, por sua vez, numa concepção pessimista e idealizada de criança: é a concepção da criança-Criança, enquanto ser Menor, subalterno, desvalorizado, pigmeu num universo de titãs, despossuído de bens e direitos. A concepção é idealizada na medida em que postula a infância não como condição [mutável, transitória, social], mas como natureza [universal, essencial, associal]. A concepção é pessimista, na medida em que postula ser essa natureza naturalmente corrompida.

Essa concepção de uma suposta natureza infantil traz como corolário a ideia de que a infância deve ser vigiada e punida, pois a criança pende para o mal. O objetivo da Pedagogia Despótica é, dessa forma, “... quebrantar a vontade infantil, exorcizar a desobediência de crianças e jovens e, assim, afastar o perigo de subversão da ordem (intra e extra-familiar)” (AZEVEDO, 1995, p.129).

Segundo Azevedo e Guerra (2001, p. 55), “com exceção da criança índia autóctone, todas as demais foram disciplinadas à sombra da pedagogia da punição corporal. Pode-se mesmo afirmar que essa pedagogia acompanhou ou fez parte do processo de emergência da infância no Brasil enquanto categoria social.” Assim, as crianças do Brasil, a partir do século XVI, passam a sofrer diferentes modalidades de punição corporal, com predominância de certas práticas em determinadas situações concretas de infância: “Dentro da Pedagogia Tradicional, a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes foi-se adaptando às várias situações de infância e se modificando no bojo de três modalidades principais do que poderíamos chamar Pedagogia Familiar” (AZEVEDO & GUERRA 2001, p. 55). A Pedagogia do amor correcional, da palmatória e da palmada são vertentes da Pedagogia despótica tradicional.

A pedagogia do amor correcional, predominante nos séculos XVI e XVII, de inspiração jesuítica, voltava-se sobretudo para a “infância de

faces índias” (AZEVEDO & GUERRA, 2001, p. 56). O interesse psicológico pela criança, trazido pelo sentimento de infância no século XVI, tornava necessário conhecê-la para melhor corrigi-la, e a preocupação com sua educação e disciplinamento tornou-se evidente. Traz implícita a necessidade de correção através de castigos físicos. Como apontam Azevedo e Guerra (2001, p.57), “a marca registrada da Companhia de Jesus era o respeito à disciplina física, moral e espiritual. Amor feito de ordem, castigos e ameaças com um gosto de sangue.”

A pedagogia da palmatória, por sua vez, “se afirma sobretudo a partir da adoção do modelo colonizador escravocrata (séculos XVI-XVIII), tendo na infância de faces negras um de seus alvos prediletos” (AZEVEDO & GUERRA, 2001, p. 56). Trazia implícita a mesma necessidade de correção através de castigos físicos com um agravante: que fosse tão humilhante quanto possível, para deixar patente a condição de subalternidade de seus destinatários. A esse respeito esclarecem Azevedo e Guerra (2001, p. 57): “Dentro da dialética do nosso processo colonizador e, na esteira da tradição greco-romana, segundo a qual escravos e crianças poderiam ser disciplinados da mesma forma, firmou-se entre nós a cultura da palmatória, vigorante para mulheres, crianças e escravos.”

A palmatória era apenas um tipo de instrumento utilizado para a correção: varas, chicotes, correntes, usados para castigar os escravos, acabaram sendo transpostos para a punição corporal doméstica de crianças de outra situação: os filhos dos “senhores”. Estes, como os escravos, eram considerados propriedades dos pais-patrões, dentro da família patriarcal, sujeitos às mesmas leis e sanções disciplinadoras.

Não se trata de uma assimilação rígida entre determinada situação de infância e determinadas práticas de punição corporal, como se para cada criança concreta houvesse uma e somente uma forma de punição corporal. É importante ter em mente que a pedagogia da punição corporal acompanhou ou fez parte do processo de emergência da infância no Brasil enquanto categoria social, independente da origem étnica da criança. Porém, pode-se falar em “predominâncias” de determinadas

práticas de punição corporal em determinadas situações concretas de infância. Como esclarecem Azevedo e Guerra (2001, p. 63):

O exame dos testemunhos referentes à punição corporal doméstica de crianças e adolescentes permite afirmar que ao longo dos cinco séculos de História Pátria, excetuada a infância índia, as demais têm crescido sob o signo de que Bater nos Filhos é *uma prática* legitimamente educativa. As várias Pedagogias familiares só fizeram confirmar essa prática. Sua enorme persistência e difusão – compreensível enquanto braço armado da Pedagogia Tradicional eminentemente adultocêntrica e autoritária – justificam considerá-la MANIA NACIONAL.

A Pedagogia do Amor Correccional e a Pedagogia da Palmatória visam, sobretudo, o castigo punitivo do corpo, filiando-se à tradição corretiva discutida por Michel Foucault em *Vigiar e Punir* (1984). Suas origens remontam à civilização greco-romana e judaico-cristã.

A pedagogia da palmada surge “influenciada pelas teorias psicológicas da infância e que mais do que através da dor física severa objetiva a modelagem do comportamento infantil através de uma punição corporal menos intimidativa e menos ostensiva. Afirma-se, sobretudo, em fins do século XIX, tendo a infância de faces brancas como um de seus destinatários prediletos” (AZEVEDO & GUERRA 2001, p. 56). Desenvolveu-se no Brasil, paralelamente à pedagogia do castigo ostensivo. Também chamada de “Pedagogia do Psicotapa”, enquanto tapa limitador, representa uma mudança na estratégia punitiva, em direção à humanização das penas e psicologização do castigo, como bem descreve Foucault em *Vigiar e Punir* (1984). Neste livro Foucault analisa as mudanças do sistema penal ocorridas nos séculos XVIII e XIX, observando que a punição vai se extinguindo, tornando-se mais velada ao público. Os suplícios desaparecem; ocorre um afrouxamento da severidade penal, com menor crueldade e sofrimento. A punição não se dirige mais somente ao corpo, mas à alma. A história dessa microfísica do poder punitivo, na leitura foucaultiana, é uma peça para a genealogia da “alma” moderna:

Não deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo, pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos – de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados (...) (FOUCAULT, 1984, p. 31).

Trata-se então do princípio de moderação das penas, da formulação do princípio de que a penalidade deve permanecer humanizada: “Sob a humanização das penas, o que se encontra são todas essas regras que autorizam, melhor, que exigem a “suavidade”, como uma economia calculada do poder de punir” (FOUCAULT, 1984, p. 91). Nesta mudança apontada por Foucault, passa a haver a necessidade de um castigo sem suplício. O castigo passa a ser humanizado, suavizado. O autor comenta:

Será uma transformação geral da atitude, uma ‘mudança que pertence ao campo do espírito e da subconsciência?’ Talvez. Com maior certeza e mais imediatamente, porém, significa um esforço para ajustar os mecanismos de poder que enquadram a existência dos indivíduos: significa uma adaptação e harmonia dos instrumentos que se encarregam de vigiar o comportamento cotidiano das pessoas, sua identidade, atividade, gestos aparentemente sem importância; significa uma outra política a respeito dessa multiplicidade de corpos e forças que uma população representa (FOUCAULT, 1984, p. 72-3).

Neste contexto os saberes científicos (médico, psicológico) começam a entrar em cena para controlar e prever o comportamento, todos os gestos, os atos, as respostas, e a consciência, a mente, a “alma”, o “espírito”, o psiquismo, a subjetividade. A pena deve ser justa, proporcional à qualidade do delito. Há sofisticação e refinamento das técnicas de controle do ser humano e do seu comportamento, uma verdadeira tecnologia da punição. A punição, enquanto técnica de coerção dos indivíduos, passa a ser um processo para “requalificar” os indivíduos. Esta verdadeira tecnologia de poder contribui para a manipulação das representações da alma, e para o treinamento ou adestramento do corpo. O corpo adestrado é dócil, obedece. A coerção esquadrinha ao má-

ximo o tempo, o espaço, os movimentos, método que permite o controle minucioso das operações do corpo – aí reside a essência do método científico, sua utilidade na previsão e controle.

A ciência – a razão esclarecida - dá sua contribuição essencial a este processo de tecnificação. E por isto a Psicologia enquanto ciência, a partir do século XIX, é o objeto deste estudo. Foucault fala-nos também de uma tecnologia dos poderes sutis, de uma semiótica das punições como um poder ideológico, e de sua substituição por uma nova política de controle do corpo, que procura controlar o erro ou delinquência por uma anatomia calculada das punições e recompensas. Este processo de mitigação das penas descrito obedece a condições bem delimitadas: a) a punição não deve ser arbitrária, deve estabelecer relações de semelhança, de analogia, de proximidade; o castigo decorre do crime; b) a punição tem a função de diminuir o desejo que torna o crime atraente; age nas motivações; c) é econômica, tem modulação temporal; d) introduz no espírito o sinal crime-castigo, de utilidade moral; e) economia da publicidade; a punição torna-se do âmbito privado, reservado; f) o crime aparece representativamente como desgraça e o criminoso como um inimigo social a quem se reensina a vida social, através da administração das penas. Trata-se de uma mecânica positiva, que atinge e altera a linguagem, as representações, o simbólico: “Em torno de cada uma dessas ‘representações’ morais, os escolares se comprimirão com seus professores e os adultos aprenderão que lição ensinar a seus filhos” (FOUCAULT, 1984, p. 101).

Observa-se como a Psicologia fazia-se necessária ao momento histórico descrito por Foucault (séculos XVIII e XIX), para a administração da arte punitiva. A seguir, o autor comenta acerca das mudanças ocorridas neste período:

A correção individual deve então realizar o processo de requalificação do indivíduo como sujeito de direito, pelo reforço dos sistemas de sinais e das representações que fazem circular. O aparelho da penalidade corretiva age de maneira totalmente diversa. O ponto de aplicação da pena não é a representação, é o corpo, é o tempo, são

os gestos e as atividades de todos os dias; a alma, também, mas na medida em que é sede dos hábitos. O corpo e a alma, como princípios dos comportamentos, formam o elemento que agora é proposto à intervenção punitiva (FOUCAULT, 1984, p.114).

Segundo Foucault forma-se uma “política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (FOUCAULT, 1984, p. 127). O poder disciplinar é assegurado pelo uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. O trecho subsequente relativo à sanção normalizadora aplicada no trabalho, nas escolas e no exército, serve para ilustrar o que se passa no âmbito doméstico, sob o olhar dos pais e educadores:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções de tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (...) que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 1984, p. 159-60).

As disciplinas, diferente do sentido religioso de flagelação corporal, aparecem na sociedade disciplinar como fórmulas gerais de dominação. Através das disciplinas surge o poder da Norma. O normal aparece como princípio de coerção no ensino. Assim, a sociedade disciplinar descrita por Foucault (1984) ordena a multiplicidade humana: torna um o múltiplo, normaliza e normatiza o comportamento, o pensamento. Seguindo esta tendência de abrandamento das penas, o “psicotapa” também atinge o corpo da criança de uma forma leve e moderada, sendo considerado por muitos autores como um “castigo corporal suave”.

Contrapondo-se à Pedagogia Tradicional, em suas variadas manifestações, emerge a chamada Pedagogia Indutiva, aplicada em um contexto de liberdade controlada com limites graduais. Pode-se consi-

derar que a Pedagogia Indutiva, enquanto conjunto de ideias, práticas e princípios educacionais, emergiu ao longo da História da Pedagogia na Civilização Ocidental a partir dos trabalhos de filósofos e educadores como Quintiliano (35-95), Plutarco (46-120), Pietro Paolo Vergerio (1340-1420), Vittorino Feltre (1378-1446), Battista Guarino (1374-1460), Desiderius Erasmus (1466-1536), Richard Mulcasater (1503-1611), Roger Ascham (1515-1568), Michel de Montaigne (1533-1592), John Amos Comenius (1592-1670), Jean Baptiste de la Salle (1651-1719), August Hermann Francke (1663-1727), Jean- Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Johann Friedrich Herbart (1776-1841), Friedrich Froebel (1782-1852), Ralph Waldo Emerson (1801-1882), Herbert Spencer (1820-1903), Matthew Arnold (1822-1888), John Dewey (1859-1952), William Heard Kilpatrick (1871-1965), Maria Montessori (1870-1952), entre muitos outros autores, que propuseram formas alternativas ao uso das punições corporais e outras humilhações na educação, sobretudo escolar, de crianças e adolescentes. A humanização ocorre de fora para dentro, do público ao privado. Recuperar a História das Ideias Pedagógicas na Civilização Ocidental é uma tarefa fascinante, porém que se encontra fora do escopo deste trabalho. Há uma ampla bibliografia já rastreada sobre esse assunto, de autores nacionais e internacionais: Compayré (1887 e 1890, edições online), 1914), Paroz (1908), Luzuriaga y Medina (1963), Agassi (1966), Dilthey (1965), Larroyo (1970), Aranho (1989), Avanzini (1990), Manacorda (1996), Cambi (1999) entre diversos outros. Particularmente a História da Punição Corporal como um procedimento educacional da Antiguidade à contemporaneidade está parcialmente contemplada em Wilson (2000), dissertação ilustrada disponível em edição *on-line*.

Na pedagogia indutiva o diálogo, a explicação e a compreensão se fazem presentes e atuantes enquanto práticas de relacionamento professor-aluno, pais-filhos, substituindo práticas de açoites, surras, palmadas, de punições corporais e verbais. Cabe aqui assinalar apenas que a Pedagogia, enquanto disciplina do conhecimento, constitui-se a partir do século XIX, principalmente a partir dos trabalhos de Johann Frie-

drich Herbart (1776-1841), que passou a dedicar-se sistemática e continuamente à construção de uma “ciência da educação”, apoiando-se na Filosofia e na Psicologia, apontando a necessidade de livrar a educação das improvisações e do senso comum e assentá-las sobre bases científicas. Herbart, embora convencido da importância das contribuições da Psicologia para a educação, concebe a Pedagogia a partir do lugar a ela destinado pela Filosofia, em especial a filosofia kantiana. No início do século XX, John Dewey (1859-1952) foi um dos primeiros filósofos e psicólogos a admitir a importância da crítica de Herbart para o campo educacional. Stanley Hall (1844-1924) e James M. Baldwin (1861-1934), importantes nomes da psicologia funcionalista norte-americana, se debruçaram sobre a Psicologia da Criança. As ideias evolucionistas tiveram grande influência para a incorporação da criança no universo dos estudos científicos, sendo Baldwin uma grande expressão desse pensamento. A esse respeito comenta Warde (1997, p. 304-5):

No campo da psicologia norte-americana, interesse semelhante emergiu sobre o desenvolvimento individual da mente do homem, da infância à vida adulta. Baldwin foi decisivo na conversão desse interesse em um programa específico de estudos sobre a psicologia da criança. Sua obra, destinada à construção de uma psicologia ontogenética ou da criança, foi absolutamente revolucionária. Piaget jamais cessou de referir-se a ela. (...) Em lugar de substância fixa, temos o crescimento e o desenvolvimento. A psicologia funcional sucede a psicologia das faculdades mentais.

Diversos outros educadores também postulam a legitimidade da Psicologia da Infância para fundar uma “Ciência da Educação”. Assim, a Psicologia era necessária para dar sustentação teórica aos estudos pedagógicos. Segundo sintetiza-nos Warde (1997, p. 306):

Dois temas marcaram a virada provocada pelos estudos da criança: os temas clássicos da filosofia relativos ao conhecimento reapresentam-se, na psicologia, na forma de ‘inteligência’ e ‘aprendizagem’. (...) As clássicas questões do conhecimento quando enfrentadas pelas psicologias da inteligência/cognição ou da aprendizagem convertem-se em questões de hábitos, condutas, processos adaptativos, fases do desenvolvimento cognitivo etc.

Assim, a partir desses e de outros autores, a criança passa a ser o objeto fundamental para os estudos pedagógicos, justificando o grande desenvolvimento da Psicologia da Criança, em fins do século XIX, início do século XX. Esta modesta, simplificada e introdutória recuperação histórica a respeito da História da Pedagogia e do nascimento da Psicologia da Criança são importantes para entendermos o desenvolvimento das ideias relativas às punições e recompensas na educação de crianças e adolescentes, uma vez que o interesse dessa pesquisa centra-se sobre a questão da punição corporal enquanto prática “supostamente educativa” e defendida por autores – profissionais - de livros de orientação a pais e educadores. O objetivo agora centrar-se-á em algumas fundamentações psicológicas a respeito da punição corporal, e suas diversas apropriações por outras ciências do saber.

As reflexões a seguir foram pensadas tendo como inspiração o caminho arqueológico, baseado na construção metodológica que o filósofo francês Michel Foucault elabora em sua *Arqueologia do Saber* (1972). Esta forma de desvelamento dos saberes se oferece a apropriações metodológicas, historiográficas e psicológicas interessantes, e que mostraram-se pertinentes a este trabalho. Pensou-se em se buscar a história do conceito punição na História da Psicologia, estabelecendo assim sua árvore genealógica, suas “capilaridades, por onde e para onde o conceito transita, identificando como sua história foi evoluindo, como foi sendo gestado. Indagando porém se este trabalho poderia suportar ou não uma abordagem arqueológica, percebeu-se que, para ser realmente uma arqueologia, deveria haver maior profundidade, maior tempo de análise – tempo histórico e tempo de trabalho -, o que fugiria ao alcance deste estudo. Constatou-se assim, com certa frustração, que esse estudo não poderia cumprir com as exigências de um trabalho verdadeiramente arqueológico, no sentido foucaultiano. Uma proposta que mostrou-se então interessante - e viável - foi a possibilidade de mapear os conceitos de punição e punição corporal dentro dos *Projetos de Psicologia Científica* (FIGUEIREDO, 1991), a partir da segunda metade do século XIX, sem assumir, contudo, o compromisso genético

arqueológico. Em vez de apontar a gênese desses conceitos, optou-se por apresentar como esses conceitos são tratados nos diferentes projetos psicológicos por determinados autores. Não seria possível realizar propriamente um estudo arqueológico, no sentido ideal como proposto por Foucault (1972), pela própria limitação da telehistória: seria necessário reverter a uma antiguidade maior, muito anterior à fundação da Psicologia Científica no século XIX, uma vez que o tempo cronológico viável – e ainda com restrições – deste estudo é limitado ao tempo de construção da Psicologia enquanto Ciência, ou seja, um tempo de pouco mais de um século, e o tempo adequado para a abordagem arqueológica é um tempo mais longo. Seria o caso se o objeto deste estudo remetesse à história da punição desde a psicologia antiga, na filosofia grega, antes de constituir-se enquanto ciência moderna, pois assim, neste caso, ter-se-ia um tempo adequado.

Mas quais autores? Aqueles que foram rastreados através de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema da Punição em Psicologia. Sem identificar os textos e seus autores não seria possível rastrear os conceitos, e estabelecer uma pequena e parcial árvore genealógica – se assim pode-se chamar – a partir do século XIX. O conceito de punição, que posteriormente engendrará o conceito de punição corporal e este por sua vez o conceito de punição corporal doméstica, foi rastreado a partir de recortes ou agrupamentos dentro alguns Projetos Psicológicos, muito embora os Projetos de Psicologia Científica tenham se influenciado mutuamente, em relações muitas vezes de reciprocidade e mesmo de contradição, negação. Necessário seria uma recuperação em profundidade de cada Projeto de Psicologia Científica, mas dessa forma o estudo afastar-se-ia por demais do foco principal de interesse: os livros de orientação a pais e educadores. Assim, privilegiou-se as análises dos enunciados relativos ao conceito de punição, em alguns dos diferentes autores e Projetos de Psicologia Científica, pelo fato fundamental de que tais formulações discursivas ecoaram sobremaneira nos autores dos livros de orientação a pais e educadores aqui estudados enquanto corpus de análise documental, como será visto a seguir.

Em pouco mais de um século de análise de evolução do conceito punição dentro da Psicologia Científica, analisando o conjunto de enunciados que a ele se refere, até a emergência do conceito de punição corporal, que derivou o de punição corporal doméstica e este o de punição corporal doméstica em crianças e adolescentes, foi possível captar a “evolução” do conceito. Nesse sentido, como já colocado, o trabalho de acúmulo histórico maior e, por conseguinte, maiores transformações, deslocamentos, variações conceituais suportando maior profundidade arqueológica.

Segundo Foucault (1972, p.11), a história de um conceito é a história de seus diversos “campos de constituição e de validade”. O conceito objeto de análise é enunciado de diversas maneiras, de diferentes lugares psicológicos. O objeto central de análise – o conceito punição corporal doméstica -, historicamente multideterminado, não é dito unicamente; conceitos correlatos, próximos, domínios conexos, compõem o campo de formações de um determinado conceito multiplamente enunciado. A Psicologia da Punição Corporal compõe-se de grandes famílias de enunciados. Os diferentes Projetos de Psicologia Científica compõem um campo de enunciados ou formações discursivas que constituem a Psicologia da Punição Corporal, com enunciados conceituais de definições. A punição, enquanto objeto de discurso psicológico, é dita a partir de numerosas e determinadas condições históricas, estabelecendo relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação. Segundo Foucault (1972, p. 44) “os enunciados diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto se eles se referem a um único e mesmo objeto.” Assim, a história da punição corporal doméstica de crianças e adolescentes pode ser constituída, como coloca esse autor em relação à história de qualquer conceito:

pelo conjunto do que foi dito no grupo de todos os enunciados que a nomeavam, recortavam, descreviam, explicavam, contavam seus desenvolvimentos, indicavam suas diversas correlações, julgavam-na e, eventualmente, emprestavam-lhe a palavra, articulando, em seu nome, discursos que deviam passar por seus (FOUCAULT, 1972, p.44).

Foucault (1972, p.100) define discurso como “ora domínio geral de todos os enunciados, ora grupo individualizável de enunciados, ora prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados”. O enunciado é a unidade elementar do discurso. Organiza-se assim um campo de enunciados no qual os conteúdos aparecem e circulam: este é o processo de formação dos conceitos. Os enunciados ligam-se uns aos outros, formando discursos psicológicos sobre a punição corporal, que são re-apropriados pelos agentes.

O grupo de enunciados sobre punição corporal é definido por um conjunto de multiplicidades. Esses enunciados múltiplos organizam-se num corpus determinado. Em Foucault (1972) os *corpus* são “discursos sem referência”, ou seja, o autor geralmente evita citar nomes, pois não trabalha com palavras, frases e proposições segundo sua estrutura, nem segundo um sujeito-autor de quem elas emanariam, mas segundo a simples função enunciativa que exercem num conjunto. As mutações do conceito de punição ao longo do tempo, dentro dos Projetos de Psicologia Científica, puderam ser observadas após o rastreamento e organização dos textos sobre punição corporal existentes em alguns dos Projetos de Psicologia Científica, esboçados no final do século XIX e início do século XX, e continuando seu desenvolvimento até o início do século XXI, presente momento.

Segundo Figueiredo (1991), a Psicologia constituiu-se enquanto ciência independente das ciências naturais e humanas, a partir dos seguintes “Projetos Psicológicos”: da Psicologia Estruturalista de Wilhelm Wundt (1832-1920) e Edward B. Titchener (1867-1927); da Psicologia Funcional de William James (1842-1910), John Dewey (1859-1952), James Angell (1869-1949), Harvey Carr (1873-1954); do Comportamentalismo de John B. Watson (1878-1958) e do Comportamentalismo Radical de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990); da Psicologia da Gestalt, de Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Kofka (1886-1941) e Wolfgang Köhler (1887-1967); da Psicologia Cognitivista de Jean Piaget (1896-1980) e da Psicanálise de Sigmund Freud (1856-1939) e seus seguidores.

Os trabalhos de autores como Ivan Pavlov (1849-1936) e Edward Thorndike (1874-1949), importantes nomes da Escola Associacionista, também oferecem importantes contribuições ao tema deste estudo – as Punições Corporais Domésticas -, e este segundo autor será comentado. A Psicologia Interacionista ou Sócio-Histórica desenvolvida por Lev S. Vigotsky (1896-1934) e Alexander Ramanovich Luria (1902-1977), entre outros autores, embora ofereça importantes contribuições teóricas à Psicologia da Criança, da linguagem, do pensamento e do desenvolvimento, não teve influência sobre os autores dos livros de orientação a pais e educadores que constituem o corpus desta pesquisa, e portanto não será tratada. O mesmo vale para os autores da Psicologia da Gestalt. É importante lembrar que o objeto deste estudo são os livros de orientação a pais e educadores publicados no Brasil e a influência das concepções psicopedagógicas sobre suas formulações a respeito da punição corporal doméstica em crianças e adolescentes. E, de modo geral, a quase totalidade dos livros de orientação a pais e educadores publicados no Brasil, no período estudado, quando não são escritos por autores brasileiros, são escritos por autores norte-americanos, com influência da Psicologia Associacionista (representada sobretudo por Thorndike), da Psicologia Experimental Comportamental (representada sobretudo por Skinner) e da Psicanálise (representada sobretudo por Freud) e suas reformulações.

Cabe assinalar que no Brasil, no atual momento da História das Ideias Psicológicas, o problema da Punição atinge o ponto de discussão no campo da Punição Corporal Doméstica de Crianças e Adolescentes, com um outro paradigma teórico, político e crítico: a Psicologia Interacionista ou Sócio-Histórica. Tal discussão hoje só é possível graças, sobretudo, aos diversos trabalhos e publicações de Azevedo (1993, 1995) e Guerra (1998), e Azevedo e Guerra (1989, 1993, 1995, 2001) junto ao LACRI (Laboratório de Estudos da Criança), do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, e em função dos acúmulos ao longo de mais de duas décadas de luta pela construção deste campo de debate.

Edward Lee Thorndike, Burrhus Frederic Skinner e Sigmund Freud serão trabalhados preferencialmente, pois influenciaram sobremaneira os autores dos livros de orientação a pais e educadores. Além disso, como são autores fundamentais a cada Projeto de Psicologia Científica a que pertencem, seus pensamentos são representativos do que se produziu pelos demais autores, dentro do mesmo Projeto, sobre a questão da punição. Assim, interrogar-se-á quais os olhares que os autores de alguns Projetos de Psicologia Científica lançaram sobre a questão da punição corporal, e o que a Psicologia oferece acerca desta questão. São olhares que vão fundamentar os livros de orientação a pais e educadores, enquanto Psicologia aplicada, dita científica, tanto para refutar como para legitimar as práticas de punição corporal doméstica em crianças e adolescentes, dependendo da apropriação que cada autor dos livros de orientação faz das teorias psicológicas sobre a punição. Na prática, os fundamentos psicológicos, esses olhares que a Psicologia lança sobre esta questão, servem, portanto, para encorajar ou desencorajar os pais a baterem em seus filhos. Faz-se então necessário levantar os argumentos científicos que corroboram e não corroboram a prática da punição corporal, oferecendo fundamentos, subsídios.

Pode-se afirmar que a questão geral da punição é objeto de interesse da Psicologia Científica desde a última década do século XIX, com os primeiros estudos experimentais em laboratórios, utilizando-se como sujeitos animais e seres humanos (adultos e crianças). Aliás, diga-se de passagem, a Psicologia funda-se exatamente pela necessidade do controle, demandando um maior rigor metodológico para se descobrir leis gerais sobre o comportamento. Nesses estudos experimentais, as punições aplicadas eram muitas: privação de alimento, choques elétricos, pancadas, estimulação sonora alta, broncas, humilhações. Os efeitos e a efetividade da punição na aprendizagem de novos comportamentos, e na extinção de outros, foram amplamente estudados e discutidos, chegando-se à formulação de “Leis” ou “Princípios” da Punição. Essas verdadeiras “Teorias Psicológicas sobre Punição” são aqui parcialmente recuperadas. Faz-se necessário tal recuperação, pois é a

partir dessas enunciações que muitos autores de livros de orientação a pais e educadores defenderão ou não a necessidade e a efetividade da punição corporal doméstica. Esta passagem da formulação de uma “teoria geral” e sua assimilação em termos de argumentos em defesa da punição corporal doméstica em crianças e adolescentes requer tempo e processos de reformulações e incorporações. A partir do momento em que o saber psicológico científico manifesta-se sobre as punições – e entre elas a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes – ocorre uma legitimação – ou não – de uma prática já socialmente e culturalmente aceita e em uso corrente. Ou seja, a Psicologia vem para dar força de verdade, pois científica, à eficácia de tal prática na educação de crianças. O inverso também ocorre: autores defendem a ideia, a partir de tais estudos científicos, que a punição corporal não é efetiva, não muda um dado comportamento, e nem ensina outros.

O interesse da Psicologia Científica pelo estudo da punição e seus efeitos sobre o controle e previsão do comportamento animal e humano vem desde sua fundação enquanto ciência em fins do século XIX, se não for mesmo a própria causa de sua fundação – a necessidade do controle. Para se ter uma ideia de tamanho interesse e preocupação em estudar os efeitos da punição sobre o comportamento, existem, por exemplo, mais de 8250 artigos científicos publicados sobre Punição na base de dados eletrônica PsycInfo, do período que vai de 1887 a abril de 2001. Esta base de dados internacional disponibiliza artigos de mais de 1.500 periódicos em Psicologia. Deste imenso levantamento foram selecionados alguns trabalhos que trataram da questão da punição corporal doméstica em crianças e adolescentes; outros artigos sobre o tema geral da punição corporal, ou simplesmente da punição, tema anteriormente conexo, também foram selecionados, quando de importância para a problemática em estudo. Além desses artigos, os principais livros de alguns autores considerados de suma importância – “clássicos” - na história do desenvolvimento das ideias psicológicas a respeito da punição também foram analisados.

Não se tratando aqui de uma História da Psicologia da Punição, mas sim de uma busca dos fundamentos que fornecem subsídios a formulações de autores de livros de orientação a pais e educadores, serão apresentadas apenas algumas ideias básicas a respeito da punição. Ideia, nesse sentido, refere-se a uma elaboração intelectual do autor, uma concepção a respeito de algo, no caso a respeito da punição e da punição corporal, uma teoria ou mesmo uma doutrina elaborada, fruto de pesquisas psicológicas empíricas ou não.

Durante as primeiras décadas do século XX o pensamento ou saber psicológico sobre punições e recompensas girou em torno das concepções do psicólogo educacional norte-americano Edward Lee Thorndike. Thorndike estava particularmente interessado em investigar os efeitos dos castigos e das recompensas sobre o comportamento humano. Estava também interessado na influência dos elogios e críticas verbais ao comportamento, com claros interesses educacionais. Inicialmente, em seu primeiro trabalho, Thorndike (1911) aceitou a opinião do senso comum, segundo a qual o castigo teria a propriedade de diminuir a tendência para repetir um comportamento apresentado imediatamente antes da punição. Ao estudar experimentalmente os processos associativos da inteligência animal, formulou aquilo que seria conhecido como a “Lei do Efeito”. A Lei do Efeito expressa que uma “conexão” estabelecida entre um estímulo e uma resposta, acompanhada ou seguida de um estado de satisfação, aumenta a força desta conexão, aumentando a probabilidade do organismo responder da mesma forma em situações semelhantes. E, de modo contrário, a associação entre um estímulo e uma resposta acompanhados ou seguidos de um estado de desconforto, diminui a força da conexão estabelecida. Em termos thorndikeanos, recompensa *stamping in* e punição *stamping out* a unidade básica do “caráter-hábito” ou do comportamento. Posteriormente, entretanto, ao realizar novos experimentos e discorrer a respeito da influência das recompensas e punições sobre a aprendizagem, modificou sua teoria, excluindo o *stamping out* efeito da punição, ou seja, sua capacidade de diminuir ou modificar hábitos, comportamentos, devido a não efetivi-

dade da punição, pelo fato de o castigo não ter o efeito intrínseco para enfraquecer o comportamento. Thorndike (1932) passa então a considerar que não há um completo e exato “paralelismo” entre os efeitos contrários da punição – insatisfação – e recompensa – satisfação. Assim, a Lei é reformulada, no sentido de que o fortalecimento de uma conexão por consequências satisfatórias parece ser mais universal, inevitável e direto do que o enfraquecimento de uma conexão por consequências desagradáveis. Deese e Hulse (1975, p. 232) comentam a respeito dos estudos de Thorndike sobre o castigo:

Segundo Thorndike, sempre que o castigo parece enfraquecer uma resposta, estamos diante de um efeito indireto. Isso se deve ao fato de o castigo ter tendência para provocar variabilidade no comportamento.(...) Na realidade, o castigo diz ao organismo o que não fazer, mas não dá informação que diga ao organismo que alternativa deve seguir.

O psicólogo norte-americano Burrhus Frederic Skinner, considerado o fundador do Behaviorismo Radical, um desdobramento do comportamentalismo de Jonh B. Watson (1878-1958), também realizou diversos estudos e reflexões sobre as punições e recompensas no controle do comportamento humano e animal. Skinner (1938) afirma que a punição não reduz a probabilidade que o ato punido re-ocorra. Em seus estudos experimentais com ratos albinos, uma pancada na pata ou um choque elétrico eram formas de punição corporal utilizadas, denominadas estímulos aversivos. Nesse estudo, Skinner (1938) observa que a punição do rato, apesar de diminuir inicialmente a taxa de frequência de respostas punidas, não levava à extinção do comportamento, e que, após um período de “treino” sob tais condições aversivas, o número de respostas emitidas pelos ratos punidos era praticamente o mesmo dos ratos não punidos. Ou seja, apesar de inicialmente diminuir a quantidade de respostas, a punição não extingue o comportamento, e com o passar do tempo desenvolve-se uma espécie de “tolerância” aos estímulos aversivos ou punições, como se o sujeito se “acostumasse” com a punição. Assim, o efeito da punição corporal sobre o comportamento, na terminologia

skinneriana reforçamento negativo, é apenas o de promover uma temporária supressão da resposta, e não uma extinção do comportamento punido: “It is true that there is a temporary suppression of responses, but all responses originally in the reserve eventually emerge without further positive reinforcement.” (SKINNER, 1938, p.155)

Em outro trabalho, Skinner (1967) situa a punição como uma técnica questionável comum de controle na vida moderna:

A técnica de controle mais comum da vida moderna é a punição. O padrão o é familiar: se alguém não se comporta como você quer, castigue-o; se uma criança tem mau comportamento, espanque-a; se um povo de um país não se comporta bem, bombardeie-o. Os sistemas legais e policiais baseiam-se em punições como multas, açoitamento, encarceramento e trabalhos forçados. O controle religioso é exercido através de penitências, ameaças de excomunhão e consignação ao fogo de inferno. A educação não abandonou inteiramente a palmatória. No contato pessoal diário controlamos através de censuras, admoestações, desaprovações ou expulsões. Em resumo, o grau em que usamos punição como uma técnica de controle parece se limitar apenas ao grau em que podemos obter o poder necessário. Tudo isso é feito com a intenção de reduzir tendências de se comportar de certas formas. O reforço estabelece essas tendências; a punição destina-se a acabar com elas. A técnica tem sido frequentemente analisada e muitas questões familiares continuam a ser levantadas. A punição deve ser estreitamente contingente sobre o comportamento punido? O indivíduo deve saber por que está sendo punido? Que formas de punição são mais eficazes e em quais circunstâncias? Isto deve ser atribuído à conclusão de que a técnica tem subprodutos lamentáveis. A longo prazo, a punição, ao contrário do reforço, funciona com desvantagem tanto para o organismo punido quanto para a agência punidora. Os estímulos aversivos necessários geram emoções, incluindo predisposições para fugir ou retrucar, e ansiedades perturbadoras. Por milhares de anos os homens se têm perguntado se o método não poderia ser aperfeiçoado ou se algum outro procedimento não seria melhor (SKINNER, 1967, p.108-9).

Segundo Skinner (1967), valendo-se de seis estudos experimentais – e dialogando com Freud – o efeito imediato da punição (de reduzir uma tendência do comportamento) não é permanente:

Quando se realizou um experimento (...) verificou-se que embora as respostas punidas no início de uma curva de extinção reduzissem momentaneamente a frequência de respostas, a frequência elevou-se novamente quando já não houve punição, e eventualmente todas as respostas vieram a ser emitidas. O efeito da punição foi uma supressão temporária do comportamento, não uma redução do número total de respostas. Mesmo sob punição severa e prolongada, a frequência de respostas aumentará quando cessar a punição, e embora sob essas circunstâncias não seja fácil mostrar que todas as respostas originalmente possíveis eventualmente aparecerão, tem-se verificado que depois de certo tempo a frequência de respostas não é mais baixa do que seria se não houvesse acontecido a punição. O fato de que a punição não reduz permanentemente uma tendência para responder, está de acordo com a descoberta de Freud sobre a atividade sobrevivente do que chamou de desejos reprimidos (SKINNER, 1967, p. 109).

A punição severa, ademais, é acompanhada de efeitos colaterais danosos. Skinner define ainda alguns importantes conceitos para o entendimento completo da questão da punição. Reforçador positivo e reforçador negativo são exemplos desses conceitos:

(...) Definimos um reforçador positivo como qualquer estímulo que, quando apresentado aumenta a frequência do comportamento ao qual é contingente. Definimos um reforçador negativo (um estímulo aversivo) como qualquer estímulo que quando retirada aumenta a frequência do comportamento. Ambos são reforçadores no sentido literal de reforçar ou aumentar a frequência de uma resposta (SKINNER, 1967, p.110).

Sobre os efeitos das punições, interroga-se longamente e com propriedade:

Qual o efeito da retirada de um reforçador positivo ou da apresentação de um negativo? Um exemplo do primeiro seria tirar o doce de uma criança; um exemplo do último, castigá-la. (...) Essas duas possibilidades parecem constituir o campo da punição. As especificações físicas das duas espécies de consequências são *determinadas no caso em que o comportamento é reforçado*. *Reforçadores* condicionados, incluindo os generalizados, conformam-se com a mesma definição: punimos por desaprovação, retirando dinheiro, como nas multas, e assim por diante. (...) O primeiro efeito dos estímulos aversivos usados na punição se confina à

situação imediata. Não precisa ser seguido por qualquer mudança no comportamento em ocasiões posteriores. Quando fazemos uma criança parar de rir na igreja, beliscando-a severamente, o beliscão elicia respostas que são incompatíveis com o riso, poderosas o suficiente para suprimi-lo. Embora nossa ação possa ter outras consequências, podemos especificar o efeito competente das respostas eliciadas pelo estímulo punidor. Obtém-se o mesmo efeito com um estímulo condicionado quando fazemos a criança parar com um gesto ameaçador. Isto requer um condicionamento anterior, mas o efeito vigente é simplesmente a eliciação de comportamento incompatível – respostas apropriadas, por exemplo, ao medo. A fórmula pode ser ampliada para incluir predisposições emocionais.(...) Em geral se supõe que a punição tenha algum efeito permanente. Espera-se que alguma alteração no comportamento será observada no futuro, mesmo que não haja mais punição. Um efeito permanente, também nem sempre considerado como típico, assemelha-se ao efeito que acabamos de considerar. Quando uma criança que foi beliscada por rir começa a rir em outra ocasião, seu próprio comportamento pode fornecer estímulos condicionados que, como o gesto de ameaça da mãe, evoquem respostas emocionais opostas. (...) Em geral, então, como um segundo efeito da punição, o comportamento que consistentemente *é punido vem a ser a fonte de estímulos condicionados que evocam um comportamento incompatível*. Parte desse comportamento acarreta o trabalho de glândulas e músculos lisos. Digamos, por exemplo, que uma criança é consistentemente punida por mentir. (...) Os estímulos aos quais responde quando mente, são condicionados a eliciar respostas apropriadas à punição: as palmas das mãos transpiram, o pulso se acelera, etc. (...) Fortes predisposições emocionais são também vividas pelos primeiros passos de um comportamento severamente punido. São o principal ingrediente daquilo que chamamos de culpa, vergonha, ou sentimento de pecado.(...) Uma condição de culpa ou vergonha não é gerada apenas por comportamento previamente punido, mas por qualquer ocasião externa consistente com esse comportamento. O indivíduo pode sentir-se culpado em uma situação na qual foi punido. Podemos controlá-lo pela introdução de estímulos que causem esse efeito, Por exemplo, se punirmos uma criança por qualquer comportamento executado depois de termos dito ‘Não, não!’ este estímulo verbal mais tarde irá evocar um estado emocional apropriado à punição. Quando se segue essa política consistentemente, o comportamento da criança pode ser controlado, dizendo-se simplesmente ‘Não, não!’, pois o estímulo origina uma condição emocional que conflitua com a resposta a ser controlada. Embora o restabelecimento de respostas apropriadas a estímulos aversivos, uma vez mais, não seja o principal efeito da punição, funciona na mesma direção. Em nenhum desses casos, entretanto, fizemos a suposição de que a resposta

punida continua permanentemente enfraquecida, mais ou menos eficazmente, por uma reação emocional. (...) Se uma dada resposta for seguida por um estímulo aversivo, qualquer estimulação que acompanhe a resposta, originando-se do próprio comportamento ou de circunstâncias concomitantes, será condicionada. Acabamos de apelar para esta fórmula aos explicar os reflexos e as predisposições condicionadas emocionais, mas o mesmo processo também leva ao condicionamento dos estímulos aversivos que servem como reforçadores negativos. Qualquer comportamento que reduza essa estimulação aversiva condicionada será reforçado. (...) Então, o efeito mais importante da punição é o estabelecimento de condições aversivas que são evitadas por qualquer comportamento de ‘fazer alguma outra coisa’ . (...) Se se evita repetidamente a punição, o reforçador negativo condicionado sofre extinção. O comportamento incompatível então será cada vez menos fortemente reforçado, e o comportamento punido eventualmente emergirá. Quando a punição novamente ocorrer, os estímulos aversivos são recondicionados, e o comportamento de fazer alguma outra coisa será então reforçado. Se a punição descontinua, o comportamento poderá emergir com força total. Quando um indivíduo é punido por não responder de uma dada maneira, gera-se uma estimulação aversiva condicionada quando estiver fazendo qualquer outra coisa. Apenas comportando-se daquela dada maneira ele consegue livrar-se da ‘culpa’. Assim se pode evitar a estimulação aversiva condicionada gerada por ‘não cumprir um dever’ simplesmente cumprindo o dever. Não há problema ético ou moral necessariamente envolvido (...) (SKINNER, 1967, p.110-2).

Skinner (1967, p.113) aponta ainda “alguns lamentáveis subprodutos da punição”: o tipo de conflito entre a resposta que leva à punição e a resposta que a evita; a evocação de reflexos característicos do medo, ansiedade e outras emoções, podendo gerar raiva ou frustração. Comenta:

A condição pode ser crônica e pode resultar em doença ‘psicossomática’ ou outra coisa que interfira com o comportamento eficaz do indivíduo em sua vida cotidiana. Talvez o resultado mais perturbador seja obtido quando o comportamento punido for reflexo – por exemplo, chorar (SKINNER, 1967, p.113).

Por fim, neste trabalho, Skinner (1967) oferece alternativas para a punição, como a modificação de circunstâncias; alterações ocasionais pela saciação; deixar o tempo passar, como um processo de esqueci-

mento; extinção e condicionar um comportamento incompatível usando reforço positivo.

Em trabalho em coautoria, Skinner e Holland (1971, p.246-7) escrevem sobre a punição:

Na punição, uma resposta é seguida pela remoção de um reforçador positivo ou apresentação de um reforçador negativo.(...) Os estímulos aversivos condicionados gerados pelo comportamento regularmente punido resultarão em um estado de ansiedade no qual o comportamento positivamente reforçado diminui de frequência e o comportamento de esquiva aumenta.(...) Bater numa criança por ter rabiscado a parede é um exemplo de punição porque bater constitui a apresentação de um reforçador negativo.

A punição corporal doméstica, nesse sentido, é entendida por Skinner e Holland (1971) como a apresentação de um reforçador negativo. A dor física é o reforçador negativo ou estímulo aversivo do ato de bater na criança. Também comentam a respeito do estado emocional provocado pela punição:

Sem considerar a eficácia da punição, um estímulo aversivo empregado como castigo irá eliciar os reflexos (suar, palpitação, etc.) que constituem a síndrome de ativação que ocorre em muitos estados emocionais.(...) Um estímulo aversivo tal como o choque elicia um estado emocional. Estímulos que acompanham ou antecedem uma resposta punida tornam-se estímulos aversivos condicionados ao serem associados com o castigo (SKINNER & HOLLAND, 1971, p.248-9).

O que esses autores diriam, então, a respeito da suposta eficácia da eventual punição corporal leve (palmada, tapinha etc.), como recomendam alguns profissionais autores de livros de orientação a pais e educadores? “No caso de um breve período de punição leve, a frequência de respostas é menor durante e logo depois da punição, mas o número de respostas emitidas até que a extinção se complete não se modifica” (SKINNER & HOLLAND, 1971, p.254). Ou seja, o mesmo raciocínio já apresentado, de que a punição não é eficaz. E ainda: “Uma punição leve e não continuada não elimina permanentemente um operante. A frequência de respostas diminui temporariamente por causa

da punição, e os estímulos aversivos condicionados resultantes geram ansiedade” (SKINNER & HOLLAND, 1971, p.258). A palmada – ou qualquer outra forma de punição corporal “leve”, “moderada” - é ineficaz, não mantém a alteração do comportamento. A partir dessa conclusão alguns teóricos da Psicologia passaram então a considerar que fatores ou variáveis como intensidade, frequência, forma, estrutura cognitiva do organismo, entre outras, influem na determinação ou não da eficácia da punição, ou seja, sofisticaram-se os estudos experimentais sobre punição. E muitos foram os que a tais pesquisas dedicaram-se.

Skinner, no conjunto de suas obras, nunca mostrou-se favorável à punição corporal doméstica de crianças e adolescentes. Mudanças comportamentais podem ser obtidas a partir de manipulações adequadas do ambiente, e não através da manipulação da variável punição. A tecnologia do comportamento proposta por Skinner (1983) prescinde da punição corporal doméstica para educar crianças e adolescentes. A análise científica do comportamento, segundo este autor, caminha para o esclarecimento das relações de controle. O que controla o comportamento do organismo são as contingências ambientais, reforçadoras. Diz Skinner (1983, p.17):

A tarefa da análise científica é explicar de que maneira o comportamento de uma pessoa, considerado como um sistema físico, está relacionado com as condições em que a espécie humana se desenvolveu e com as condições em que o indivíduo vive.

Na verdade demonstram que a punição corporal não se mostra eficaz. A solução para a modificação do comportamento segundo Skinner (1983, p. 14-5) é através de uma “ tecnologia do comportamento operante”:

O comportamento que opera sobre o ambiente para produzir consequências (comportamento ‘operante’) pode ser estudado através de arranjos ambientais, a que consequências específicas estejam condicionadas. (...) O ambiente pode ser manipulado.(...) A tecnologia do comportamento operante já se encontra bem adiantada (...) e talvez possa se revelar ser adequada aos nossos problemas.

A punição corporal é entendida como controle aversivo, apesar de não controlar efetivamente o comportamento. A punição corporal doméstica, enquanto controle aversivo familiar, é usada na tentativa de induzir o comportamento da criança a não proceder de determinada maneira. É diferente do controle do comportamento a partir da manipulação das contingências de reforçamento (punitivas, recompensadoras). O controle ou tecnologia do comportamento vem, então, no sentido de evitar as punições: “O ambiente é que é ‘responsável’ pelo comportamento inadequado, e é o ambiente, não algum atributo do indivíduo, que deve ser modificado” (SKINNER, 1983, p.58).

Aos poucos Skinner vai apresentando as razões científicas para ser contra a punição corporal. Comenta sobre os efeitos nocivos do choque elétrico (punição corporal), por exemplo, ainda tão usado em experimentos psicológicos: “O organismo que recebe um choque elétrico agirá, se possível, de modo a atingir outro organismo contra o qual possa agir agressivamente” (SKINNER, 1983, p. 27). Está claro que a punição corporal está positivamente correlacionada ao aparecimento de comportamentos agressivos, como um de seus “efeitos colaterais”. O autor propõe meios mais eficazes do que as punições corporais de controle do comportamento: pode-se evitar situações que aumentem a possibilidade de ocorrência de comportamentos passíveis de punição; pode-se também mudar o ambiente, de modo que o comportamento apresente menor possibilidade de ser punido, reduzindo as contingências punitivas; outra estratégia consiste em alterar a probabilidade de ocorrência de comportamentos sujeitos a punição; outra possibilidade é atenuar as contingências que reforçam os comportamentos sujeitos a punição; comportamentos sujeitos a punição também podem ser suprimidos por reforçamento intenso de comportamentos substitutivos – “sublimação”; outra possibilidade é enfatizar o ensino das regras sociais de condutas a serem seguidas para evitar a punição. Afirma Skinner (1983, p. 56): “Às vezes se diz que as crianças não estão aptas para a liberdade do autocontrole até que atinjam a idade da razão, e enquanto isso, devem permanecer em um ambiente seguro ou serem punidas. Se a punição

pode ser adiada até que alcancem a idade da razão, pode ser inteiramente dispensada.”

Skinner (1983) tece considerações que vão de encontro às análises foucaultianas a respeito do abrandamento das penas, a partir do século XVIII:

Se não mais recorremos à tortura no chamado mundo civilizado nem por isso deixamos de empregar amplamente técnicas de punição, tanto nas relações domésticas quanto externas. (...) As pessoas se tornam rapidamente hábeis punidoras (para não dizer, hábeis controladores), enquanto medidas alternativas positivas não são tão fáceis de serem aprendidas. A necessidade de punição parece ter o suporte da história e práticas alternativas ameaçam os apreciados valores de liberdade e dignidade. E assim, continuamos a punir – e a defender a punição (SKINNER, 1983, p. 62).

Mas sabe-se que ainda hoje persistem as torturas e suplícios corporais em diversas instituições e mesmo em ambientes domésticos. Para Skinner, portanto, as formas de controle do comportamento são outras, não a punição. Se “todo controle é exercido pelo ambiente, (...) o caminho a ser delineado é o estabelecimento de melhores ambientes ao invés de melhores homens” (SKINNER, 1983, p. 63). Ou seja, Skinner não espera mudar comportamentos através de atitudes punitivas aplicadas diretamente sobre o sujeito, como opera a punição corporal: propõe modificações das contingências ambientais, pois estas sim, adequadamente “manipuladas”, teriam o poder de construir ou suprimir comportamentos. Por outro lado, critica supostas alternativas à punição, como a permissividade (recusa de controle, delegação do controle a outras partes do ambiente social e não social), a maiêutica na educação (a solução já existe dentro da pessoa, em sua “alma”, que precisa apenas ser extraída com o auxílio do educador), a orientação (o educar simplesmente orienta um desenvolvimento “natural”, supostamente sem exercer o controle), o estabelecimento da dependência (controle através de objetos), e a manipulação mental (por um manipulador ou líder, espécie de “lavagem cerebral”).

Para Skinner (1983) esses são exemplos de métodos inoperantes de controle não aversivo. O que deve ser objetivo de estudos é o desenvolvimento em direção a uma tecnologia do comportamento. Segundo o autor, do ponto de vista científico o que determina o comportamento de uma pessoa é uma herança genética reconstituível a partir da história da evolução das espécies, e pelas circunstâncias ambientais às quais esteve exposta. O autor apresenta sua visão a respeito da aprendizagem da criança, e assim pode-se compreender melhor porque se posiciona contra a prática da punição corporal doméstica como forma de educação de crianças e adolescentes:

Uma criança só aprende a distinguir cores, tons, odores, gostos, temperaturas diferentes, e assim sucessivamente, quando estes se enquadram nas contingências de reforçamento. Se os doces vermelhos possuem um sabor reforçador e os verdes não, a criança apanhará e comerá os vermelhos (SKINNER, 1983, p. 79).

Ou seja, “não funciona” bater. A análise e a ação devem ser sobre as contingências ambientais, e não sobre o sujeito operante.

Em Psicanálise tratar-se-á de algumas concepções de Sigmund Freud, já que este autor apresenta os fundamentos desta corrente de pensamento. Ademais, na maioria dos casos, esse autor é apropriado diretamente pelos autores dos livros de orientação a pais e educadores pesquisados neste estudo. Muitas categorias psicanalíticas se prestam a pensar a questão das punições, dos limites, do desenvolvimento da consciência moral e da “disciplina” humana: Superego, Interdição Paterna, Repressão, Recalque, Castração, Necessidade de Punição, Sentimento de Culpa, Masoquismo, Fantasia de Espancamento, entre outros conceitos. Alguns destes constructos serão aqui tratados dentro do contexto da pesquisa em questão.

Em seus “Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade” (1905), ao tratar da Sexualidade Infantil, Freud (1905) faz o seguinte comentário em relação aos efeitos das famosas e aceitas palmadas no bumbum:

Desde as Confissões de Jean Jacques Rousseau, a estimulação dolorosa da pele das nádegas tem sido reconhecida por todos os educadores como uma das raízes erógenas da pulsão passiva de crueldade (masoquismo). Disso eles concluíram com acerto que o castigo corporal, que quase sempre incide nessa parte do corpo, deve ser evitado em todas as crianças cuja libido, através das exigências posteriores da educação cultural, possa ser forçada para vias colaterais (FREUD, 1905, p.188-9).

Como se vê, segundo Freud (1905), a punição corporal está na raiz do desenvolvimento do caráter masoquista. Mas é em um trabalho posterior que o autor detém-se com mais atenção sobre os efeitos da punição corporal na criança. Trata-se do ensaio “Uma criança é espancada” (1919), onde centra suas análises na sexualidade da criança e nos traumas decorrentes da punição corporal doméstica ou da fantasia de espancamento. Freud (1919) aponta a grande frequência com que as pessoas que procuram um tratamento analítico para a histeria ou neurose obsessiva relatam fantasias relacionadas ao fato de “uma criança ser espancada”, punida ou disciplinada por seu mau comportamento: “A questão estava em conexão com saber que relação poderia haver entre a importância das fantasias de espancamento e o papel que esse castigo corporal de verdade poderia haver desempenhado na educação das crianças em casa” (FREUD, 1919, p.15).

Independentemente de haverem sofrido ou não punições corporais na infância, o fato é que, segundo Freud, o próprio aprendizado da criança da superioridade da força física dos pais ou educadores já é suficiente para o despertar das fantasias de espancamento, relacionadas ao desenvolvimento sádico ou masoquista da personalidade da criança: “...castigos e humilhações de outra natureza podem substituir o próprio espancamento” (FREUD, 1919, p.21).

O autor enfatiza a importância das primeiras experiências infantis, dos complexos parentais, como fundadoras e estruturantes de todo o posterior desenvolvimento psicosssexual. Afirma Freud (1919, p.22):

Depressa se aprende que ser espancado, mesmo que não doa muito, significa uma privação de amor e uma humilhação. E muitas

crianças, que se acreditavam seguramente entronadas na inabalável afeição dos pais, foram de um só golpe derrubadas de todos os céus de sua onipotência imaginária.

Além das perversões infantis, do sadismo e do masoquismo, do caráter histérico e neurótico obsessivo, Sigmund Freud relaciona também à fantasia de espancamento o desenvolvimento de um forte sentimento de culpa na criança. Em outro artigo Freud (1924) propõe abandonar o termo “sentimento inconsciente de culpa” que, segundo ele, é “psicologicamente incorreto”, pelo termo “necessidade de punição”, para situar melhor o problema do masoquismo moral. Comenta Freud (1924, p.211): “O fato de o masoquismo moral ser inconsciente nos leva a uma pista óbvia. Podemos traduzir a expressão ‘sentimento inconsciente de culpa’ como significando uma necessidade de punição às mãos de um poder paterno.”

Parte do instinto destrutivo dirigido contra a própria pessoa encontra expressão no masoquismo e no sentimento de culpa, e deita suas raízes, como posto anteriormente, nas primeiras experiências infantis sobretudo com relação à autoridade paterna. A função da consciência é atribuída ao Superego, instância moral, e a consciência de culpa é expressão de uma tensão entre este e o Ego. O Superego retém características essenciais das pessoas introjetadas: sua força, sua severidade, sua inclinação a supervisionar e punir. O Superego pode assim tornar-se uma consciência dura, cruel e inexorável contra o ego, estruturando-se a partir da identificação com o pai, figura de autoridade, construindo um lugar permanente para si na estrutura do ego. A esse respeito, aponta:

Damos-lhe então o nome de superego e atribuímos-lhe, como herdeiro da influência parental, as funções mais importantes. Se o pai foi duro, violento e cruel, o superego assume dele esses atributos e nas relações entre o ego e ele, a passividade que se imaginava ter sido reprimida é reestabelecida. O superego se tornou sádico e o ego se torna masoquista (...) Uma grande necessidade de punição se desenvolve no ego, que em parte se oferece como vítima ao destino e em parte encontra satisfação nos maus tratos que lhe são dados

pelo superego (isto é, no sentimento de culpa), pois toda punição é, em última análise, uma castração, e, como tal, realização da antiga atitude passiva para com o pai.(...) Além disso, deve ser de importância, como fator acidental, que o pai, que é temido em qualquer caso, seja também especialmente violento na realidade (FREUD, 1928, p.213-214).

Para Freud, portanto, o sentimento de culpa formado devido a introjeção de uma figura de autoridade muito severa, um pai punidor, gera no indivíduo uma necessidade – inconsciente – de punição, responsável, em parte, pela estruturação do caráter masoquista.

Em um trabalho anterior, *História de uma Neurose Infantil* (1918), Freud discorre sobre a relação masoquista que pode se estabelecer na relação pai-filho. Analisa a conduta de uma criança, que, para realizar sua relação com o pai, chama sua atenção de uma forma um tanto desajustada:

Em relação ao pai, o propósito era masoquista. Levando avante a sua rebeldia, estava tentando forçar castigos e espancamentos por parte do pai, e dessa forma obter dele a satisfação sexual masoquista que desejava. Os seus ataques e gritos eram, portanto, simples tentativas de sedução. Ademais, de acordo com os motivos subjacentes ao masoquismo, esse espancamento satisfaria também o seu sentimento de culpa. Havia preservado a lembrança de como, durante uma dessas cenas de raiva, redobrou os gritos no momento em que o pai foi em sua direção. O pai não lhe bateu, no entanto, mas tentou pacificá-lo brincando na frente dele com os travesseiros da sua cama. Não sei com que frequência os pais e educadores, defrontando-se com mau comportamento inexplicável por parte de uma criança, possam não ter ocasião de conservar na lembrança esse típico estado de coisas. Uma criança que se comporta de forma indócil está fazendo uma confissão e tentando provocar um castigo. Espera por uma surra como um meio de simultaneamente pacificar seu sentimento de culpa e de satisfazer sua tendência sexual masoquista (FREUD, 1918, p.42-43).

Esta última passagem de Freud sem dúvida é objeto de bastante controvérsia, uma vez que deposita sobre a criança a culpa e a necessidade da punição. Muitos escritores, apropriando-se deste pensamento,

apontam que a criança, em verdade, deseja ser punida, pede pelo castigo, o qual os pais não devem se furtar de aplicar.

No ensaio “Duas Mentiras Contadas por Crianças” (1913), Freud relata um episódio no qual uma menina é punida corporalmente pela mãe, a pedido do pai, por um ato seu cometido, e aponta as consequências que tal episódio traumático tiveram para a vida da criança. Eis o episódio:

Uma menina de sete anos (em seu segundo ano na escola) pedira ao pai dinheiro para comprar tintas de pintar ovos de Páscoa. O pai recusara, dizendo que não o tinha. Pouco depois, a menina pediu-lhe dinheiro como contribuição para uma coroa para o funeral da princesa reinante, que falecera recentemente. Cada um dos escolares deveria trazer cinquenta pfennigs [seis pence]. O pai deu-lhe dez marcos [dez xelins]; ela pagou sua contribuição, colocou nove marcos na escrivania do pai e com os restantes cinquenta pfennigs comprou algumas tintas, que escondeu em seu armário de brinquedos. Ao jantar, o pai suspeitosamente perguntou-lhe o que havia feito com os cinquenta pfennigs faltantes e se ela não havia comprado tintas com eles, afinal. Ela o negou, mas o irmão, dois anos mais velho que ela, e com quem havia planejado pintar os ovos, traiu-a; as tintas foram encontradas no armário. O pai irado entregou a criminosa à mãe, para o castigo, e este foi severamente administrado. Posteriormente, a mãe ficou, ela própria, muito abalada, quando viu quão grande era o desespero da filha. Acariciou a menininha após a punição e levou-a para um passeio, a fim de consolá-la. Mas os efeitos da experiência, descritos pela própria paciente como o ‘ponto decisivo em sua vida’, mostraram ser inerradicáveis. Até então, fora uma criança brincalhona e autoconfiante; depois, tornou-se acanhada e tímida (FREUD, 1913, p.385-6).

Freud (1913, p.387) explica que “a punição do pai constituiu assim uma rejeição da ternura que ela lhe oferecia – uma humilhação – e, dessa maneira, desencorajou-a.” E alerta sobre a grande importância das primeiras experiências infantis para o posterior desenvolvimento psicosssexual:

Não devemos pensar levemente em tais episódios da vida de crianças. Seria um equívoco interpretar más ações infantis (...) como prognóstico de desenvolvimento de um mau caráter. Não obstante,

elas se acham intimamente vinculadas às forças motivadoras mais poderosas nas mentes das crianças e anunciam disposições que levarão a contingências posteriores em suas vidas ou a futuras neuroses (FREUD, 1913, p.389).

Em “O Mal-estar na Civilização” (1930), trabalho voltado mais especificamente à análise do processo civilizatório e suas vicissitudes, Freud aponta que, na vida mental, nada do que uma vez se formou pode perecer, sendo de alguma maneira preservado, e que, em circunstâncias apropriadas, pode ser trazido à luz. Ou seja, o que se passou na vida mental é preservado, não destruído. Tal afirmação é importante no sentido de esclarecer que as primeiras experiências infantis de punição, experiências traumáticas, jamais são esquecidas. Neste trabalho, Freud (1930) aponta a impossibilidade da felicidade humana, argumentando que uma das três fontes do sofrimento humano provém da inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade. A civilização e seus imperativos são, em grande parte, responsáveis pelas desgraças dos homens. São os ideais culturais, suas exigências e ordenações intermináveis, a causa da neurose individual e coletiva. Comenta: “A ordem é uma espécie de compulsão a ser repetida, compulsão que, ao se estabelecer um regulamento de uma vez por todas, decide quando, onde e como uma coisa será efetuada(..)” (FREUD, 1930, p.28). E adiante:

(...) A civilização é construída sobre uma renúncia ao instinto, o quanto ela pressupõe exatamente a não-satisfação (pela opressão, repressão, ou algum outro meio?) de instintos poderosos. Essa ‘frustração cultural’ domina o grande campo dos relacionamentos sociais entre os seres humanos (FREUD, 1930, p.33).

Aponta ainda que “a tensão entre o severo superego e o ego, que a ele se acha sujeito, é por nós chamada de sentimento de culpa; expressa-se como uma necessidade de punição” (FREUD, 1930, p.53). O autor discorre sobre o sentimento de desamparo e de dependência das pessoas umas das outras, ao que designa como “medo da perda de amor”.

Tal reflexão bem serve para compreender a relação entre pais e filhos, ante às diversas punições e ameaças:

O que é mau, frequentemente, não é de modo algum o que é prejudicial ou perigoso ao ego; pelo contrário, pode ser algo desejável pelo ego e prazeroso para ele. Aqui, portanto, está em ação uma influência estranha, que decide o que deve ser chamado de bom ou mau. De uma vez que os próprios sentimentos de uma pessoa não a conduziriam ao longo desse caminho, ela deve ter um motivo para submeter-se a essa influência estranha. Esse motivo é facilmente descoberto no desamparo e na dependência dela em relação a outras pessoas, e pode ser mais bem designado como medo da perda de amor. Se ela perde o amor de outra pessoa de quem é dependente, deixa também de ser protegida de uma série de perigos. Acima de tudo, fica exposta ao perigo de que essa pessoa mais forte mostre a sua superioridade sob forma de punição. De início, portanto, mau é tudo aquilo que, com a perda do amor, nos faz sentir ameaçados. Por medo dessa perda, deve-se evitá-lo. Esta também é a razão por que faz tão pouca diferença que já se tenha feito a coisa má ou apenas se pretenda fazê-la. Em qualquer um dos casos, o perigo só se instaura, se e quando a autoridade descobri-lo, e, em ambos, a autoridade se comporta da mesma maneira. Esse estado mental é chamado de 'má consciência'; na realidade, porém, não merece esse nome, pois, nessa etapa, o sentimento de culpa é, claramente, apenas um medo da perda de amor, uma ansiedade 'social'. Em crianças, ele nunca pode ser mais do que isso, e em muitos adultos ele só se modifica até o ponto em que o lugar do pai ou dos dois genitores é assumido pela comunidade humana mais ampla. Por conseguinte, tais pessoas habitualmente se permitem fazer qualquer coisa má que lhes prometa prazer, enquanto se sentem seguras de que a autoridade nada saberá a respeito, ou não poderá culpá-las por isso; só têm medo de serem descobertas. A sociedade atual, geralmente, vê-se obrigada a levar em conta esse estado mental. Uma grande mudança só se realiza quando a autoridade é internalizada através do estabelecimento de um superego. Os fenômenos da consciência atingem então um estágio mais elevado. Na realidade, então devemos falar de consciência ou de sentimento de culpa. Nesse ponto, também, o medo de ser descoberto se extingue; além disso, a distinção entre fazer algo mau e desejar fazê-lo desaparece inteiramente, já que nada pode ser escondido do superego, sequer os pensamentos (FREUD, 1930, p. 54-55).

Mais adiante Freud explica as origens do sentimento de culpa:

Conhecemos, assim, duas origens do sentimento de culpa: uma que surge do medo de uma autoridade, e outra, posterior, que surge do medo do superego. A primeira insiste numa renúncia às satisfações instintivas; a segunda, ao mesmo tempo em que faz isso exige punição, de uma vez que a continuação dos desejos proibidos não pode ser escondida do superego. Aprendemos também o modo como a severidade do superego — as exigências da consciência — deve ser entendida. Trata-se simplesmente de uma continuação da severidade da autoridade externa, à qual sucedeu e que, em parte, substituiu. Percebemos agora em que relação a renúncia ao instinto se acha com o sentimento de culpa. Originalmente, renúncia ao instinto constituía o resultado do medo de uma autoridade externa: renunciava-se às próprias satisfações para não se perder o amor da autoridade. Se se efetuava essa renúncia, ficava-se, por assim dizer, quite com a autoridade e nenhum sentimento de culpa permaneceria. Quanto ao medo do superego, porém, o caso é diferente. Aqui, a renúncia instintiva não basta, pois o desejo persiste e não pode ser escondido do superego. Assim, a despeito da renúncia efetuada, ocorre um sentimento de culpa. Isso representa uma grande desvantagem econômica na construção de um superego, como podemos dizer, na formação de uma consciência. Aqui, a renúncia instintiva não possui mais um efeito completamente liberador; a continência virtuosa não é mais recompensada com a certeza do amor. Uma ameaça de infelicidade externa — perda de amor e castigo por parte da autoridade externa — foi permutada por uma permanente infelicidade interna, pela tensão do sentimento de culpa (FREUD, 1930, p.56-57).

Como se vê, Freud entende o sentimento de culpa como o mais importante problema no desenvolvimento da civilização, apontando o preço que pagamos por nosso avanço em termos de civilização: a perda de felicidade pela intensificação do sentimento de culpa. E o sentimento de culpa nada mais é do que uma “variedade topográfica da ansiedade”, que em suas fases posteriores coincide completamente com o medo do superego.

O autor avança estabelecendo relações entre o sentimento de culpa, a necessidade de punição e a agressividade:

É provável que, na criança, se tenha desenvolvido uma quantidade considerável de agressividade contra a autoridade, que a impede de ter suas primeiras — e, também, mais importantes — satisfações, não

importando o tipo de privação instintiva que dela possa ser exigida. Ela, porém, é obrigada a renunciar à satisfação dessa agressividade vingativa e encontra saída para essa situação economicamente difícil com o auxílio de mecanismos familiares. Através da identificação, incorpora a si a autoridade inatacável. Esta transforma-se então em seu superego, entrando na posse de toda a agressividade que a criança gostaria de exercer contra ele. O ego da criança tem de contentar-se com o papel infeliz da autoridade — o pai — que foi assim degradada. Aqui, como tão frequentemente acontece, a situação [real] é invertida: ‘Se eu fosse o pai e você fosse a criança, eu o trataria muito mal’. O relacionamento entre o superego e o ego constitui um retorno, deformado por um desejo, dos relacionamentos reais existentes entre o ego, ainda individualizado, e um objeto externo. Isso também é típico. A diferença essencial, porém, é que a severidade original do superego não representa — ou não representa tanto — a severidade que dele [do objeto] se experimentou ou que se lhe atribuiu. Representa, antes, nossa própria agressividade para com ele. Se isso é correto, podemos verdadeiramente afirmar que, de início, a consciência surge através da repressão de um impulso agressivo, sendo subsequentemente reforçada por novas repressões do mesmo tipo. (...) A agressividade vingativa da criança será em parte determinada pela quantidade de agressão punitiva que espera do pai. A experiência mostra, contudo, que a severidade do superego que uma criança desenvolve, de maneira nenhuma corresponde à severidade de tratamento com que ela própria se defrontou. A severidade do primeiro parece ser independente da do último. Uma criança criada de forma muito suave, pode adquirir uma consciência muito estrita. No entanto, também seria errado exagerar essa independência; não é difícil nos convencermos de que a severidade da criação também exerce uma forte influência na formação do superego da criança. Isso significa que, na formação do superego e no surgimento da consciência, fatores constitucionais inatos e influências do ambiente real atuam de forma combinada. O que, de modo algum, é surpreendente; ao contrário, trata-se de uma condição etiológica universal para todos os processos desse tipo (FREUD, 1930, p.58-59).

E adiante Freud (1930) propõe-se a esclarecer melhor o significado de certos conceitos anteriormente apresentados. Trata-se de conceitos fundamentais para o entendimento da questão da punição para esse autor:

(...) Não é supérfluo elucidar o significado de certas palavras, tais como ‘superego’, ‘consciência’, ‘sentimento de culpa’, ‘necessidade de punição’ e ‘remorso’, as quais é possível que muitas vezes tenhamos

utilizado de modo frouxo e intercambiável. Todas se relacionam ao mesmo estado de coisas, mas denotam diferentes aspectos seus. O superego *é um agente que foi por nós inferido e a consciência constitui uma função* que, entre outras, atribuímos a esse agente. A função consiste em manter a vigilância sobre as ações e as intenções do ego e julgá-las, exercendo sua censura. O sentimento de culpa, a severidade do superego, *é, portanto, o mesmo que a severidade da consciência. É a percepção que o ego tem de estar sendo vigiado* dessa maneira, a avaliação da tensão entre os seus próprios esforços e as exigências do superego. O medo desse agente crítico (medo que está no fundo de todo relacionamento), a necessidade de punição, constitui uma manifestação instintiva por parte do ego, que se tornou masoquista sob a influência de um superego sádico; é, por assim dizer, uma parcela do instinto voltado para a destruição interna presente no ego, empregado para formar uma ligação erótica com o superego. Não devemos falar de consciência até que um superego se ache demonstravelmente presente. Quanto ao sentimento de culpa, temos de admitir que existe antes do superego e, portanto, antes da consciência também. Nessa ocasião, ele é expressão imediata do medo da autoridade externa, um reconhecimento da tensão existente entre o ego e essa autoridade. É o derivado direto do conflito entre a necessidade do amor da autoridade e o impulso no sentido da satisfação instintiva, cuja inibição produz a inclinação para a agressão. A superposição desses dois estratos do sentimento de culpa — um oriundo do medo da autoridade externa; o outro, do medo da autoridade interna — dificultou nossa compreensão interna (insight) da posição da consciência por certo número de maneiras. Remorso *é um termo geral para designar a reação do ego num caso de sentimento de culpa. Contém, em forma pouco alterada, o material sensorial da ansiedade que opera por trás do sentimento de culpa; ele próprio é uma punição, ou pode incluir a necessidade de punição (...)* (FREUD, 1930, p.64-65).

A contribuição freudiana em relação à questão da punição é extremamente complexa, pois diversos são os domínios conexos. Aqui procurou-se recuperar alguns importantes trabalhos sobre a problemática do desenvolvimento da criança, relacionada ao problema da punição, sabendo-se da complexidade de tal aproximação. Trata-se de um esboço aproximativo, visando dar mais um passo no sentido de compreender o fenômeno da punição corporal doméstica em crianças e adolescentes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a maioria dos autores pesquisados nos livros de orientação a pais e educadores posicionem-se contrários à *punição corporal doméstica* em crianças e adolescentes, a minoria favorável à punição parece ter maior impacto na formação educacional familiar, haja visto os expressivos números de vendagem de alguns *best sellers* favoráveis à “pedagogia do tapa”. Por outro lado, embora a maioria dos autores pesquisados posicionam-se contra a punição corporal doméstica, esses autores mostram-se favoráveis a algum tipo de *castigo* ou *punição*, como forma essencial de pedagogia de ensino, necessária ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. Poucos são os autores que se colocam dentro de outro paradigma educacional, rompendo com o universo punitivo e com uma concepção de *condicionamento negativo* na aprendizagem, propondo uma educação centrada em outros valores, de uma concepção dialógica, onde os filhos também são sujeitos e não objetos. Este novo olhar pedagógico transcende as esferas da punição e do castigo, já que não se insere dentro de uma concepção hierárquica, de poder, mas dentro de uma *concepção relacional*, onde pais e filhos mantêm uma relação de maior horizontalidade. Trata-se de um novo paradigma, não mais centrado no comportamento, como os tradicionais modelos influenciados sobremaneira pela Psicologia Experimental norte-americana, ou pela Psicologia Comportamentalista. Este novo paradigma centra-se nos *processos afetivos*, na *ação comunicativa*, e em proposições positivas, onde a punição e o castigo não fazem sentido, e sim a afirmação do outro, dos acertos, dos ganhos, dos avanços, *na compreensão da criança enquanto um ser em condições peculiares de desenvolvimento*.

O estudo teórico das práticas de educação familiar permite identificar consequências das concepções psicológicas e pedagógicas no âmbito mais amplo da sociedade. As repercussões destas concepções no âmbito doméstico podem ainda trazer impactos importantes a serem analisados no campo da vida social e política. Com este estudo espera-se que se tenha contribuído para o aprofundamento da solução do problema da *punição corporal doméstica em crianças e adolescentes*, oferecendo argumentos e proposições contrárias a tais práticas, a fim de proporcionar reflexões teóricas, psicopedagógicas, éticas, que possam oferecer subsídios para formulações de políticas públicas na área da Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes no Brasil.

Na produção do conhecimento concepções que afetam o indivíduo afetam a sociedade, que o indivíduo constrói e onde ele se constrói. Estudo também interessante a ser realizado é no sentido de identificar permeabilidades, entrecruzamentos, interpenetrações de concepções científicas, em determinado momento histórico, em áreas do conhecimento que discutem as relações entre indivíduo e sociedade, articulando problemas da Psicologia com a Ciência Política, Sociológica e Histórica.

* * *

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, S. **Violência e educação**. V Simpósio Municipal de Educação, Caxias do Sul, 1988, pp.3-25 (mimeo).

_____. A criança menorizada: banco de referências bibliográficas. **Série Dossiê NEV**, n ° 3, 1991a.

_____. Experiência precoce de punição. In: MARTINS, J. S. (org.). **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1991b, p.181-208.

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. Sociologia da família. In: CANEVACCI, M. (org.) **Dialética da família**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982, p.213-222.

AGASSI, A. **Historia de la filosofia y de la pedagogia**. Alcoy: Marfil, 1966.

ALENCASTRO, L. F. de. (org.). **História da vida privada no Brasil**. vol. II – Império: a corte e a modernidade nacional. Col. Dirigida por Fernando A. Novais. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

ARANHO, M. L. A . **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

AVANZINI, G. (comp.). **La pedagogia desde el siglo XVII hasta nuestros dias**. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

AZEVEDO, M. A. A pedagogia despótica e a violência doméstica contra crianças e adolescentes: onde psicologia e política se encontram. In: AZEVEDO, M.A. & MENIN, M. S. dos (orgs.). **Psicologia e política**: reflexões sobre possibilidades e dificuldades deste encontro. São Paulo: Cortez; FAPESP, 1995.

_____. Notas para uma teoria crítica da violência familiar contra crianças e adolescentes. In: AZEVEDO, M. A. & GUERRA, V. N. A. (orgs.). **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. São Paulo: Cortez, 1993.

AZEVEDO, M. A. & GUERRA, V. N. A. **Mania de bater**: punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Iglu, 2001.

_____. **Violência doméstica na infância e na adolescência**. São Paulo: Robe, 1995. Série Encontros com a Psicologia 1.

AZEVEDO, M. A. & GUERRA, V. N. de A. (orgs.). **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Crianças vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu., 1989.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BUENO, A. R. Vitimização física: identificando o fenômeno. In: AZEVEDO, M. A. & GUERRA, V.N.A. **Crianças vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, 1989, pp. 105-115.

CALDANA, R. H. L. & BIASOLI ALVES, Z. M. M. Família e educação de filhos no Brasil: orientações numa revista católica (1935-1988). In: IOKOI, Z.M.G.;

BITTENCOURT, C. M. E.(coord.). **Educação na América Latina**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CARDIA, N. **Pesquisa sobre atitude, normas culturais e valores em relação a violência em 10 capitais brasileiras**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999.

CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M.C. de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortes, pp. 269-287.

CHAMBOULEYRAN, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

CHAUI, M. Público, privado, despotismo. In: NOVAES, A . (org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

CHAUI, M. Participando do debate sobre mulher e violência. **Perspectivas Antropológicas da Mulher**. Rio de Janeiro: Zahar, 4, pp.23-62, 1985.

COMPAYRÉ, G. **The history of pedagogy**. London: George Allen and Unwin Ltd, 1887. Disponível em: <<http://www.socsci.Kun.nl/ped/whp/histeduc/wilson/wilson09.html>>.

_____. **Lectures on paedagogy**. Boston: D.C. Heath & Co., 1890.

Disponível em: <<http://www.socsci.Kun.nl/ped/whp/histeduc/wilson/wilson09.html>>.

_____. **Histoire de la Pedagogie**. 24. ed. Paris: Paul Delaphane, 1914.

COSTA, E, V. **Da senzala à colônia**. 2. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1982.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

DeMAUSE, L. **The history of childhood**. New York: Harper Torchbooks, 1975.

DEESE, J. ; HULSE, S. H. **A psicologia da aprendizagem**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1975.

DILTHEY, W. **Historia de la pedagogia**. 7.ed. Buenos Aires: Losada, 1965.

DOURADO, A. C. D. & FERNANDEZ, M. A. A. Uma história da criança brasileira. **Cadernos CENDHEC**. Belo Horizonte: Palco, 7, 1999.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Psicologia**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1991.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

_____. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

FREITAS, M. C. de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. 1905. **Edição brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. Vol.VII. pp.135-252

_____. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. 1909. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. Vol.X, pp.13-153.

_____. Duas mentiras contadas por crianças. 1913. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969. Vol. XII, p.385-389.

_____. História de uma neurose infantil. 1918. **Edição brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. Vol.XVII, p.13-153.

_____. ‘Uma criança é espancada’: Uma contribuição ao estudo da origem das perversões sexuais. 1919. **Pequena coleção das obras de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. pp.11- 45.

_____. O problema econômico do masoquismo. 1924. **Edição brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Vol.XIX, p.199-214.

_____. Dostoievski e o parricídio. 1928. **Edição brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. Vol.XXI, p.205-223.

_____. O mal-estar na civilização.1930. **Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2000. Vol.XXI.

FREYRE, G. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: Record., 1994

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. 6. ed. Porto Alegre: L&PM, 1997.

GUERRA, V. N. de A. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1998.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995. (1. ed. 1936).

LALANDE, A. **Vocabulaire technique et critique de la philosophie**. 6. ed. Paris: Quadrige / Presses Universitaires de France, 1988.

LARROYO, F. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LONGO, C. S. **A punição corporal doméstica em livros sobre educação**

familiar no Brasil: 1981-2000. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia,

Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, Brasil, 2001.

LOPES, S. F. A família e a educação no Brasil. **CEDHAL** – texto 09 – Série Pós-Graduação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA Y MEDINA, L. **História da educação e da pedagogia**. 2. ed.

São Paulo: Nacional, 1963.

MARCILIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1988a.

_____. A lenta construção dos direitos da criança brasileira, século XX. **Revista USP**. São Paulo, n.37, pp.46-7, março/maio 1988b.

_____. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, M. C.de . **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1997, pp.51-76.

_____. Crianças no Brasil, uma história à margem da História. **Jornal da Tarde**. São Paulo, 20 de novembro de 1999. *Caderno de Sábado*. pp.1.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1996.

MASSINI, M. O lugar dos conhecimentos psicológicos na cultura luso-brasileira, do século XVI ao século XVIII. In: GUEDES, M. do C. & CAMPOS, R. H. de F. (eds.). **Estudos em história da psicologia**. São Paulo: EDUC, 1999, pp. 97-119.

PAROZ, J. **História universal da pedagogia**. Porto: Figueirinhas, 1908.

PETERS, E. **História da tortura**. Lisboa: Teorema, 1985.

PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

PRIORE, M. O papel branco, a infância e os jesuítas na Colônia. In: PRIORE, M. (org.). (1996) **História da criança no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996, pp.10-27. (Coleção Caminhos da História).

_____. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: PRIORE, M. (org.). (1999). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999, pp.84-106.

REIS, J. G. **Dissertação médico-legal sobre o aborto**. Tese – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, 1845.

SAMARA, E. M. Família e vida Doméstica no Brasil: do engenho aos cafezais. **Estudos CEDHAL**. São Paulo: Humanitas, n.10 –nova série, 1999.

SANTORO JÚNIOR, M. Vitimização física: a conduta médica. In: AZEVEDO, M. A. & GUERRA, V. N. A. **Crianças vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, 1989, pp. 115-122.

SKINNER, B.F. **The behavior of organisms**: an experimental analysis. New York: Appleton-Century-Crofts, 1938.

_____. **Ciência e comportamento humano**. Brasília: UNB, 1967.

_____. **O mito da liberdade**. São Paulo: Summus, 1983.

_____. & HOLLAND, J. G. **Análise do comportamento**. São Paulo: Herder: Edusp, 1971.

THORNDIKE, E. L. **Animal intelligence**. New York: Hafner, 1911.

_____. **The fundamentals of learning**. New York: Teachers College, 1932.

WARDE, M. J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, M. C. de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortes, 1997, pp.289-310.

WILSON, R. M. **A study of attitudes towards corporal punishment as an educational procedure from the earliest times to the present**. Tese – Faculdade de Educação, University of Victoria, 2000. Disponível em: <<http://www.socsci.Kun.nl/ped/whp/histeduc/wilson>>.



Diagramação Impressão e Acabamento

Triunfal Gráfica e Editora

Rua José Vieira da Cunha e Silva, 920/930/940 - Assis/SP
CEP 19800-141 - Fone: (18) 3322-5775 - Fone/Fax: (18) 3324-3614
CNPJ 11.184.290/0001-97